



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

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESARROLLADAS EN
EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA POR LOS
ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA
REGULAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 84132
DEL DISTRITO DE QUINUABAMBA, PROVINCIA DE
POMABAMBA, DEPARTAMENTO DE ANCASH, EN EL
AÑO 2013

Informe de investigación para optar el Título de Licenciado
en Educación Secundaria en la Especialidad de
Educación Física

Autor:

BR. BONIFACIO RAMOS NEGER ANTONIO

Asesor

MG. ALVA FONTENLA JOAQUIN ROQUE

Pomabamba– Perú
2013

1. Título de la investigación

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESARROLLADAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA POR LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 84132 DEL DISTRITO DE QUINUABAMBA, PROVINCIA DE POMABAMBA, DEPARTAMENTO DE ANCASH, EN EL AÑO 2013

2.- Hoja de firma del jurado y asesor

MG. ALVA FONTENLA JOAQUIN ROQUE

ASESOR

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación se lo dedico con mucho cariño y amor a mis padres quienes cada día se sacrifican y me apoyan para seguir adelante.

Agradecimiento

En primer lugar agradezco a Dios por todas las cosas buenas que me ha brindado durante este tiempo de estudios. A mis padres por su apoyo permanente. Agradezco también al Mg. Alva Fontenla Joaquín por su apoyo y asesoría permanente en el desarrollo del trabajo de investigación.

Finalmente e los Docentes de las Instituciones Educativas del ámbito del Distrito de Parobamba, Provincia de Pomabamba quienes me apoyaron con los datos necesarios para la realización del trabajo de investigación.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general describir las variables: Estrategias didácticas empleadas por el docente y el logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel Primaria y como objetivos específicos estimar en los docentes el dominio de los componentes conceptuales de las estrategias didácticas: formas de organización de la enseñanza, enfoque metodológico del aprendizaje y recursos soporte para el aprendizaje, estimar los logros de aprendizaje de los estudiantes así como perfilar académicamente al docente del nivel Primaria que se desempeña como docente de aula.

El tipo de investigación es cuantitativa y el nivel de la investigación es descriptivo. El diseño de la investigación es no experimental – descriptivo de una sola casilla. La técnica que se utilizó en el estudio está referida a la encuesta. Implicándose en ello, la aplicación a los docentes del instrumento cuestionario, esto permitió recoger información de la variable perfil didáctico y se indagó los registros de los docentes para obtener las calificaciones de los estudiantes.

Se trabajó con una población de 92 estudiantes encuestados del nivel Primario los cuales pertenecen al VII ciclo de educación básica regular de la institución educativa N° 84132, en el distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba, departamento de Ancash, con una muestra de 20 estudiantes.

Como resultados se observó que la estrategia de adquisición de la información más usada con el 60 % de los estudiantes utilizó signos (admiración, asteriscos, dibujos,...), algunos de ellos los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes y la estrategia de adquisición de la información menos usada con el 5% de los estudiantes es antes de comenzar a estudiar leen el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.

La estrategia de codificación de información más usada con un 65% es que cuando estudian hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales y la menos usada con un 2% es durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.

Con respecto a las estrategias de recuperación de información se obtuvo como resultados que la estrategia más usada con el 45% es que cuando leen diferencian los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios y la estrategia menos usada con 5% es cuando hacen una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.

La estrategia de apoyo al procesamiento de información más usada con un 65% es la que manifiestan cuando comprueban que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras y las menos usada con un 5% son conscientes de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas.

Palabras clave: Estrategias, adquisición de la información, adquisición de información, recuperación de información, procesamiento de información y nivel primario.

ABSTRACT

The present investigation was to describe the overall objective variables: teaching strategies used by the teacher and the learning achievement of students in the primary level and specific objectives teachers estimate the domain of the conceptual components of the teaching strategies: organizational forms of teaching, learning and methodological approach to learning support resources, estimate the learning achievements of students academically and to outline the primary level teachers who serves as classroom teacher.

The research is quantitative and level of research is descriptive. The research design is not experimental - descriptive of one box. The technique used in the study is referred to the survey. Engaging in this, the application of the questionnaire instrument teachers, this allowed to collect information from the variable profile and educational records of teachers were investigated for the student grades.

We worked with a population of 92 students surveyed Primary level which belong to the seventh cycle regular basic education school No.84132, in the Quinuabamba District, Province Pomabamba, Ancash department, with a sample of 20 students.

As a result it was observed that the acquisition strategy of information most used with 60% of students used signs (admiration, asterisks, drawings, ..), some of them I think, to highlight any information of the texts that I consider very important and the strategy of acquiring information used less 5% of the students are studying before you start reading the index, summary, paragraphs, tables, graphs, bold or italics learning material.

The coding strategy of information most used with 65% is that when studying do drawings, pictures, graphics or cartoons to relate the main ideas and less used with 2% is in the explanation of teachers; I often ask myself questions about the subject and summarize the most important paragraph each of a topic, lesson or notes.

With regard to strategies for information retrieval, the results obtained show that the strategy most used with 45% is that when they read different aspects and important or main contents of the secondary and the strategy least used 5% is when they make a composition on any subject, I'm writing down ideas that come to mind, and then finally write a command.

The strategy to support the processing of information most used with 65% is the manifest when tested strategies I use to "learn" are not effective, I look for other and less-used 5% are aware of the importance strategies such as drawings or graphs, mental imagery, self-questions.

Keywords: Strategy, information acquisition, information acquisition, information retrieval, information processing and primary level.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	vi
I INTRODUCCIÓN	1
II REVISIÓN DE LITERATURA	
2.1 Antecedentes	6
2.2 Bases teóricas	8
2.2.1 Principios y Fines de la Educación Peruana	8
2.2.1.1 Principios de la Educación Peruana	8
2.2.1.2 Fines de la Educación Peruana	9
2.2.1.3 La Educación Básica Regular	9
2.2.1.4 Principios Psicopedagógicos de la Educación Básica Regular	12
2.2.2 Didáctica	13
2.2.3 Estrategias didácticas	13
2.2.3.1. Estrategias de enseñanza	15
2.2.3.2. Estrategias de Aprendizaje	17
2.2.4 Modalidad de organización de la enseñanza	18
2.2.4.1.1 Exposición	18
2.2.4.1.2 El Cuestionario	19
2.2.4.1.3 Técnicas de la Pregunta	20
2.2.4.1.4 Demostraciones	21
2.2.4.2. Modalidades de organización dinámica	22
2.2.4.2.1. Trabajo en grupo colaborativo	22

2.2.4.2.2 Lluvia de ideas	22
2.2.4.2.3 Phillips 66	24
2.2.4.2.4 Debate	25
2.2.4.2.5. Juego de Roles	26
2.2.4.2.6. Aprendizaje basado en problemas	26
2.2.4.2.7 Método de proyectos	27
2.2.4.2.8 Estudio de casos	28
2.2.4.2.9 Talleres	29
2.2.5 Enfoques metodológicos del aprendizaje	29
2.2.5.1 Enfoque metodológico estático	29
2.2.5.1.1 Aprendizaje conductual	30
2.2.5.1.2 Aprendizaje de Informaciones	31
2.2.5.1.3 Aprendizaje reproductivo	32
2.2.5.2 Enfoques metodológicos dinámicos	33
2.2.5.2.1 Aprendizaje cooperativo	33
2.2.5.2.2 Aprendizaje colaborativo	34
2.2.5.2.3 Aprendizaje significativo	35
2.2.5.2.4 Aprendizaje constructivo	37
2.2.5.2.5 Aprendizaje en el pensamiento complejo	38
2.2.5.2.6 Aprendizaje autorregulado o metacognición	39
2.2.6 Recursos didácticos	40
2.2.6.1 Recursos didácticos estáticos	41
2.2.6.1.1 Palabra del profesor	41
2.2.6.1.2 Imágenes	41
2.2.6.2 Recursos didácticos dinámicos	42
2.2.6.2.1 Audiovisuales	42
2.2.6.2.2 Videos	42
2.2.6.2.3 Internet	42
2.2.6.2.4 Bibliográficos	43
2.2.6.2.5 Mapas semánticos	44
2.2.7 Evaluación de los aprendizajes	45
2.2.7.1 Objeto de la evaluación	47

2.2.7.3 Técnicas e instrumentos de evaluación	49
2.2.8 La planificación de las estrategias de aprendizaje	54
2.2.8.1 La programación curricular a largo plazo	54
2.2.8.2 La programación curricular a corto plazo	57
2.2.9 Planificación de la clase basada en el aprendizaje del estudiante	61
2.2.10 Resultados en el área de Educación Física	65
2.2.11 Rol del docente	65
III METODOLOGÍA	
3.1 Tipo y nivel de Investigación	66
3.2 Diseño de la Investigación	67
3.3 Población de la Investigación	67
3.4 Definición y operacionalización de las variables	68
3.5 Técnicas e instrumentos	73
3.6 Plan de análisis de datos	73
3.7 Medición de variables	73
3.8. Atributos de la variable	74
3.9. Resultados en el Área de Educación Física	76
IV. Resultados	
4.1 Resultados	77
4.2 Análisis de resultados	103
V. Conclusiones	
Referencias bibliográficas	108
Anexos	113

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población de docentes y estudiantes	72
Tabla 2 Operacionalización de las variables	74
Tabla 3 Estrategias de aprendizaje bajo el enfoque de aprendizaje significativo	79
Tabla 4 Baremo sobre estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes	80
Tabla 5 Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.	82
Tabla 6 Utilizo signos (admiración, asteriscos, dibujos,..), algunos de ellos	83

los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes.

Tabla 7 Subrayo los textos para hacer más fácil su memorización	84
Tabla 8. Cuando tengo que estudiar un texto muy largo, lo divido en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes.	85
Tabla 9. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte.	86
Tabla 10. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales.	87
Tabla 11. Hago analogías con los temas que estoy aprendiendo.	88
Tabla 12. Hago ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.	89
Tabla 13. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.	90
Tabla 14. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	91
Tabla 15. Para fijar datos al estudiar suelo utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.	92
Tabla 16. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	93
TABLA 17 Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios.	94
TABLA 18 Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	95
TABLA 19 Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	96
TABLA 20 Cuando tengo que hacer una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.	97
TABLA 21 He pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas.	98
TABLA 22 Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los	99

dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas.

TABLA 23 Planifico en mi mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar. 100

TABLA 24 Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras. 101

TABLA 25 Procuero que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación 102

TABLA 26 Grado de frecuencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo. 104

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico circular acerca sí antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender 83

Gráfico 2. Gráfico circular acerca sí utilizo signos (admiración, asteriscos, dibujos,..), algunos de ellos los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes. 84

Gráfico 3. Diagrama circular acerca sí subrayo los textos para hacer más fácil su memorización 85

Gráfico 4. Gráfico circular acerca sí cuando tengo que estudiar un texto muy largo, lo divido en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes. 86

Gráfico 5. Diagrama circular referente sí anoto palabras o frases del autor, que me parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte. 87

Gráfico 6. Diagrama circular acerca sí cuando estudio hago dibujos, figuras, gráfico o viñetas para relacionar las ideas principales. 88

Gráfico 7. Diagrama circular acerca sí hago analogías con los temas que estoy aprendiendo. 89

Gráfico 8. Diagrama circular acerca sí hago ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.	90
Gráfico 9. Diagrama circular acerca sí durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.	91
Gráfico 10. Diagrama circular acerca sí hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	92
Gráfico 11. Diagrama circular acerca sí para fijar datos al estudiar suelo utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.	93
Gráfico 12. Diagrama circular acerca sí cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	94
Gráfico 13. Diagrama circular acerca sí cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios.	95
Gráfico 14. Diagrama circular acerca sí antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	96
Gráfico 15. Diagrama circular acerca sí intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	97
Gráfico 16. Diagrama circular acerca sí cuando tengo que hacer una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.	98
Gráfico 17. Diagrama circular acerca sí he pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas.	99
Gráfico 18. Diagrama circular acerca sí soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas.	100
Gráfico 19. Diagrama circular acerca sí planifico en mi mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.	101
Gráfico 20. Diagrama circular acerca sí cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras.	102
Gráfico 21. Diagrama circular acerca sí procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación	103

Gráfico 22. Gráfico de barras del grado de frecuencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo. 105

Gráfico 23. Diagrama circular de la categorización de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo. 107

I INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de calidad lo entendemos no sólo a nivel académico, de lo pragmático, de lo administrativo incluso, si no que lo entendemos también en la perspectiva de un proyecto pedagógico. Cuando se trata de establecer una relación entre calidad y educación hay que relacionarla, en lo exterior, con la totalidad del sistema social y a la vez hay que analizar el interior mismo del sistema educativo, entre ambas fuerzas exógenas y endógenas debe existir coherencia (Alvarado, 2010).

En el nuevo paradigma de la educación, el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje reemplazará al anticuado modelo de instrucción: enseñar y evaluar, la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje se refleja en los resultados de aprendizaje. Por lo tanto, centrar la atención en los resultados es prematuro e inclusive contra productivo, sin una revisión previa y centrada en los procesos que originan los resultados esperados (Alvarado, 2010).

Por eso, algunos psicopedagogos plantean la abolición de las notas (de 0 a 20) en los colegios, desde el preescolar hasta la universidad, cuando el alumno es calificado, se concentra en la nota y no en el aprendizaje, una verdadera dedicación del mejoramiento continuo de todos los alumnos requerirá que los docentes revisen sus prácticas de calificación y evaluación (Alvarado, 2010).

El educando, para ser de calidad, no debe satisfacerse con pequeños logros, ni buscar comodidades inmediatas, no debe estudiar lo suficiente como para aprobar y caer en la mediocridad, no debe ceder a la atención de sentirse satisfecho con lo avanzado, sin darse cuenta puede dejar de ser el mejor, innovadoramente debe abordar las dificultades de sus estudios y de otros aspectos de la vida, pues quien estudia menos de lo que le enseñan es un mal estudiante, quien estudia sólo lo que le enseñan es un estudiante mediocre y quien estudia más de lo que le enseñan es un estudiante de calidad (Salazar Bondy, 2010).

En este sentido, los docentes como mediadores del aprendizaje, deben permitir a los alumnos una participación enriquecedora en un mundo cada vez más globalizado que plantea retos y necesita alumnos cada vez más competentes. Investigaciones

realizadas en educación y en psicología, desde los últimos 25 años del siglo pasado, consideran que el diseño y el desarrollo de los procesos de enseñanza en las aulas condiciona, en gran medida, la forma en que aprende el estudiante; lo que demuestra que existe una fuerte interdependencia entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje(Salazar Bondy, 2010).

En estos estudios se le otorga vital importancia a las concepciones de cómo se producen y como se deben promover los procesos de aprendizaje. Así el aprendizaje de conocimientos y habilidades puede favorecerse desde el desempeño de una actividad docente, en forma sistemática, apoyada en métodos activos como la lección, la resolución de problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, etc. Estos métodos también favorecen el desarrollo de actitudes y los valores, del mismo modo que a la acción tutorial y mediadora del profesor(Salazar Bondy, 2010).

Uno de los problemas más preocupantes del Perú, es su ineficiencia en la educación, como reflejo de la ineficacia general de la administración del país, sus carencias son cuantitativas y cualitativas, tiene deficiencia en cobertura, recursos, condiciones materiales, logros de aprendizaje e intencionalidad del sistema educativo oficial, no se administra bien los recursos, ni se hace bien las cosas(IGRE, 2012).

Es así, que la crisis está asociada al deterioro de la calidad de educación, el concepto de la calidad de la educación es ambiguo y complejo, sin embargo, es evidente que más allá de cualquier discusión teórica sobre el tema y las metodologías de medición de resultados, hay dos datos que avalan la hipótesis del impacto de la crisis sobre esta variable: el salario docente y la proporción del presupuesto, capacitación, infraestructura, libros de textos, etc. La inversión por alumno se ha reducido a la cuarta parte, como consecuencia de un irregular pero decreciente proceso de asignar menores porcentajes del presupuesto del gobierno central a la educación, desde más del 20% de la década del 60 a menos del 10% en la del 90(IGRE, 2012).

La mayoría de la población peruana sufre la pobreza educativa, solo una minoría de peruanos, por su extracción y posición de clase están servidos bien educacionalmente, porque la calidad viene imponiéndose en el mundo, como efecto de la

internacionalización de la actividad comercial., tenemos que adecuarnos a esa realidad, tenemos que aprender a ofertar o demandar educación en su más alta calidad(IGRE, 2012).

Así mismo, los altos índices de repetición y abandono se encuentran en las zonas rurales y urbano – marginales, de lo que se puede deducir que la pobreza y la marginalidad más que beneficiada por la educación se ha visto sellada en su propio mundo. Desde esta perspectiva, parece ser que la educación ha reproducido al interior de sí misma el modelo social y económico vigente contribuyendo a aumentar la brecha que separa cada vez más a la extrema pobreza de la extrema riqueza (IGRE, 2012).

Entre los factores que inciden en la baja calidad, están comprendidas las pésimas condiciones de la infraestructura educativa, la inadecuada formación de los docentes y su desprofesionalización creciente, su salario disminuido, los materiales educativos de baja calidad o inexistentes, los programas curriculares anacrónicos, las metodologías desactualizadas y la organización escolar que no favorece la renovación ni la participación(IGRE, 2012).

Estos mismos problemas, invaden la realidad educativa de la región Ancash, donde se manifiesta un alto índice de fracaso educativo, especialmente en las zonas rurales, producto de la falta de innovación pedagógica, que con mucho arraigo se mantiene la educación tradicionalista, que forma alumnos memoristas, repetitivos y mecanizados, carentes de conocimientos para resolver sus problemas cotidianos.

Estos mismos problemas, también persisten en el quehacer educativo de la localidad de Quinuabamba, por lo que merece una atención especial por parte de las autoridades educativas y la participación de todos los agentes educativos, a fin de contribuir en la mejora de la calidad de educación en esta parte del Perú.

Es así, que urge implementar un nuevo paradigma educativo, a fin de que los decentes adopten nuevas estrategias didácticas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, con el propósito de mejorar los éxitos educativos, inspirado en la investigación y la innovación, donde el educando emprenda un nuevo estilo de aprender, basado en la reflexión y la criticidad y se constituya en un baluarte

investigador e innovador y que contribuya en la construcción de una nueva sociedad, conforme nos hace frente la globalización y la calidad total.

En consecuencia, tiene relevancia conocer las implicancias de las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos, especialmente del área de Educación Física, ya que el docente de este área con el adecuado manejo de las estrategias metodológicas podrá orientar y facilitar a los educandos las adecuadas metodologías activas que permitan contribuir en la formación de una educación auténtica, integral y funcional y así mejorar la calidad de la educación en nuestro medio.

Todo lo expuesto nos lleva formular el siguiente problema:

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el área de Educación Física por los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba, departamento de Ancash, en el año 2013?

Teniendo como objetivo general:

Describir las estrategias de aprendizaje en el área de Educación Física desarrolladas por los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba, departamento de Ancash, en el año 2013

Y los objetivos específicos:

Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de adquisición de información más utilizada por los estudiantes.

Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de codificación de información más utilizada por los estudiantes.

Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de recuperación de la información más utilizada por los estudiantes.

Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de apoyo al procesamiento de la información más utilizada por los estudiantes.

Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de acuerdo al grado de estudio.

La calidad de servicio es el resultado del trabajo coordinado e inteligente de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El empleo adecuado de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza - aprendizaje depende de la formación docente, quienes se acreditan por su preparación académica y su profesionalismo, su conocimiento profundo de la problemática educativa, etc. y su aplicación contribuirá en el menor o mayor logro de los objetivos propuestos en el quehacer educativo.

En cuanto al campo teórico, sus resultados contribuirán a recopilar y sistematizar los sustentos teóricos sobre las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes durante la sesión pedagógica, lo cual permitirá fortalecer y consolidar la labor pedagógica del docente de esta área, a fin de que sea más eficiente y productivo.

En el aspecto metodológico, contribuirá determinar e identificar las distintas estrategias de aprendizaje que desarrolla el alumno en la adquisición de nuevos conocimientos a fin de alcanzar el aprendizaje significativo, así como la elaboración de un instrumento que permita recoger los datos de esta interacción en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En consecuencia, la elección y adecuación oportuna de las estrategias de aprendizaje mejorarán los resultados del proceso educativo, favoreciendo al educando adquirir su aprendizaje autónomo lo que a la vez ayude a la formación de su personalidad y autoestima.

Por estas razones, el presente estudio se constituirá en un importante antecedente para seguir mejorando la labor educativa, así mismo sus resultados servirán de base para las investigaciones futuras a fin de seguir contribuyendo en el fortalecimiento y consolidación de la labor pedagógica del docente conforme a los requerimientos y demandas que nos hace frente este mundo globalizado.

II. REVISION DE LA LITERATURA

2.1. Antecedentes:

Suarez (2010) realizó la investigación titulada “el perfil didáctico de la docencia en los nuevos modelos de enseñanza virtual”. Hay un gran consenso en la sociedad respecto a la consideración de que la enseñanza tradicional debe evolucionar a la velocidad que lo hacen las tecnologías de la información, por lo que es necesario una nueva forma de enseñanza que, manteniendo las ventajas de la enseñanza tradicional, pueda satisfacer las nuevas demandas de la sociedad.

Las posibilidades de conexión a Internet y una nueva generación de programas informáticos hacen posible un nuevo modelo de enseñanza en línea de mucha mayor calidad y flexibilidad que han recibido el nombre de enseñanza virtual.

La enseñanza virtual se ha configurado como una herramienta de gran utilidad porque presenta productos formativos: Interactivos, multimedia, abiertos, sincrónicos y asincrónicos, accesibles con recursos online, distribuidos con un alto seguimiento y comunicación horizontal

Añez, Ferrey Velazco (2009) realizaron una investigación titulada “Una propuesta didáctica basada en la aplicación de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en las aulas con elevada matrícula estudiantil”; realizada en Costa Rica en el año 2006; tuvo como propósito “Evaluar el aprendizaje significativo alcanzado en los estudiantes de un curso de Química de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad del Zulia a través de la aplicación de mapas conceptuales y trabajo cooperativo al inicio y al final del proceso de aprendizaje”. Se concluyó que a pesar de que en este estudio fue difícil

establecer la estrategia de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil, si existieron aprendizajes significativos sobre el tema problema. Ambas estrategias se consideraron como unas herramientas excelentes para mejorar la comprensión de un tema de estudio y como medio para facilitar la construcción de conocimientos. Asimismo se recomienda que en sucesivas oportunidades se afiancen en los alumnos la mejora en la elaboración de mapas conceptuales, así como resaltar la importancia que tiene la negociación de sus opiniones en el mismo, para que de esta manera se potencie en ellos, un mayor número de aprendizajes significativos.

Oliveros (2009) realizó una investigación acerca de “La formación docente inicial”, en Argentina se analizan las reformas educativas, el perfil se define en torno a las competencias relacionadas con el enseñar y aprender. Centrada particularmente en el aprendizaje de contenidos y metodologías de enseñanza con énfasis en la solución de problemas, la investigación abarca un gran número de dimensiones del cuerpo docente de inicial, primaria y secundaria, los profesores son la clave importante del cambio educativo, un gran número de docentes no poseen título docente específico, superando el 50%, existiendo entre estos un número importante de docentes con títulos técnicos y sin formación pedagógica, la investigación contribuye a mejorar el marco de un trabajo colaborativo y contribuye a promover mejores aprendizajes.

Morales (2009) realizó una investigación titulada "La actitud profesional docente y el interés por las áreas de formación laboral de los alumnos" en Perú. Tuvo como objetivo general establecer la relación existente entre la actitud profesional docente y el interés por las áreas de formación laboral que presentan los alumnos, La muestra está conformada por 218 alumnos con un margen de 5% según la tabla de Arkin y Colton y los 18 profesores que laboran en el área técnica de la I.E “Coronel Bolognesi” de Tacna. Se trabajó con dos técnicas: El examen de intereses, para recoger la información de los alumnos sobre su interés ocupacional del área técnica que están estudiando, y el examen actitudinal para establecer la actitud profesional

docente que presentan los profesores en su desempeño en la I.E. Concluyendo que los docentes de áreas técnicas del 5to. Grado de educación Secundaria de la I.E. Coronel Bolognesi de Tacna sumen una actitud profesional negativa, que atenta contra el desarrollo de las asignaturas del área, en cuanto a los alumnos presentan un bajo grado de interés ocupacional en su mayoría que se caracteriza por una baja y pasiva participación, así como desorientación y falta de motivación para los estudios.

Belmonte (2010) realizó un estudio titulado “Estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la E.B. Virginia Borde la ciudad de Irapa del estado Sucre”. Lo desarrolló con la finalidad de obtener el título de Licenciada en Educación Integral en la Universidad Nacional Abierta (UNA), núcleo Sucre-Guiria. Con esta investigación la autora concluyó explicando la importancia del uso de estrategias metodológicas en el mejoramiento y desarrollo de su materia.

2.2 Bases teóricas de la investigación

2.2.1. Principios y Fines de la Educación Peruana

2.2.1.1. Principios de la Educación Peruana

Para responder a los retos del presente siglo, la educación debe priorizar el reconocimiento de la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Por ello se sustenta en los principios de la Educación, incluidos en el artículo 8° de la Ley General de Educación, como sigue: (LGE, 2005).

La calidad, que asegure la eficiencia en los procesos y eficacia en los logros y las mejores condiciones de una educación para la identidad, la ciudadanía, el trabajo; en un marco de formación permanente.

La equidad, que posibilite una buena educación para todos los peruanos sin exclusión de ningún tipo y que dé prioridad a los que menos oportunidades tienen.

La interculturalidad, que contribuya al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística; al diálogo e intercambio entre las distintas culturas y al establecimiento de relaciones armoniosas.

La democracia, que permita educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la identidad y la conciencia ciudadana, así como la participación.

La ética, que fortalezca los valores, el respeto a las normas de convivencia y la conciencia moral, individual y pública.

La inclusión, que incorpore a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables.

La conciencia ambiental, que motive el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el futuro de la vida.

La creatividad y la innovación, que promuevan la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura(LGE, 2005).

2.2.1.2 Fines de la Educación Peruana

Acuerdo al artículo 9° de la Ley Generalde Educación, son fines de la Educación Peruana:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado(LGE, 2005).

2.2.1.3. La Educación Básica Regular

El enfoque educativo y pedagógico formal en el país, está orientado por los Propósitos Educativos al 2021 , que son: el desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética; el dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos, así como la preservación de la lengua materna y promoción de su desarrollo y práctica; los cuales son incorporados al Diseño Curricular Nacional con el propósito de orientar el trabajo educativo en la Educación Básica Regular (EBR), en el marco de la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Nacional PEN , con un mismo modelo de organización(PEN, 2007).

La organización de la Educación Básica Regular (EBR) considera los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, que conservan las áreas curriculares excepto, del área de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, la cual, se divide en dos nuevas áreas; Historia, Geografía y Economía y el área de Formación Ciudadana y Cívica. Las áreas se conforman en niveles y ciclo dentro de los cuales se formulan como un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes acordes con el desarrollo de los estudiantes (CNE, 2007).

La Educación Básica se integra por Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Alternativa (EBA). La Educación Básica Regular (EBR) se organiza en siete ciclos en cada uno de ellos se formulan competencias los cuales se logran a través del desarrollo de capacidades-conocimientos y actitudes valores trabajados en el aula por el docente. Tiene en cuenta las características evolutivas de los estudiantes, en una perspectiva de continuidad de 0 a 17 ó 18 años de edad, aproximadamente(DCNEPyS, 2012).

2.2.1.3.1. Objetivos de la Educación Básica Regular

Dentro del marco de la Ley General de Educación son objetivos de la Educación Básica:

a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar

actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.

b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.

c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías. En resumen: Desarrollo personal, ejercicio de ciudadanía, inclusivo en la sociedad del conocimiento, y vinculación al mundo del trabajo(DCNEPyS, 2012).

2.2.1.3.2. Propósitos de la Educación Básica Regular

Los propósitos de la EBR traducen las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano, con el fin de responder a las demandas actuales que la sociedad le plantea y que el alumno debe lograr, desde lo local hacia lo global, como sigue:

1. Desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú.
2. Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos.
3. Preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica.
4. Conocimiento del inglés como lengua internacional.
5. Desarrollo del pensamiento matemático y de la cultura científica y tecnológica para comprender y actuar en el mundo.
6. Comprensión y valoración del medio geográfico, la historia, el presente y el futuro de la humanidad mediante el desarrollo del pensamiento crítico.
7. Comprensión del medio natural y su diversidad, así como desarrollo de una conciencia ambiental orientada a la gestión de riesgos y el uso racional de los recursos naturales, en el marco de una moderna ciudadanía.
8. Desarrollo de la capacidad productiva, innovadora y emprendedora; como parte de la construcción del proyecto de vida de todo ciudadano.
9. Desarrollo corporal y conservación de la salud física y mental.

10. Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias.

11. Dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)(DCNEPyS, 2012).

2.2.1.4. Principios Psicopedagógicos de la Educación Básica Regular

La perspectiva del DCN es humanista y moderna por lo tanto está centrado en la persona del alumno y otras partes interesadas considerando la diversidad intercultural, las tendencias pedagógicas actuales y los avances incesantes del conocimiento, la ciencia y la tecnología, sobre la base los siguientes principios que se muestra, seguidamente:

Construcción de los propios aprendizajes: El alumno construye sus aprendizajes teniendo en cuenta el contexto utilizando estructuras lógicas del conocimiento previo y las del medio social, cultural, geográfico, lingüístico y económico.

Necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes: El aprendizaje tiene una componente de interacción con la docencia, sus pares y otros participantes sociales para la organización de las ideas y su desarrollo que inciden en el resultado de los aprendizajes.

Significatividad de los aprendizajes: El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, pero además si se tienen en cuenta los contextos, la realidad misma, la diversidad en la cual está inmerso el estudiante.

Organización de los aprendizajes: Integración progresivamente temporal del conocimiento dando oportunidad para aplicarlos incorporando nuevos conocimientos con aprendizaje que se dan en procesos pedagógicos como interacciones en las sesiones de enseñanza aprendizaje.

Integralidad de los aprendizajes: El aprendizaje abarca el desarrollo integral del alumno y según sus características lo que incluye las capacidades adquiridas en la vida cotidiana, desarrollando capacidades a través de todas las áreas del currículo.

Evaluación de los aprendizajes: Para promover la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje desde todos los participantes a través de actividades que permitan reconocer sus avances y dificultades(DCNEPyS, 2012).

2.2.2 Didáctica: definición

2.2.2.1. Didáctica General

La didáctica general es aquella que está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña (Álvarez, 2010).

2.2.1 Didáctica

Etimológicamente, didáctica viene del griego didastékene que significa didas enseñar y tékene- arte. Entonces, podría decirse que es el arte de enseñar; también es considerado una ciencia ya que investiga y experimenta, nuevas técnicas de enseñanza. Se basa en la biología, sociología y filosofía (LDHyAA, 2012).

La didáctica es el arte de enseñar o dirección técnica del aprendizaje. Es arte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas e integral formación. La didáctica es la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que este llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Este proceso implica a utilización de una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje(LDHyAA, 2012).

2.2.3. Estrategias didácticas

Santiváñez(2010) manifiesta que se debe partir del concepto de la estrategia didáctica como un conjunto estructurado de formas de organizar la enseñanza bajo un enfoque

metodológico de aprendizaje y utilizando criterios de eficacia para la selección de recursos que le sirvan de soporte. El diseño de una estrategia didáctica se establecerá en función de sus ejes o conceptos estructurales: la modalidad de organización, el enfoque metodológico respecto al aprendizaje y los recursos que se utilizan.

Modalidad de organizar la enseñanza (métodos y/o técnicas didácticas); implica la gestión de un “proceso de comunicación que se realiza con una finalidad específica y en el contexto determinado de una clase”.

Enfoque metodológico (Teorías sobre aprendizaje y conocimiento); se define de la naturaleza teórica o concepción de aprendizaje que tiene y aplica el docente durante el desarrollo de su clase.

Estrategia didáctica. El significado original del término estrategia se ubica en el contexto militar. Entre los griegos, la estrategia era la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciera con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos (Santivañez, 2010).

Romero (2009) manifiesta que la estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método, pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. Las estrategias didácticas tienen mucho que ver con el concepto de aprender a aprender. Para su correcta aplicación, requieren que el docente asimile la composición mental de sus alumnos/as.

Sin embargo, las estrategias didácticas no son sólo una forma de actuar, sino que hay un amplio abanico de estrategias (Romero, 2009).

Las estrategias didácticas se ubican en dos grandes grupos, a las que definen del siguiente modo:

2.2.3.1. Estrategias de enseñanza

Consisten en realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje, o por extensión, dentro de un curso o una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos. Son planeadas por el agente de enseñanza (docente, diseñador de materiales o software educativo) y deben utilizarse en forma inteligente y creativa los excesos teóricos mediante el contacto directo con las condiciones, problemas y actividades de la vida cotidiana; incrementan la conciencia social y cimientan el andamiaje de ida y vuelta entre teoría y realidad. Son útiles en todas las áreas académicas, pues facilitan trabajar con textos y partir de situaciones reales, relacionen conocimientos y resuelvan problemas para consolidar aprendizajes.

Díaz y Hernández (2003) señalan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la siguiente manera:

Objetivos: Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar una experiencia, sesión o ciclo de estudio.

Actividades que generan y activan información previa: activan sus conocimientos previos, crean un marco de referencia común, permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado.

Ilustraciones: facilitan la codificación visual de la información, constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en los diversos contextos de enseñanza (clases, textos, programas por computadoras, etc.). Son recursos utilizados para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo.

Preguntas intercaladas: Permiten que practique y consolide lo que ha aprendido, mejora la codificación de la información relevante, el alumno se autoevalúa

gradualmente. Son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje, se les denomina también preguntas adjuntas o insertadas.

Señalizaciones: Le orientan y guían en su atención y aprendizaje, identifican la información principal, mejoran la codificación selectiva, enfatizan y organizan ciertos contenidos que se desean compartir con los estudiantes, su función central consiste en orientar al alumno para que éste reconozca qué es lo importante y qué no, a cuáles aspectos del material de aprendizaje hay que dedicarle un mayor esfuerzo constructivo y a cuáles no.

Resúmenes: Facilitan que recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender. Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos más importantes de la información.

Organizadores previos: Hacen más accesible y familiar el contenido, con ellos se elabora una visión global y contextual. Están compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que se va aprender, su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para asimilar significativamente los contenidos curriculares.

Analogías: Sirven para comprender información abstracta, se traslada lo aprendido a otros ámbitos, proposiciones que indican que una cosa o evento es semejante a otro.

Mapas y redes conceptuales: son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual, por medio de dichas técnicas representamos temáticas de una disciplina científica, programa de cursos o currículos, además podemos utilizarlas como apoyo para realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza. Un mapa conceptual es una estructura jerarquizada por diferentes niveles de generalidad o exclusividad conceptual, está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

Organizadores gráficos: se definen como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo, son de gran utilidad cuando se quiere

resumir u organizar cuerpos significativos de conocimiento y pueden emplearse como estrategias de enseñanza, tanto en la situación de clase como en los textos académicos, también los alumnos utilizan como estrategia de aprendizaje.

Organizadores textuales: Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes de un texto (Díaz y Hernández, 2003).

2.2.3.2. Estrategias de Aprendizaje

Se ubican en el plano afectivo-motivacional y permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje.

Pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención, organizar las actividades y tiempo de estudio, etc. (Díaz y Hernández, 2003).

Es decir las estrategias de aprendizaje o inducidas son procedimientos y habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible, para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Dentro de las estrategias de aprendizaje el alumno puede utilizar los siguientes tipos de estrategias:

Estrategias de descubrimiento: incitan el deseo de aprender, detonan los procesos de pensamiento y crean el puente hacia el aprendizaje independiente; en ellas resulta fundamental el acompañamiento y la motivación que el docente dé al grupo. El propósito es llevar a los alumnos a que descubran por sí mismos nuevos conocimientos.

Estrategias de problematización: posibilitan la revisión de porciones de la realidad en tres ejes: el de las causas, el de los hechos y condiciones y el de las alternativas de solución. Impulsan las actividades críticas y propositivas; además de que permiten la interacción del grupo y el desarrollo de habilidades discursivas y argumentativas.

Estrategias de procesos de pensamiento creativo divergente y lateral: incitan el uso de la intuición y la imaginación para promover la revisión, adaptación, y creación de

diversos tipos de discursos, orales y escritos, normales e informales; son bastante útiles para trabajar los contenidos de español.

Estrategias de trabajo colaborativo: cohesionan al grupo, incrementan la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la capacidad argumentativa; la apertura a nuevas ideas, procedimientos y formas de entender la realidad; multiplican las alternativas y rutas para abordar, estudiar y resolver problemas (Díaz y Hernández, 2003).

2.2.4 Modalidad de organización de la enseñanza

La modalidad de organizar la enseñanza implica la gestión de un proceso de comunicación que se realiza con una finalidad específica y en el contexto determinado de una clase. Es la organización racional de los recursos y procedimientos para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los objetivos deseados (IIE, 2012).

2.2.4.1 Modalidades de organización estática

Son aquellas cuyo impacto en la actividad de los estudiantes generan pasividad y receptividad, enseñan contenidos abstractos generalmente divorciados de la realidad local, regional y nacional y que favorecen la dependencia y el conformismo del alumno, restringiendo su creatividad (IIE, 2012).

2.2.4.1.1 Exposición

La exposición es la explicación y desarrollo de un tema, con el propósito de informar, rigurosa y objetivamente, sobre él. En la exposición hay tres partes: la introducción, el desarrollo y la conclusión. La exposición representa un acontecimiento importante, tanto en la vida del colegio como en la del alumno, ya que sintetiza los elementos esenciales del programa y es una experiencia en la que participa toda la comunidad escolar. Es una oportunidad que se brinda a los alumnos para que muestren los atributos del perfil del estudiante que han desarrollado a lo

largo de su paso por el PEP (Programa Escolar Primario). Es una experiencia culminante que marca la transición del PEP al programa de los años intermedios(LEDP, 2010).

2.2.4.1.2 El Cuestionario

El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de formas coherentes y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa(Wikipedia, 2010).

El cuestionario es "un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve". En su construcción pueden considerarse preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

Características

Es un procedimiento de investigación.

Es una entrevista altamente estructurada.

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, respecto a una o más variables a medir.

Cuestionario restringido o cerrado.- Es aquél que solicita respuestas breves, específicas y delimitadas. Para poder formular preguntas cerradas es necesario anticipar las posibles alternativas de respuestas.

Estas respuestas piden ser contestadas, con: Dos alternativas de respuestas (respuestas dicotómicas): Sí o No.

Varias alternativas de respuestas: Donde se señala uno o más ítems(opción o categoría) en una lista de respuestas sugeridas. Como no es posible prever todas las posibles respuestas, conviene agregar la categoría Otros o Ninguna de las Anteriores, según sea el caso. En otras ocasiones, el encuestado tiene que jerarquizar opciones o asignar un puntaje a una o diversas cuestiones(Wikipedia, 2010).

2.2.4.1.3 Técnicas de la Pregunta

El uso de la pregunta es una de las técnicas más antiguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mediante el interrogatorio, los estudiantes eran conducidos a distinguir el error y las verdades parciales. La verdad surgía como el fruto del descubrimiento y la conquista personal(TDLP, 2010).

En la actualidad, se considera que las preguntas oportunamente realizadas son una técnica importante de instrucción, entre sus propósitos se señalan los siguientes:

Orientar al grupo

Crear un clima agradable

Iniciar y/o continuar un tema

Verificar la comprensión de instrucciones

Orientar el aprendizaje de determinado propósito

Descubrir habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes

Detectar logros

Conocer las diferencias individuales

Enriquecer el vocabulario

Interpretar una información

Desarrollar la capacidad de análisis de los estudiantes

Evaluar el proceso instruccional

Promover la investigación

Un docente que desea emplear con efectividad la técnica de la pregunta, debe:

Dominar el curso que enseña en forma total. Debe ser capaz de escoger electivamente el contenido correcto de la materia, al formular la pregunta.

Conocer a sus estudiantes, a fin de formular la pregunta en forma tal que estos puedan y se atrevan a responder.

Debe ser capaz de seleccionar intuitivamente los términos adecuados a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Ser capaz de formular intuitivamente la pregunta en el momento preciso.

Tener presente que muchos estudiantes son tímidos o no están suficientemente motivados para responder.

Evitar el enojo o reproche cuando surjan respuestas no satisfactorias.

La Pensarán antes de responder y así podrán esforzarse mejor(TDLP, 2010).

2.2.4.1.4 Demostraciones

Es una técnica muy utilizada en formación. Es la realización de una tarea o técnica para mostrar exactamente cómo debería hacerse.

En este método el formador demuestra una operación tal como espera que el alumno la aprenda a realizar. Si el proceso es complicado, la deberá separar en pequeñas unidades de instrucción e impartirla una por una. Algo muy importante de cuidar es que debe de presentarse un solo proceso (sin desviaciones o alternativas) para evitar producir confusión en la mente del aprendiz(TDLD, 2010).

Se utiliza la demostración, para:

Enseñar a los participantes a realizar una actividad o a manejar maquinaria.

Aclarar y corregir las ideas equivocadas sobre una realización concreta.

Mostrar de qué modo los participantes puede mejorar o desarrollar habilidades.

Proporciona una experiencia de aprendizaje basada en la práctica; es especialmente útil, si se combina con prácticas manuales. Ilustra procesos, ideas y relaciones de un modo directo y claro.

Proporciona al formador más tiempo para facilitar el aprendizaje si la realizan expertos o participantes nos permite aprovechar los conocimientos de los participantes que conocen los procesos, potenciando la participación y su responsabilidad en la formación.

La aplicación de la técnica con variados propósitos durante la dirección de la instrucción, le proporciona al estudiante un medio ambiente favorable para el aprendizaje.

Se les mantienen motivados y alertas, es decir, su imaginación estará estimulada a buscar respuestas para las preguntas que se le formulen(TDLD, 2010).

2.2.4.2. Modalidades de organización dinámica

Son aquellas cuyo impacto en el estudiante generan actividad y autonomía, son también impulsadas o mediadas por el grupo y son; generadoras de autonomía. Todo aprendizaje auténtico debe nacer de la actividad, debe ser reflexión y acción continua, los alumnos para aprender, deben aprender a aprender, les enseñamos un conjunto de conocimientos y no le enseñamos a aprender, cada cual aprende a su modo, unos memorizando, otros practicando, reflexionando, etc. (Trujillo, 2010).

2.2.4.2.1. Trabajo en grupo colaborativo

El aprendizaje colaborativo/cooperativo es una forma de trabajo que desarrolla habilidades mixtas. Cada grupo debe ser pequeño, y en él, cada miembro se responsabiliza tanto de su aprendizaje, como del de los restantes miembros de su grupo (Trujillo, 2010).

El aprendizaje colaborativo/cooperativo provee un amplio rango de estrategias para promover un aprendizaje académico, a través de la comunicación y cooperación con los alumnos. Aquello implica que los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender, compartir ideas y recursos, y planifiquen colaborativamente/cooperativamente el qué y el cómo estudiar. La introducción gradual de juegos colaborativos/cooperativos, tareas de aprendizaje y otras actividades ayudan a que tanto profesores como alumnos adquieran habilidades sociales, de comunicación y las bases para la organización de pequeños grupos (Trujillo, 2010).

2.2.4.2.2. Lluvia de ideas

La lluvia de ideas es una técnica para generar muchas ideas en un grupo.

Requiere la participación espontánea de todos.

Con la utilización de la "lluvia de ideas" se alcanzan nuevas ideas y soluciones creativas e innovadoras, rompiendo paradigmas establecidos.

El clima de participación y motivación generado por la "lluvia de ideas" asegura mayor calidad en las decisiones tomadas por el grupo, más compromiso con la actividad y un sentimiento de responsabilidad compartido por todos(LLDI, 2010).

Necesitamos que todos se expresen.

Que pierdan el miedo de hablar.

Que lo hagan libremente.

La lluvia de ideas sirve para que todos se expresen, sin censura, sinjuicios sobre lo bueno y lo malo.

Se puede hacer hablada, pero es mejor hacerla a través de fichas escritas, porque:

Permite reflexionar, antes de expresarse.

Guarda, inicialmente, el anonimato, lo que da más libertad de expresión.

El animador del grupo debe tener en cuenta lo siguiente:

Que la letra de las tarjetas pueda ser leída por todos.

Que haya una sola idea por tarjeta. Quienes tengan varias ideas, podrán utilizar varias tarjetas.

Recoger todas las tarjetas, antes de exponerlas.

Leerlas una a una, sin ningún juicio, colocándolas en un panel o papelógrafo.

Todos deben tener la oportunidad de apreciar el conjunto de tarjetas.

Se agrupan las tarjetas buscando algún tema en común, llevando al grupo a un trabajo de consenso.

Se descartan aquellas tarjetas que no sean pertinentes para el tema que se está tratando.

Si hay ideas nuevas que surjan, pueden hacerse nuevas tarjetas que contribuyan a la solución del tema o problema tratado.

En caso de no darse el consenso, se puede proceder a una votación.

Reglas para la lluvia de ideas

Enfatizar la cantidad y no la calidad de las ideas.

Evitar críticas, evaluaciones o juzgamientos de las ideas presentadas.

Presentar las ideas que surgen en la mente, sin elaboraciones o censuras.

Estimular todas las ideas, por muy "malas" que ellas puedan parecer.

Utilizar las ideas de otros, creando a partir de ellas (LLDI, 2010).

2.2.4.2.3. Phillips 66

Es una técnica de trabajo grupal. Consiste en dividir un grupo grande (una clase), en subgrupos de seis personas cada uno, para dialogar sobre un tema, durante seis minutos, llegando a conclusiones.

El nombre alude al de su creador Donald Phillips, y 66 viene de 6 personas que integran los grupos y 6 minutos que dura el evento.

Es una técnica muy dinámica que puede ser aplicada en diversos momentos y para diversos propósitos (Castilla y Pérez, 1999).

El número de integrantes puede ser modificado de acuerdo al número de participantes. Puede variar de cuatro a ocho integrantes por cada grupo.

Es susceptible de aplicarse en el aula o en otro tipo de espacio con grupos mucho más numerosos.

Esta técnica se aplica del siguiente modo:

El diálogo empieza por una pregunta cuidadosamente preparada por el director o coordinador general. La pregunta se formula en el macrogrupo.

El director invita a que se formen los grupos de seis (microgrupos).

Cada microgrupo elige su coordinador y su secretario, a partir de este momento, se empieza a contar el tiempo. Los seis minutos que ha de durar se empieza a contar el tiempo, los seis minutos que ha de durar. Todos los miembros del grupo intervienen en el diálogo, un tiempo no mayor de un minuto. El coordinador cuida que todos intervengan. El secretario toma nota de las opiniones vertidas.

Faltando un minuto para que concluya el diálogo, el director recuerda a los grupos ese hecho, lo que permite al secretario redactar las conclusiones.

Luego los microgrupos se disuelven y vuelven al grupo grande, donde se dialoga en base a las conclusiones de los microgrupos llevadas por los secretarios de los mismos y llevadas a la pizarra.

Concluido el debate en el macrogrupo, bajo la conducción del director, se redactan las conclusiones generales.

Finalmente, se procede a evaluar todo el proceso. El director no evalúa personalmente, sino todo el grupo (Castilla y Pérez, 1999).

2.2.4.2.4. Debate

Es una discusión dirigida entre dos personas o dos grupos que, ante un auditorio, exponen sus ideas sobre un tema, sustentándolas con argumentos que chocan entre sí. Es una manera de presentar puntos de vista opuestos sobre un mismo tema (Castilla y Pérez, 1999).

Sus objetivos, son:

Exponer y defender opiniones sobre un tema.

Adquirir elementos de juicio, tanto con la preparación, como con las exposiciones para facilitar la toma de decisiones.

Ejercitarse en la expresión oral y escucha; cada participante debe pensaren lo que va a expresar, escuchando con respeto los planteamientos delos demás.

Normas para su preparación:

Elegir un tema de interés, que suscite controversia, y preparar los contenidos teóricos.

Escoger un coordinador o moderador, quien determina el esquema de trabajo que en algunos casos puede ser un cuestionario con preguntas elaboradas, de tal manera que susciten la controversia.

Conformar grupos que defiendan o ataquen los planteamientos en pro y en contra.

Preparar el material y las ayudas.

Designar un secretario.

Normas para su realización:

Durante el debate el coordinador debe:

Poner en consideración el objetivo.

Anunciar el tema y ubicarlo dentro del proceso.

Describir la actividad. Dar las instrucciones que rigen a los participantes y cerciorarse de que han sido comprendidas por todos.

Formular la primera pregunta y dar la palabra, en orden, a los participantes.

Desempeñar durante la discusión el papel de moderador de la discusión, agotadas las opiniones sobre la primera pregunta, pasar a formular las siguientes.

Terminado el debate, el secretario tratará de que la asamblea llegue al consenso sobre las conclusiones.

Realizar la evaluación con la asamblea (Castilla y Pérez, 1999).

2.2.4.2.5. Juego de Roles

Los juegos de roles son un tipo de modelo que sirve de objeto intermediario, es decir, propone una representación de la realidad que permite abordar en un ambiente libre de tensiones y muchas veces lúdico, la discusión entre actores acerca de su misma realidad. Están conformados por elementos físicos y humanos con los cuales los jugadores interactúan previa asignación de roles o papeles, mediante reglas claras y previamente definidas, bajo la organización de un facilitador que conduce el juego (Castilla y Pérez, 1999).

En un juego de roles, los alumnos se imaginan un rol para desempeñar (por ejemplo: un vendedor, un policía), una situación (por ejemplo: comprar comida, planificar una fiesta) o las dos cosas al mismo tiempo. El juego de roles debe ser improvisado; son los alumnos los que deciden exactamente que decir y que hacer a los largo de la actividad (Castilla y Pérez, 1999).

2.2.4.2.6. Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es uno de los métodos de enseñanza aprendizaje; primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema (LLMAP, 2004).

En el recorrido que viven los alumnos, desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción. La experiencia de trabajo en el

pequeño grupo orientado a las formas o medidas de enseñanza, son los distintos escenarios donde tiene lugar las actividades para ser realizado por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso; y que se diferencia entre sí, en función de los propósitos de la acción didáctica. La selección de las estrategias didácticas dependerá del contexto en el cual se desarrolla la clase, el “contenido” que se quiera enseñar, el “propósito” docente (LLMAP, 2004).

El docente debe de tener un número de estrategias didácticas para ser utilizado según lo requerido, además debe de existir coherencia entre las estrategias didácticas seleccionadas y los contenidos que se proponen. Asimismo, todos los estudiantes no son iguales, por ello habrá posibilidades de aplicar estrategias cada vez más autónomas.

Cuando se haya logrado que el grupo capte lo enseñado, la aceptación de propuestas de trabajo solidario podrá dar sus primeros frutos.

En estas actividades grupales, los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo, estratégicos; los cuales nos llevarán al análisis y discusión de casos, imitación de modelos y procedimientos de interrogación. Es importante considerar, dentro del acto didáctico, los procesos de enseñar a pensar y de enseñar a aprender, que en definitiva son mecanismos que favorecen el logro de los aprendizajes de uno mismo, ayudan al aprendiz a identificarse y a diferenciarse de los demás. Consiste en que el alumno conozca su propio proceso de aprendizaje y sea consciente de las estrategias de aprendizaje, de la programación de estrategias de memoria, solución de problemas y de la elección y toma de decisiones (LLMAP, 2004).

2.2.4.2.7 Método de proyectos

El método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase (MPEL, 2009).

El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades(MPEL, 2009).

El trabajar con proyectos puede cambiar las relaciones entre los maestros y los estudiantes. Puede también reducir la competencia entre los alumnos y permitir a los estudiantes colaborar, más que trabajar unos contra otros. Además, los proyectos pueden cambiar el enfoque del aprendizaje, la puede llevar de la simple memorización de hechos a la exploración de ideas. El método de proyectos se aboca a los conceptos fundamentales y principios de la disciplina del conocimiento y no a temas seleccionados con base en el interés del estudiante o en la facilidad en que se traducirían a actividades o resultados(MPEL, 2009).

En esta estrategia se pueden involucrar algunas presentaciones por parte del maestro y trabajos conducidos por el alumno; sin embargo, estas actividades no son fines en sí, sino que son generadas y completadas con el fin de alcanzar algún objetivo o para solucionar algún problema. El contexto en el que trabajan los estudiantes es, en lo posible, una simulación de investigaciones de la vida real, frecuentemente con dificultades reales por enfrentar y con una retroalimentación real(MPEL, 2009).

2.2.4.2.8 Estudio de casos

Es una modalidad de la investigación descriptiva sobre un individuo o pequeñas unidades sociales, como una familia, una escuela, un grupo de adolescentes o una empresa(Wikipedia, 2010).

Se preocupa de estudiar con profundidad pequeñas poblaciones particulares o específicas, trata de examinar todas las variables que sean importantes a la historia o desarrollo de los elementos estudiados. El investigador recoge datos sobre el estado actual del sujeto o unidades, sus experiencias, el medio ambiente y la forma como estos factores se relacionan(Wikipedia, 2010).

2.2.4.2.9 Talleres

Los talleres son un espacio social, organizado para facilitar un marco de actuaciones sobre un eje temático determinado, que permite al alumnado el vínculo entre su actividad directa y la construcción social de los conocimientos (López, 2010).

En los talleres, el alumnado aprende a organizarse; pueden escoger tareas que les planteen dificultades a su medida y pueden realizar trabajos más creativos y motivadores. Los talleres se organizan mediante una secuencia de actividades, teniendo en cuenta los intereses del alumnado. La forma de trabajo en los mismos puede variar dependiendo de las actividades que queramos realizar. Por ello, se puede trabajar individualmente, en parejas o en pequeños grupos.

Los talleres se pueden trabajar con todos los alumnos y alumnas, ya que se pueden adaptar al nivel al que va dirigido. Por ello, se puede trabajar con los alumnos y alumnas de infantil, de primaria y de secundaria (López, 2010).

2.2.5 Enfoques metodológicos del aprendizaje

Es un modelo que se utiliza para llevar a cabo un proceso de enseñanza, las cuales pueden ser: Constructivista y conductista, que se divide en práctico, técnico y crítico social. Se define de acuerdo a la naturaleza teórica o concepción de aprendizaje que tiene y aplica el docente durante el desarrollo de su clase (EAyAM, 2010).

2.2.5.1 Enfoque metodológico estático

Son modelos metodológicos de enseñanza cuyo impacto en la actividad de los estudiantes genera pasividad y receptividad. Este enfoque enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el

rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval(EAyAM, 2010).

2.2.5.1.1. Aprendizaje conductual

Este movimiento comienza en los años 30 y dominó la educación hasta los años 50. Sus orígenes se encuentran en los estudios de Pavlov con animales, que permitieron establecer los comportamientos de estos frente a los estímulos. Posteriormente, se toman estos resultados como base para el trabajo de modificación conductual, surgiendo así el llamado movimiento conductista (Mendoza, 2009).

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que pueden observarse y medirse. Podríamos decir que esta teoría visualiza nuestra mente como si ella fuera una "caja negra", en donde las respuestas a los estímulos se observan cuantitativamente, ignorando por completo la posibilidad de que cualquier proceso pueda producirse en el interior de nuestra mente (Mendoza, 2009).

En este sentido, el estudiante es considerado como un ser pasivo que sólo reacciona a los estímulos medioambientales. De igual manera, se asocia la idea central del conductismo a la asociación estímulo-respuesta; significando una respuesta directa del organismo a un estímulo del medio ambiente.

Existen algunos procesos que pueden explicar este aprendizaje: el condicionamiento clásico, el conexionismo, el principio de contigüidad, e condicionamiento operante y la observación e imitación.

Éste es el proceso a través del cual se logra que un comportamiento –respuesta que antes ocurría tras un evento determinado –estímulo ocurra tras otro evento distinto. A partir de este principio, Pavlov, postuló que mediante un medio ambiente planeado era posible cambiar la conducta.

Aplicado a la educación, el condicionamiento clásico permite a través de procesos inconscientes hacer que los alumnos sientan predisposición positiva o negativa por algo.

El conexionismo fue propuesto por Thorndike, quien plantea que la forma más característica del aprendizaje se produce por ensayo y error o por selección y

conexión. De esta manera, un comportamiento que tiene una respuesta positiva, genera una conexión firme en términos de aprendizaje. Esto se conoce como la ley del refuerzo (Mendoza, 2009).

El condicionamiento operante, descrito por Thorndike y Skinner, es el proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumentan las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir. De esta manera, se aprende aquello que es reforzado (Mendoza, 2009).

La observación e imitación también llamado aprendizaje social, cuyo precursor es Albert Bandura, plantea que además de los otros tipos de aprendizaje ya descritos, existen otros tipos de aprendizajes que ocurren por observación. Ello plantea esta corriente porque existen mecanismos internos de representación de la información, que son cruciales para que exista aprendizaje (Mendoza, 2009).

Estas representaciones son construidas a partir de las asociaciones estímulo-respuesta y ellas son las que, en definitiva, determinan el aprendizaje. Por tanto, asumen que el contenido del aprendizaje es cognitivo. Es así, que un individuo presta atención a los refuerzos que genera una conducta, ya sea propia o de un modelo, luego codifica internamente la conducta modelada; posteriormente la reproduce, y al recibir refuerzo de ésta, la incorpora como aprendizaje (Mendoza, 2009).

2.2.5.1.2 Aprendizaje de Informaciones

A partir de la década del 60, en la segunda mitad del siglo XX, aparece el aprendizaje como procesamiento de información y resalta la importancia de las estructuras internas que mediatizan las respuestas.

Por analogía con las computadoras, que tratan de reproducir en forma artificial el funcionamiento de la mente, las funciones de la mente serían, con respecto a la información: Almacenar, ordenar, jerarquizar.

Estas teorías reconocen la existencia de procesos cognitivos complejos y una mente que contiene y da sentido a la información procesada (ACPI, 2009).

Limitaciones didácticas de esta perspectiva:

La comparación paralela entre hombre y máquina. El hombre posee una conciencia, un conocimiento de lo que se conoce y del acto de conocer.

La importancia del factor afectivo: Emociones, sentimientos, personalidad, interacción social, todos de importancia en el aprendizaje.

En el alumno, conocimiento y acción, hay complejos procedimientos de tomas de decisiones y la influencia de las emociones y expectativas individuales y sociales(ACPI, 2009).

2.2.5.1.3. Aprendizaje reproductivo

Con este grupo de métodos, el alumno se apropia de conocimientos elaborados y reproduce modos de actuación que ya conoce.

Con este grupo de métodos, el alumno alcanza conocimientos subjetivamente nuevos, como resultado de la actividad creadora. La exposición problémica es un grupo intermedio, pues en igual medida supone la asimilación, tanto de información elaborada, como de elementos de la actividad creadora. La diferenciación entre los distintos métodos, importante para la comprensión y organización de los diferentes tipos de actividad cognoscitiva, no significa que en el proceso real de enseñanza aprendizaje se encuentren aislados unos de otros. Los métodos de enseñanza-aprendizaje se ponen en práctica combinados entre sí y en forma paralela. Es más, la división entre reproductivos y productivos es bastante relativa. Cualquier acto de la actividad creadora es imposible, sin la actividad reproductiva(ARPE, 2010).

Esos métodos de enseñanza-aprendizaje son de la didáctica general, o sea, que abarcan sin excepción, los actos de interacción maestro-alumno.

A la vez, existen los métodos de enseñanza aprendizaje de las diferentes disciplinas, que no rebasan los marcos de los anteriores, ya que se inscriben en ellos sin excepción, aunque pueden tener funciones que corresponden a un fin determinado(ARPE, 2010).

2.2.5.2 Enfoques metodológicos dinámicos

Muchos formadores realizan serios esfuerzos por desarrollar un conjunto de estrategias metodológicas que les ayuden a promover sesiones de aprendizaje activas e innovadoras.

Esto responde, de alguna manera, a que una de las ideas más difundidas por el NEP (Nuevo enfoque pedagógico) ha sido precisamente la de promover la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. En este intento, los docentes hacen uso de un conjunto de técnicas y dinámicas orientadas, algunas de ellas, a desarrollar los contenidos de la clase de manera participativa; mientras que otras buscan motivar y promover el interés de los estudiantes. Estas últimas se usan generalmente como motivación, es decir, como entrada lúdica al tema central de la clase (EMAD, 2010).

2.2.5.2.1 Aprendizaje cooperativo

Enseñar y aprender, en este momento, exige una mayor flexibilidad espacio-temporal, personal y grupal, menos contenidos fijos y procesos más abiertos de investigación y de comunicación.

La adquisición de la información dependerá cada vez menos del profesor.

La tecnología nos puede proporcionar datos, imágenes y resúmenes de una forma rápida y atractiva. El principal papel del profesor es auxiliar al alumno a interpretar esos datos, a relacionarlos, a contextualizarlos.

Para que eso ocurra, el profesor debe crear un ambiente propicio en el que los alumnos se sientan bien, lo que posibilitará una relación de reciprocidad que conduzca al diálogo abierto, a la solidaridad y la confianza (EATC, 2010).

Para llevar adelante un trabajo cooperativo, resulta esencial no solo considerar la estructura de la clase, sino disponer además de los materiales didácticos necesarios para el trabajo grupal. Es necesario, también, que exista correspondencia entre la estructura de la clase, los objetivos y las demandas tanto a nivel de las habilidades, como a nivel cognitivo. Para ello es necesario que los equipos de trabajo logren planificar una tarea, distribuir responsabilidades, coordinar el trabajo y solucionar de

manera conjunta los problemas que se vayan presentando progresivamente(EATC, 2010).

El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad, consiguiendo crear más y cansándose menos, ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza(EATC, 2010).

El reto que plantea el trabajo cooperativo al profesorado, es la resolución de problemas técnicos y relacionales, especialmente cuando el estilo de trabajo es implementado por primera vez. El docente no sólo debe plantear el tiempo que demanda la ejecución de tareas individuales, sino también el relacionado con la interacción grupal y la intervención docente.

Así, el docente debe prever y planificar su tarea detalladamente, a fin de ofrecer un marco adecuado para el trabajo de los alumnos.

Así mismo, el profesor debe anticiparse, en la medida de lo posible, a los eventuales problemas que pudieran impedir el funcionamiento adecuado el grupo, para ofrecer soluciones ajustadas a las demandas particulares de ese equipo de trabajo(EATC, 2010).

2.2.5.2.2 Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas(aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable, tanto de su aprendizaje, como del de los restantes del grupo que busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales, a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos (Díaz, 2008).

Según Díaz, F.(2008) el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia; siendo

ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles. Son elementos básicos la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo (Díaz, 2008).

Comparten la interacción, el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo. Se espera que participen activamente, que vivan el proceso y se apropien de él.

La expresión aprendizaje colaborativo se refiere a metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. Esto se logra compartiendo datos, mediante espacios de discusión reales o virtuales. El aprendizaje colaborativo surge mayormente de instancias de trabajo en grupos o trabajo colaborativo (Díaz, 2008).

Elementos básicos del trabajo colaborativo son:

Objetivo: El desarrollo de la persona; más indefinido, se busca el desarrollo humano.

Ambiente: Abierto, libre, que estimulan la creatividad.

Motivación: Supeditada al compromiso personal: Libertad para participar. Tipo de proceso: Se pueden dar procesos formales e informales.

Aporte individual: Conocimiento y experiencia personal para el enriquecimiento del grupo (Díaz, 2008).

2.2.5.2.3 Aprendizaje significativo

La perspectiva de Ausubel en la década de los 70', las propuestas de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento estaban tomando fuerza, en ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos.

Maldonado(2010) considera que según Ausubel el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de

enseñanza y puede lograr un aprendizaje significativo, memorístico y repetitivo (Maldonado, 2010).

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los interiormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando (Maldonado, 2010).

Tipos de aprendizaje significativo:

Aprendizaje de representaciones: Es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero, aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo, no los identifica como categorías.

Aprendizaje de conceptos: El niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas, refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos, como "gobierno", "país", "mamífero" (Maldonado, 2010).

Aprendizaje de proposiciones: Cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos.

Ausubel, concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc. (Maldonado, 2010).

Aplicaciones pedagógicas:

El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno; es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno, ayuda a la hora de planear.

Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido, sino la forma en que se presenta a los alumnos.

Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que el hecho de que el alumno se sienta contento en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender.

El maestro debe tener utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos (Rodríguez, 2004).

2.2.5.2.4 Aprendizaje constructivo

En pedagogía se denomina constructivismo a una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo interactúa con su entorno.

EL constructivismo parte de la responsabilidad del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje: Una experiencia personal basada en los conocimientos previos, a semejanza de una construcción edificada a partir de sus cimientos (ECS, 2010).

Algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos (por ejemplo, el constructivismo psicogenético de Piaget), pero para todo el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social (como el constructivismo social de Vygotsky y la escuela sociocultural o sociohistórico). Mientras que para otros más, ambos aspectos son indisolubles y perfectamente conciliables. De acuerdo con Coll, la concepción constructivista se organiza entorno a tres ideas fundamentales:

El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros (ECS, 2010).

La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar, en un sentido literal, todo el conocimiento

escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares(ECS, 2010).

La función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos(ECS, 2010).

2.2.5.2.5 Aprendizaje en el pensamiento complejo

El pensamiento de Morín, está basado en la idea de las tres teorías, en la cual, argumenta que todavía estamos en un nivel prehistórico con respecto al espíritu humano y sólo la Complejidad puede civilizar el conocimiento; conduce a un modo de construcción que aborda el conocimiento como un proceso que es a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico. La epistemología tradicional asume el conocimiento sólo desde el punto de vista cognitivo

En la teoría del pensamiento complejo, ideada por Morín, E.(2010) se dice que la realidad se comprende y se explica desde todas las perspectivas posibles. Se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento. "Entendimiento multidisciplinario" (Morín, 2010).

La realidad o los fenómenos se deben estudiar de forma compleja, ya que dividiéndolos en pequeñas partes para facilitar su estudio, se limita el campo de acción del conocimiento. Tanto la realidad como el pensamiento y el conocimiento

son complejos y debido a esto, es preciso usar la complejidad para entender el mundo (Morín, 2010).

2.2.5.2.6 Aprendizaje autorregulado o metacognición.

El conocimiento y comprensión acerca de la cognición es de tipo estable, constatable y falible; además, se supone que es de aparición relativamente tardía en el curso del desarrollo cognitivo, debido a que implica una actividad reflexiva consciente sobre lo que se sabe (Villalón y Chagolla, 2010).

Es decir, el conocimiento que tiene una persona sobre su propio conocimiento es relativamente estable, porque lo que se sabe sobre algún área de la cognición, no suele variar de una situación a otra.

Es constatable o verbalizable porque cualquiera puede reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y discutirlos con otros.

Es falible porque el niño o el adulto pueden conocer ciertos hechos acerca de su cognición que verdaderamente no son ciertos.

La metacognición es el conocimiento sobre nuestros procesos y productos del conocimiento.

El concepto de metacognición puede a su vez dividirse básicamente en dos ámbitos de conocimiento:

El conocimiento metacognitivo se refiere a aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos.

Está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías que se seleccionan entre sí:

La mayoría del conocimiento metacognitivo está constituido por la interacción de dos o tres de éstas.

Las experiencias metacognitivas. Son aquéllas de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos (pensamientos, sentimientos). No todas las experiencias que se tienen son metacognitivas, sólo las que tienen relación con alguna tarea o empresa cognitiva. Pueden ocurrir antes, durante y después de la actividad o proceso

cognitivo, pueden ser pasajeras o prolongadas, simples o complejas (Villalón y Chagolla, 2010).

Conforme se desarrolla la persona se muestra más capacitado para interpretar y responder apropiadamente a las experiencias metacognitivas.

Algunas de las implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de tareas cognitivas pueden ser:

Contribuir a establecer nuevas metas o revisar o abandonar las anteriores.

Afectar el conocimiento metacognitivo, ya sea por aumentarlo, depurarlo o suprimirlo.

Participar de forma activa en la selección de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas (autorreguladoras) (Villalón y Chagolla, 2010).

2.2.6 Recursos didácticos

Un recurso didáctico es cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a su vez la del alumno. No olvidemos que los recursos didácticos proporcionan información al alumno. Son una guía para los aprendizajes, ya que nos ayudan a organizar la información que queremos transmitir. De esta manera ofrecemos nuevos conocimientos al alumno (QRD, 2007).

Nos ayudan a ejercitar las habilidades y también a desarrollarlas.

Los recursos didácticos despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo.

Evaluación. Los recursos didácticos nos permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones sobre las que queremos que el alumno reflexione.

Nos proporcionan un entorno para la expresión del alumno. Como por ejemplo, rellenar una ficha mediante una conversación en la que alumno y docente interactúan (QRD, 2007).

2.2.6.1 Recursos didácticos estáticos

Son herramientas del docente en la organización de la enseñanza(imágenes figuras, fotografías, láminas) propias de la educación tradicional que propician la pasividad en los estudiantes(QRD, 2007).

2.2.6.1.1 Palabra hablada del profesor

La palabra hablada o escrita es la expresión más perfecta de nuestro pensamiento, nos revela al mundo exterior y es el vínculo más potente y eficaz de nuestras relaciones recíprocas.

Es una serie de palabras y frases, convenientemente enlazadas, que sirven para expresar, el pensamiento, para manifestar lo que se piensa o siente, o a quien lo dirigimos(EPDL, 2010).

Forma parte del discurso del profesor, quien presenta un tema, expone los argumentos para defenderlo y finaliza con una conclusión.

La palabra hablada, implica la participación directa de las personas(EPDL, 2010).

2.2.6.1.2 Imágenes

Es la representación de una realidad captada a través de los sentidos. Las imágenes son captadas por nuestra vista, y permanecen allí, o pueden luego plasmarse sobre un lienzo, o un papel, por ejemplo. Pueden también ser captadas por una lente óptica o reflejadas en un espejo. Son entonces, copias de las realidades más o menos fidedignas, ya que no es lo mismo una foto que un dibujo, que captan sus características esenciales, pudiendo diferir en sus accidentes. Las imágenes endógenas están cargadas de subjetividad, y son frecuentes en el mundo artístico; las exógenas captan de manera más objetiva el entorno(CICC, 2008).

En su origen latino, la palabra “imago” aludía a la representación figurativa de una persona muerta, o sea, aludiendo a tener presente algo que ya no está.

Fotografía.-Es el procedimiento para obtener imágenes de un objetos obre una superficie mediante cambios de luz(CICC, 2008).

2.2.6.2 Recursos didácticos dinámicos

Son herramientas que facilitan y motivan el aprendizaje, como son: demostraciones, dinámicas locales, páginas web, etc. propician en el estudiante el aprendizaje autónomo y reflexivo(MAWK, 2010).

2.2.6.2.1 Audiovisuales

Son los medios educativos que se utilizan en el proceso de enseñanza – aprendizaje con el propósito de enriquecer la actividad de la clase a través de la visión y del sonido de la realidad.

Su uso requiere mayor capacidad por parte de los alumnos que han crecido en un mundo de ruidos. A fin de emplear con eficacia estos recursos que utilizan un solo sentido, los alumnos tendrán que distinguir “oír” y “escuchar”, que equivale a prestar atención y deberá perfeccionar esta última capacidad(MAWK, 2010).

2.2.6.2.2 Vídeos

Se define como aquel que cumple un objetivo didáctico previa-mente formulado. Esta definición es tan abierta que cualquier vídeo puede considerarse dentro de esta categoría(DVD, 2003).

Un vídeo, a priori, tendrá mayor potencialidad expresiva que una diapositiva que se limite a reproducir un referente real. Y, a su vez, ese mismo vídeo tendrá una mayor o menor potencialidad expresiva en función de qué elementos expresivos audiovisuales utilice y cómo los articule en la realización(DVD, 2003).

2.2.6.2.3 Internet

Es un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que utilizan la familia de protocolo TCP/IP, garantizando que las redes físicas heterogéneas que la componen funcionen como una red lógica única, de alcance mundial. Sus orígenes se remontan a 1969, cuando se estableció la primera conexión de computadoras, conocida como ARPANET, entre tres universidades en California y una en Uta, Estados Unidos(Wikipedia, 2010).

El Internet es una red informática descentralizada, que, para permitir la conexión entre computadoras, opera a través de un protocolo de comunicaciones. Para referirnos a ella además se utiliza el término "web" en inglés, refiriéndose a una "tela de araña" para representar esta red de conexiones. En palabras sencillas, la internet es un conjunto de computadoras conectadas entre sí, compartiendo una determinada cantidad de contenidos; por este motivo, es que no se puede responder a la pregunta dónde está la Internet físicamente; está en todas las partes donde exista un ordenador con conectividad a esta red(Wikipedia, 2010).

2.2.6.2.4 Bibliográficos

La bibliografía es el estudio de referencia de los textos. Proviene del griego biblón 'libros' y graphein 'escribir'. Identificar documentos e informar sobre su contenido. De esta forma, se orienta al usuario acerca de cómo obtener la información. Posibilita el acceso a los documentos. Indica qué es lo que hay publicado sobre un tema determinado. Sirve como instrumento a la investigación. Recurrir a la bibliografía significa para el investigador un ahorro de tiempo y esfuerzo (BE, 2010).

Se caracteriza por :

La cobertura temática de las mismas puede ser muy amplia. Son corrientes, actualizadas y normalizadas. Es posible acceder a ellas en múltiples soportes, pueden estar publicadas tanto en papel como en formato electrónico. Son elaboradas metodológicamente a partir de fuentes primarias y secundarias. Se incluyen en ellas diversidad de documentos, entre ellos libros, artículos, información electrónica, etc. Son analíticas, es decir que contienen resumen de contenido y términos de indización. Las bibliografías especializadas van dirigidas a diversos usuarios(BE, 2010).

Texto.- Es la unidad superior de comunicación y de la competencia organizacional del hablante. Su extensión es variable y corresponde a un todo comprensible que tiene una finalidad comunicativa en un contexto dado. El carácter comunicativo, pragmático y estructural permite su identificación. En la descripción de un texto hay que considerar factores en relación con la competencia discursiva, la situación y las reglas propias del nivel textual(BE, 2010).

2.2.6.2.5 Mapas semánticos

Los mapas semánticos son una estructuración categórica de la información. Los diagramas ayudan a ver cómo se relacionan las palabras entre sí y activan el conocimiento previo. El uso más frecuente es en aula, ya que se han utilizado con éxito en diversas actividades de aprendizaje y repaso (Aguilar y Quesada, 2009).

La originalidad de este tipo de mapa, con respecto a los mapas mentales y mapas conceptuales, es que son menos rígidos en cuanto a su ejecución (dibujo, colores, elipses) y hacen hincapié en la activación del conocimiento previo y en la discusión como técnica que mejora la composición y la comprensión, así como el favorecimiento del pensamiento divergente.

Los mapas semánticos tienen múltiples aplicaciones en el aula, como alternativas a las actividades tradicionales y concluyen que el mapa semántico:

Ayuda a organizar y a integrar información.

Ilustra relaciones entre diferentes áreas de contenido.

Puede proporcionar una síntesis de las diferentes actividades de la clase.

Se puede usar a todos los niveles y con grupos de diferente tamaño, incluso individualmente.

Es motivador a todas las edades.

El profesor tiene un carácter menos directivo y el estudiante uno más activo.

Facilita la comprensión y la memorización.

Permite a los profesores hacer pruebas diagnósticas para elegir la instrucción más adecuada en lugar de suponerla.

No se debe abusar de esta técnica (Aguilar y Quesada, 2009).

En la enseñanza, los mapas mentales permiten a los maestros hacer vivir este proceso de manera más estimulante, más entretenida y eficaz. Los maestros pueden preparar mejores clases y conferencias, la planificación anual y diaria, las lecciones y los exámenes.

La cartografía mental es especialmente recomendada en educación especial, ya que es particularmente útil para ayudar a quienes tienen dificultades en el aprendizaje (Aguilar y Quesada, 2009).

2.2.7 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje. En él confluyen y se entrecruzan dos funciones distintas y dos finalidades que se caracterizan de la siguiente manera:

Funciones:

Pedagógica. Inherente a la enseñanza y al aprendizaje, permite observar, recoger, analizar e interpretar información relevante acerca de las necesidades, posibilidades, dificultades y aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para organizar de una manera más pertinente y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorar los aprendizajes.

Social. Permite la certificación de las capacidades de los estudiantes para el desempeño de determinadas actividades y tareas en el escenario local, regional, nacional o internacional (GEA, 2011).

Finalidades:

Formativa. Proporciona información continua que le permite al docente, luego de un análisis, interpretación y valoración; regular y realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en coherencia con las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes. De igual forma, permite al estudiante tomar conciencia sobre su aprendizaje, verificar sus logros, avances, potencialidades, así como sobre sus dificultades y errores para controlarlos y modificarlos. También permite verificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes al final de un período o del año académico, con relación a las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes previstas en la programación curricular.

Informativa. Permite que las familias y la sociedad estén informados de los resultados académicos de los estudiantes y puedan involucrarse en acciones educativas que posibiliten el éxito de los mismos en la institución educativa y en su proyecto de vida. Así también permite a los estudiantes conocer mejor sus avances, logros y dificultades

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, constituye el proceso permanente de obtención, análisis y valoración de la información relativa a los procesos de aprendizaje y sus resultados con la finalidad de proponer medidas de apoyo, reajuste, reorientación y retroalimentación a los procesos de aprendizaje, y donde el docente y los estudiantes crean relaciones interactivas.

La evaluación del aprendizaje es un factor fundamental para garantizar la calidad de la educación. Es un elemento articulador del sistema en todos sus niveles, desde la educación básica hasta la educación superior; a su vez, constituye un mecanismo para hacer seguimiento a las etapas inherentes a los procesos educativos; una fuente de información para conocer los desarrollo, alcances, logros y debilidades de los resultados de enseñanza y aprendizaje, y una posibilidad de innovar en los modelos pedagógicos. La evaluación es el estímulo más significativo para el aprendizaje; todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo. La evaluación constituye, para la formación por competencias, uno de sus componentes más decisivos, ya que orienta todo el proceso formativo, al ser la expresión observable de la consecución de las capacidades a desarrollar, esto es, del grado de aprendizaje o adquisición de las competencias profesionales. Así como, constituye el principal indicador acerca de la calidad de los programas formativos y promueve la redefinición o reorientación del currículo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un elemento esencial para tomar decisiones en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que permite obtener y analizar información sobre cada uno de estos aspectos, con el objetivo de proponer en cada etapa del proceso, medidas y alternativas que aseguren el logro de los resultados previstos(GEA, 2011).

2.2.7.1 Objeto de la evaluación

El objeto de evaluación en la educación básica, son las capacidades y las actitudes. Ambas constituyen las unidades de recojo y análisis de información y de comunicación de los resultados de evaluación.

Las Capacidades: Se define a las capacidades como potencialidades inherentes a la persona y que ésta puede desarrollar a lo largo de toda su vida. Ellas se cimentan en la interrelación de procesos cognitivos, socio afectivos y motores. Las capacidades son: fundamentales, de área y específicas (Macedo, Pérez y Arteaga, 2012).

a. Capacidades fundamentales: Constituyen las grandes intencionalidades del currículo y se caracterizan por su alto grado de complejidad. Son las siguientes: pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.

Pensamiento creativo.- Capacidad para encontrar y proponer formas originales de actuación, superando las rutas conocidas o los cánones preestablecidos.

Pensamiento crítico.- Capacidad para actuar y conducirse en forma reflexiva, elaborando conclusiones propias y en forma argumentativa.

Solución de problemas.- Capacidad para encontrar respuestas alternativas pertinentes y oportunas ante las situaciones difíciles o de conflicto.

Toma de decisiones.- Capacidad para optar, entre una variedad de alternativas, por la más coherente, conveniente y oportuna, discriminando los riesgos e implicancias de dicha opción.

b. Capacidades de área

Son aquellas que tienen una relativa complejidad en relación con las capacidades fundamentales. Las capacidades de área sintetizan los propósitos de cada área curricular. Las capacidades de área, en su conjunto y de manera conectiva, posibilitan

el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales, en las cuales se encuentran subsumidas.

c. Capacidades específicas:

Son aquellas de menor complejidad y que operativizan a las capacidades de área. En la evaluación las capacidades específicas son de gran utilidad, pues al ser articuladas con los contenidos básicos dan origen a los indicadores de evaluación (Macedo, Pérez y Arteaga, 2012).

2.2.7.2. Etapas de la evaluación

La evaluación comprende las siguientes etapas:

a. Identificación de criterios e indicadores:

Una vez definido el objeto de evaluación, es necesario identificar los criterios e indicadores de evaluación que permitan evaluarlo. Los criterios constituyen los parámetros de comparación que permiten valorar o juzgar la información recogida sobre el objeto de evaluación. Los indicadores son las evidencias concretas de realidad que ayudan a construir el juicio valorativo acerca del objeto de evaluación.

b. Selección de las técnicas y elaboración de instrumentos:

Las técnicas e instrumentos más empleados en la evaluación educativa son:

Técnicas de evaluación:

La observación

La entrevista

Pruebas escritas

Instrumentos de evaluación:

Guías de observación

Lista de cotejo

Guía de entrevista

Pruebas objetivas

Test de habilidades

c. Recolección y registro de la información:

Es la etapa de obtención de indicadores o evidencias confiables y válidas acerca del logro del aprendizaje, así como de los factores limitantes.

d. Organización y tabulación de los resultados:

Se organiza la información obtenida según los criterios de organización que se definan previamente y mediante un procedimiento.

e. Emisión de un juicio:

La organización y el procesamiento de la información nos posibilitan emitir un juicio de valor, calificar el objeto de evaluación.

f. Toma de decisiones:

Consiste en decidir qué acción realizar a partir de la valoración o juicio emitido respecto del objeto evaluado; es decir, decidir si es necesario retroalimentar (Macedo, Pérez y Arteaga, 2012).

2.2.7.3 Técnicas e instrumentos de evaluación

La evaluación debe permitir la capacidad de reconocer los niveles de avance, dónde falla exactamente el estudiante y en qué momento experimenta dificultades, en tal sentido, el medio que permite recolectar esta información son las técnicas e instrumentos.

Técnicas:

Son procedimientos que nos permiten percibir o captar las conductas, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos y logros que exteriorizan los educandos y las más utilizadas son la observación, orales, escritas y manipulativas o de ejecución. Están referidas a aquellos conjuntos sistemáticos de regulaciones, pautas o

prescripciones para realizar determinadas operaciones que nos procuran información que necesitamos para juzgar.

Instrumentos:

Son medios físicos que permiten recoger o registrar información sobre el logro de aprendizaje y el desarrollo de competencias. Los instrumentos pueden ser situaciones, reactivos o estímulos que se presentan al educando evaluado para que evidencie, muestre y explicita el aprendizaje que será valorado. Los instrumentos deben elaborarse en función del indicador que espera registrar y deben ser válidos, confiables, objetivos y prácticos. Constituyen herramientas necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los estudiantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje (Macedo, Pérez y Arteaga, 2012).

Los instrumentos no deben ser fines en sí mismo, sino medios para recolectar datos e información respecto del aprendizaje del estudiante.

2.2.7.4. Tipos de instrumentos de evaluación:

a. Instrumentos para evaluar conocimientos: El dominio del contenido conceptual supone la acción de capacidades cognitivas y motrices, por ello, en la verificación, es importante la forma en que el estudiante usa los conceptos y sobre todo, cómo los relaciona entre sí. El docente debe propiciar situaciones de evaluación en las que se pueda observar cómo se activan los procesos internos cognitivos que se traducen en hechos observables como cuando el estudiante identifica, describe y discriminar hechos, cómo explica y relaciona conceptos, principios, leyes al usarlos en situaciones problemáticas. En la evaluación del conocimiento conceptual, lo que se trata de averiguar es el grado de significación que ha adquirido para el estudiante un concepto o categoría.

b. Instrumentos para evaluar habilidades y destrezas (contenidos procedimentales) El conocimiento procedimental se manifiesta concretamente en operaciones u acciones, ejecución o desempeño del estudiante, la naturaleza de este tipo de contenido está referido a un —saber hacer. La evaluación debe constatar la

aplicación de las habilidades utilizadas en base a una reflexión sobre la utilidad de aplicar un proceso para un propósito determinado, o sobre la capacidad de resolver situaciones nuevas y problemáticas a partir de un pensamiento divergente que permite hallar soluciones creativas; por lo tanto, se necesita propiciar situaciones que permitan la observación y sistematización en la ejecución que realiza el estudiante. Los instrumentos más prácticos para evaluar las habilidades y destrezas son:

Lista de cotejo: Es un instrumento elaborado en base a criterios e indicadores establecidos previamente para guiar la observación a realizarse. Es útil para evaluar en primer lugar saberes procedimentales y luego los saberes conceptuales y actitudinales.

Portafolio: Es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso o disciplina. En él se agrupan datos de visitas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, anotaciones diversas, fotos. El portafolio tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y una función develadora y estimulante de los procesos de desarrollo personal.

Cuadro de progresión: Es un instrumento que permite registrar información sobre el avance o progreso del desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes en la ejecución de las operaciones, manipulación de herramientas y materiales. Es un instrumento elaborado con base en las capacidades, criterios e indicadores establecidos previamente para guiar la observación que se realice.

Ficha de ejecución: Es un instrumento que permite obtener información acerca del desempeño de los estudiantes, orientando la observación al desarrollo de las habilidades y destrezas en la ejecución de las tareas u operaciones específicas, así como los resultados logrados.

c. Instrumentos para evaluar actitudes: Evaluar los valores –que son los principios rectores intangibles que están en la base de las actitudes- resulta un proceso arduo y complejo, ya que la base de comparación casi siempre tiende a ser subjetiva.

Asimismo, una dificultad de la evaluación se debe a que la actitud es una estructura de tres componentes: uno cognitivo, que consiste en conocer o saber sobre el objeto, otro, afectivo, que se refiere al aprecio u opción ante determinada actitud como deseable de practicar o seguir por el sujeto; y el tercer, comportamental referido a la actuación resultante.

Si la evaluación se dirige al segundo componente de las actitudes (afectivo), se requiere de información acerca de cómo opina o siente el evaluado con relación al objeto de la actitud. Para la evaluación de las actitudes se toma en cuenta las escalas de tipo Likert, de diferencial semántico. Las escalas son instrumentos de evaluación que buscan recoger las actitudes, opiniones, sentimientos, deseos del evaluado. El componente comportamental o conductual de las actitudes demanda básicamente la observación como técnica para su verificación, para ello se establece primero el tipo de conducta representativa de la actitud que se desea valorar, procurando considerar sólo lo directamente observable. La evaluación de los contenidos de esta naturaleza debe realizarse durante las diversas actividades y situaciones que viven los estudiantes dentro y fuera del ambiente de aprendizaje, preferentemente cuando no se saben observados. Otros instrumentos que se pueden emplear para la evaluación de las actitudes son:

El registro de rasgos: Este instrumento permite recoger el mayor número de datos posibles acerca de la personalidad del estudiante, el cual proporcionará un amplio panorama del mismo, por lo tanto su utilidad se concentra en la evaluación de actitudes.

El registro anecdótico: Es un instrumento que permite recoger las diferentes actitudes y comportamientos espontáneos del estudiante durante un período. Este instrumento registra información cualitativa y sirve de gran ayuda cuando se quiere integrar datos para emitir juicios de valor.

Ficha de autoevaluación: Estos instrumentos permiten que el propio estudiante evalúe sus propios desempeños o actuaciones; asimismo, permite que los estudiantes

puedan reflexionar y tomar conciencia sobre sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen.

Ficha de coevaluación: Son instrumentos que permiten la evaluación entre pares, de un desempeño, una actuación o un trabajo realizado.

Ficha de seguimiento de actitudes: Es un instrumento que permite registrar los comportamientos observables de los estudiantes en un determinado período (Macedo, Pérez y Arteaga, 2012).

2.2.7.5 Escalas de calificación

Las escalas de calificación son un conjunto de categorías que permiten cualificar el aprendizaje de los estudiantes, estos pueden ser la escala vigesimal o la escala literal, que puede considerar la escala de diferencial semántico y las alfabéticas (Macedo, Pérez y Arteaga, 2012).

La escala de diferencial semántico considera:

Excelente

Bueno

Regular

Deficiente

Las escalas alfabéticas pueden ser:

AD Logro destacado

A Logro previsto

B Logro en proceso

C Logro en inicio

La escala vigesimal puede ser:

De 17 a 20 Excelente

De 13 a 16 Bueno

De 11 a 12 Regular

De 10 a menos Deficiente

2.2.8 La planificación de las estrategias de aprendizaje

La planificación es un instrumento de mediación entre los significados construidos por la ciencia, la cultura escolar y los del alumno. Es un instrumento de trabajo indispensable para su labor cotidiana del docente. La planificación, como elemento articulador de una determinada concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y la práctica aúlica, requiere que se flexible, dinámica. En la Educación Básica la planificación curricular es una estrategia secuenciada durante todo el año, abarcando tantas actividades como sean necesarias para dar cuenta de los objetivos propuestos. Consiste en planificar secuencias didácticas que contemplen los diferentes elementos que intervienen, incluyendo datos esenciales, la estrategia didáctica del docente y la estrategia de aprendizaje del alumno (cómo planificar y evaluar en el aula) (Javier, 2008).

2.2.8.1 La programación curricular a largo plazo:

2.2.8.1.1. La Programación Anual. La programación curricular es un proceso que permite prever la organización y secuencia de las capacidades, conocimientos y actitudes en unidades didácticas que se desarrollan durante el año escolar. Es un proceso dinámico durante el cual se debe relacionar las necesidades e intereses de nuestros alumnos y alumnas, la problemática del entorno y las competencias y capacidades distribuidas en el proyecto educativo institucional; además exige reflexionar sobre nuestras actitudes, buscar sentido a lo que se hace y tomar una serie de decisiones para favorecer el logro de aprendizaje en los estudiantes a nuestro cargo.

La programación curricular es un proceso técnico de la enseñanza y el aprendizaje que consiste en el análisis y tratamiento pedagógico de las capacidades, los contenidos básicos, los temas transversales, los valores, las actitudes y demás componentes del diseño curricular básico; y en la elaboración de las unidades

didácticas que el docente debe manejar en su labor cotidiana, previa integración de los contenidos regionales y locales, tomados en cuenta de la diversificación curricular del PCIE; en la cual debe explicitarse la intencionalidad del currículo y las estrategias que se aplicarán para llevarlo a la práctica y concretarlo. El proceso de programación curricular constituye una oportunidad que debe ser aprovechada conveniente y oportunamente por los docentes. Reducirlo sólo a sus alcances administrativos y de control, es desnaturalizarlo. En otros términos, programar el currículo sólo para contar con un documento y cumplir una exigencia administrativa, es no valorar el poder y la capacidad de tomar decisiones que, en materia educativa, se otorga a los docentes (Javier, 2008).

La elaboración de la programación curricular anual requiere de una serie de acciones, así como de unos insumos básicos que debe tenerse en cuenta. Estos son:

1° El Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es el proyecto educativo estratégico que orienta las acciones de la institución educativa del que se emplea el diagnóstico (las características, necesidades y demandas del contexto, la identidad, la visión y misión), así como la propuesta de gestión pedagógica e institucional.

2° El Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCIE). Es el instrumento básico de diversificación curricular, debe comprender el perfil del egresado, el programa curricular de cada grado, la selección de contenidos transversales, etc. La estructura curricular básica establece como norma que representa las dos terceras partes del currículo que será trabajado en el ámbito nacional. El tercio restante estará expresado en el proyecto curricular de la institución educativa por el grupo de docentes de la institución educativa o la red educativa. De esta forma se asegura la pertinencia del currículo porque atiende a las necesidades del alumno o alumna y las demandas del entorno.

3° Análisis de las competencias y capacidades de cada una de las áreas. Se deben registrar las competencias y capacidades de todas las áreas; seleccionadas y debidamente diversificadas a partir del programa curricular básico y el diagnóstico del contexto, con todos sus elementos y los contenidos transversales seleccionados.

4° Énfasis curricular. Es una especie de distribución de las capacidades que se tienen previstas desarrollar en un tiempo determinado, puede ser para un trimestre o para todo el año.

5° Calendario de la comunidad. En él se registran las principales actividades, eventos, acontecimientos o situaciones de la comunidad. Se debe de considerar:

Las actividades productivas (siembras, cosechas, comercialización).

Las festividades (fiestas patronales).

Los factores climatológicos (épocas de lluvia y heladas).

Las fechas del calendario cívico escolar que celebra la institución educativa.

Otros acontecimientos importantes en los que participan los niños y niñas o los afecta de algún modo.

6° Tiempo: cronología y temporalización. La primera referida al tiempo escolar en momentos: semestres, trimestres, períodos vacacionales y total de horas efectivas de aprendizaje. La segunda se refiere al tiempo previsto para que los alumnos desarrollen sus capacidades En el caso de la Educación Secundaria la Programación Curricular Anual se diseña por cada área curricular y por cada grado de estudio, considerando el siguiente procedimiento.

Organizar las capacidades a desarrollar por grado.

Priorizar valores y actitudes

Priorizar temas transversales

Organizar las unidades didácticas

Formular estrategias para el desarrollo de aprendizajes

Formular orientaciones para la evaluación de aprendizajes

Sugerir bibliografía básica (Javier, 2008).

2.2.8.2 La programación curricular a corto plazo:

2.2.8.2.1 Las unidades didácticas. La planificación de corto plazo permite organizar actividades educativas previstas con anticipación y que supone tener claramente definidos qué productos se van a obtener, qué aprendizajes construirán las alumnas y alumnos, qué materiales se requieren para el trabajo, cuánto tiempo necesitarán para aprender y cómo se irá verificando los avances y dificultades en sus procesos de aprendizaje (Javier, 2008).

La programación a corto plazo parte de:

Los intereses y demandas de los alumnos y alumnas.

De su realidad comunal.

Y de la programación anual.

Las unidades didácticas son secuencias orgánicas de actividades educativas a ser desarrolladas por los alumnos y alumnas. Se denominan así porque una primera actividad consigue un progreso en la adquisición de las competencias buscadas, pero a la vez, prepara el camino para la siguiente actividad. Cada secuencia de actividades que se enlazan de este modo recibe el nombre genérico de unidad didáctica (Javier, 2008).

Es la programación concreta para un lapso de tiempo corto, en la que se tiene en cuenta qué competencias, capacidades y actitudes se van a trabajar. En la programación de corto plazo se identifica qué unidades didácticas se van a desarrollar, considerando las actividades, estrategias, recursos y tiempos necesarios. Es una forma de programación de corto alcance en la que se organizan los aprendizajes del área de acuerdo a su grado de relación, su secuencialidad y el nivel de desarrollo de los estudiantes (Javier, 2008).

En la Educación Inicial, Primaria y Secundaria las Unidades Didácticas se concretan en un esquema de organización del trabajo curricular que pasa por definir el tema eje o nombre de la unidad, seleccionar las capacidades, conocimientos y actitudes previstas en la programación curricular anual, formular indicadores de evaluación,

diseñar actividades y estrategias metodológicas y prever tiempo, recursos y otros elementos necesarios para el desarrollo de la unidad didáctica. Para la elaboración de Unidades Didácticas se sugiere el siguiente procedimiento:

Formular los aprendizajes que los alumnos lograrán en cada unidad, los cuales deben estar vinculados con los temas transversales elegidos por la IE.

Seleccionar las estrategias en forma secuencial y detallada.

Determinar las áreas con las cuales se puede aplicar metodologías de carácter interdisciplinarios para lograr los aprendizajes previstos.

Seleccionar los recursos educativos que servirán tanto al docente como a los estudiantes para facilitar la enseñanza y el aprendizaje respectivamente.

Formular los indicadores que permitan verificar si los estudiantes están desarrollando las capacidades, conocimientos y actitudes previstas en la unidad didáctica.

Asignar tiempo en base a los aprendizajes esperados y las estrategias o actividades previstas.

En los niveles de la Educación Básica es posible trabajar con cualquiera de las siguientes unidades didácticas:

Las unidades de aprendizaje.

Los proyectos de aprendizaje.

Módulos de aprendizaje.

2.2.8.2.1.1 La unidad de aprendizaje

Es la secuencia de actividades de aprendizaje que se organizan en torno de un tema, sugerido por los contenidos transversales y los acontecimientos significativos que viven los alumnos (Rodríguez, 2004). La unidad de aprendizaje es una de las formas particulares de programación curricular, son secuencias de actividades que se organizan en torno a un tema problema extraído del contexto (aprendizaje eje), vinculado a los contenidos transversales como respuesta a una problemática social o

atendiendo a intereses y necesidades manifiestas por los educandos, los cuales se desarrollan en el aula (Javier, 2008).

Una unidad de aprendizaje tiene las siguientes características:

Secuencia de actividades pertinentes.

Se organizan en torno a un contenido transversal.

Tiene una duración mayor que los proyectos y módulos.

Permite actividades muy variadas.

Responde a un problema social o a los intereses o necesidades de los niños y niñas.

Propician un alto nivel de compromiso y participación de los alumnos y alumnas.

Permite contextualizar contenidos.

Es integradora y globalizadora.

En alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria, las unidades de aprendizaje siempre consiguen un producto visible que puede ser: un conjunto de apuntes organizados sobre el tema, fichas, esquemas, dibujos, maquetas, informes de entrevistas y otros, siendo el logro más importante el desarrollo de las capacidades previstas. Según la necesidad al interior de las unidades de aprendizaje se pueden incorporar proyectos y módulos de aprendizaje que contribuyan al logro de aprendizaje de la unidad (Javier, 2008).

2.2.8.2.1.2 El proyecto de aprendizaje.

Es una secuencia de actividades que se organizan con un propósito determinado que implica la resolución de un problema que el alumno –de acuerdo a sus características y nivel educativo- plantea y resuelve. El proyecto debe surgir como una necesidad natural y real de la vida, nunca como una tarea impuesta. El proyecto, desde el punto de vista didáctico, es un curso de acción en el cual el alumno actúa, interioriza y expresa verbalmente sus problemas. ¿Qué pienso hacer?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?. Es una forma de programación que favorece la necesidad de hacer del alumno con la necesidad docente de encontrar procedimientos que le permitan vincular la vida con el desarrollo de capacidades y contenidos pedagógicos. Es un instrumento

de programación curricular que planifica, desarrolla o evalúa la actividad escolar, optimizando la labor de enseñanza y favoreciendo la actividad autoimpuesta de aprendizaje por parte del alumno, la cual se utiliza cuando existe una necesidad, interés o problema concreto en el aula o fuera de ella. La posible solución de la situación problemática que se logrará con el proyecto, debe concretarse en un producto, bien o servicio. El desarrollo de un proyecto permite la participación activa de los estudiantes desde su concepción a nivel de idea, hasta su planteamiento como estudio de prefactibilidad y estudio definitivo, así como en el diseño de las obras y su ejecución, lo cual permite desarrollar su sentido de autonomía y su capacidad de indagación, mediante una labor que le conduzca a la obtención de resultados propios. En los niveles de Educación Primaria y Secundaria, las alumnas y alumnos participan con mayor representatividad en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto. El docente orienta las decisiones, muestra alternativas, proporciona información necesaria, identifica y selecciona las capacidades, con la participación de los estudiantes (Javier, 2008).

2.2.8.2.1.3.El módulo de aprendizaje

Es una secuencia de actividades pertinentes para tratar un contenido específico. Se organizan como una necesidad de reforzar y consolidar aprendizajes que no fueron logrados por los alumnos y alumnas al realizar sus proyectos o unidades de aprendizajes. Cuando se evidencia una situación problemática específica en el proceso de aprendizaje; es decir, cuando los alumnos (as) presentan vacíos en sus conocimientos, cuando los alumnos (as) necesitan pre requisitos para desarrollar una actividad, cuando los niños (as) presentan diferentes ritmos de aprendizaje (Javier, 2008).

Su duración es más breve que la unidad de aprendizaje y el proyecto.

Un módulo de aprendizaje tiene las siguientes características:

Es una alternativa para organizar el trabajo didáctico cuando es necesario trabajar contenidos que corresponden solamente a un área.

Es de corta duración, máximo 2 días.

Aparece cuando se detecta una situación de aprendizaje específico. Es una sesión de aprendizaje elaborada por la docente.

Trabaja el contenido que responde a la situación problemática específica.

Puede surgir como una necesidad inmediata en el desarrollo de la unidad de aprendizaje o del proyecto.

No tiene negociación con los alumnos.

Si es dentro de la unidad de aprendizaje guarda relación con la actividad que se está desarrollando.

Atiende los vacíos, los pre-requisitos y los diferentes ritmos de aprendizaje (alumnos con aprendizaje lento y rápido).

Sus resultados son evidentes e inmediatos.

2.2.9 Planificación de la clase basada en el aprendizaje del estudiante

Para que las clases no se limiten a las dos tendencias conocidas de cobertura de contenidos o de énfasis en las actividades se debe planificar desde el inicio estrategias que tomen en cuenta inquietudes esenciales, cuestiones o preguntas relacionadas con la materia y, a partir de estas, identificar objetivos desde el docente y competencias a lograr desde el estudiante, que sean significativas en cuanto a conocimiento, destrezas y actitudes. Las preguntas esenciales no tiene una respuesta única y definida, porque deben ser generadoras de más cuestiones, lo que motiva al estudiante a aprender y a descubrir más aspectos del tema en estudio que van más allá del aula (Villarreal, 2007).

En tal perspectiva se plantea poner el foco del modelo en el aprendizaje del alumno y preguntarse qué se quiere que el alumno aprenda o, en otras palabras, que se busca que pase con ellos en clase o, que competencia se propone alcanzar. Frente al enfoque tradicional donde el docente plantea el objetivo que pretende alcanzar en la

enseñanza, para luego decidir que hace en la clase. En este sentido, se propone una forma de alcanzar la planificación de una clase centrada en el aprendizaje de los estudiantes y definir lo que se quiere que los estudiantes comprendan.

A continuación se establece de qué manera los docentes pueden determinar si los alumnos han alcanzado o no dichos aprendizajes.. ¿Qué tipo de conductas o comentarios o capacidades o actitudes mostrarán que los estudiantes realmente han logrado comprender lo que se buscaba que comprendieran? A partir de esto, y como paso final, se establecerá una secuencia de actividades es decir, establecer los criterios que van a decir si se logran los objetivos o no antes de las actividades. Estos criterios son, de alguna manera, una suerte de evaluación y se refieren a cosas que los docentes pueden ver y escuchar (o, en otras palabras, cosas que los alumnos dicen, hacen, escriben, etc.) que permiten dar cuenta de eso que pasa dentro de sus cabezas. Sin embargo, se quiere tratar de evitar la palabra evaluación para no evocar su uso más tradicional por el que se entienden las pruebas clásicas con preguntas cerradas al final de una unidad. De acuerdo a la propuesta de estos autores el diseño didáctico utilizado cambia la lógica de la planificación de la enseñanza tradicional del docente traducida en la secuencia: objetivo-enseñanza-evaluación por aquella competencia-metacognición, para darse cuenta de que los estudiantes aprendan la competencia que se propuso que aprendan. El diseño anterior en consecuencia está centrado en el aprendizaje. Ello implica que las responsabilidades del aprendizaje o del éxito o fracaso de la actividad siempre está bajo la responsabilidad del docente como guía que tutoría el aprendizaje. En los estudiantes recae lo que hacen o dejan de hacer para cumplir con los objetivos traducidos en competencias que ellos deben alcanzar. El DCN nos orienta en términos generales sin embargo lo que se requiere es una planificación de clase pertinente a dichos planteamientos.

Villarreal (2007) teniendo en cuenta los nuevos enfoques pedagógicos plantea los siguientes pasos en el diseño de la clase (Villarreal, 2007).

PASO 1 ¿Hacia dónde vamos?, ¿Qué quiero que los estudiantes aprendan?, ¿Qué conceptos queremos que los alumnos comprendan?, ¿Qué queremos que aprendan a hacer?, entendiendo esto tanto física como intelectualmente. La propuesta que estas

preguntas se formulen en términos de objetivos operacionales o competencias a alcanzar por los estudiantes.. ¿Hasta dónde queremos que los estudiantes lleguen en la comprensión de los conceptos o en el desarrollo de estrategias de pensamiento o habilidades?.

En otras palabras, el docente es responsable de formular estos objetivos, y de hacerlo de manera muy consciente. ¿Vale la pena incluir muchos objetivos en una clase, o incluir menos pero con más profundidad?, ¿Qué conceptos son clave, y cuáles son laterales o superfluos? ¿La edad de los alumnos es apropiada para comprender algo de esta complejidad? Como se ve, elegir el a dónde vamos, representa un desafío importante porque va a determinar qué se llevan los estudiantes de la clase y, sobre todo, cómo lo enseñamos.

El propósito de este paso es establecer metas y competencias de aprendizaje claras y alcanzables. Para eso tenemos que tener en cuenta el tiempo disponible (una clase), la etapa de desarrollo cognitiva de los alumnos (nivel) y las ideas centrales al tema que queremos llevar adelante. Una forma posible de alcanzar esta lista de metas es tomar nota de todas las que se nos ocurran y luego ir descartando y quedándonos con las más centrales que caben en el tiempo disponible.

PASO 2: ¿Cómo me doy cuenta que los estudiante están aprendiendo loque quiero que aprendan?, ¿Cómo me voy a dar cuenta si los estudiantes alcanzaron las metas propuestas?Aquí viene el cambio de lógica propuesta: ¿Qué cosas tengo que hacer yo, como docente, para darme cuenta qué están aprendiendo los estudiantes? ¿Qué debería observar de lo que hacen y dicen los estudiantes para darme cuenta que aprendieron lo que yo quería enseñarles? ¿Cómo genero situaciones en las que los estudiantes puedan poner en juego eso que aprendieron o están aprendiendo?. De nuevo, esto parece sumamente lógico y habitual en la enseñanza, pero en la práctica raramente lo es. Pensar primero en las evidencias que me deberían dar los estudiantes para que el docente, se dé cuenta de qué está sucediendo adentro de sus cabezas, es de una enorme ayuda para planificar, después, el cómo voy a enseñarles, esto se debería lograr formulando la rúbrica en el plan de clase. Desde esta perspectiva, darme cuenta qué están aprendiendo, que está sucediendo dentro de sus cabezas está estrechamente

relacionado con el proceso de enseñanza. Más aún, el saber que están aprendiendo es una herramienta indispensable de este proceso.

Para cada una de las metas que nos hayamos propuesto en el paso 1, debemos poder describir exactamente cómo vamos a darnos cuenta, preferiblemente de manera cuantificable (es decir, si la alcanzaron plenamente o parcialmente), si los alumnos han alcanzado la meta. Como explicamos más arriba, la idea es poder establecer pautas específicas, no generales o vagas, que nos permitan establecer con la mayor certeza posible si los alumnos llegaron a esa comprensión o no. Recordemos que los alumnos pueden tornarse muy hábiles en la capacidad de repetir terminología que parece erudita pero que es superficial y hueca. Preferentemente deberemos establecer cosas que queremos que los alumnos hagan y que no sean meras invitaciones a parafrasear lo que ya se dijo.

PASO 3: ¿Cómo enseño?, ¿Qué debe pasar durante la clase?, ¿Cómo armamos la clase? Por lo general los docentes programan una serie de actividades para que sean realizadas por los estudiantes. El riesgo es que cuando se empieza por las actividades, es perder la coherencia en el camino.

Por el contrario, si pensamos la enseñanza a partir de los objetivos operativos y la evidencia de que esos objetivos se cumplieron, planificar el cómo llegamos a esos objetivos se vuelve, por un lado, más sencillo y, aún más importante, nos ayuda a que el producto final al que llegamos sea más coherente, con todos sus componentes genuinamente alineados. Queda claro hasta ahora que el objetivo central es que los alumnos comprendan una serie de fenómenos o conceptos con la profundidad suficiente como para poder explicar y predecir los resultados relacionados. Una posibilidad es empezar con la exploración de algunos de ellos a través de situaciones problemáticas, particularmente llamativos o intrigantes puestas a la observación de los estudiantes.

A partir de estas observaciones los estudiantes, en grupos y en la clase en su totalidad, y guiados por el docente, construirán las ideas básicas relacionadas. En otras palabras, el docente pedirá a los estudiantes que expliquen con sus palabras lo que están observando, propongan una explicación para lo que ven y los guiará para

que lleguen a ideas que puedan ser puestas a prueba. Es así que los estudiantes buscarán poner a prueba las ideas consensuadas explicando y prediciendo nuevas situaciones(Villarreal, 2007).

2.2.10 Resultados en el área de Educación Física

Es la medición de la variable estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en el nivel de Educación Secundaria de acuerdo al grado de desarrollo de sus capacidades, conocimientos y actitudes. Se representa mediante la puntuación que es el resultado de un cuestionario aplicado a los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje que emplean en su proceso de aprendizaje, dichos puntajes se han podido medir a través de un baremo diseñado para este tipo de investigación, los cuales dan cuenta de modo descriptivo de lo que sabe hacer y evidencia el estudiante(DCNEPyS, 2012).

En el nivel secundario, actitudinalmente el alumno:

Se reconoce como persona, valorando sus diversas características.

Acepta y muestra actitudes de empatía y tolerancia ante las diferencias.

Muestra su pertenencia, seguridad y confianza en la interacción con su medio.

Aporta sus capacidades en actividades productivas y aprovecha la tecnología disponible.

Controla y ajusta las acciones de su cuerpo, cuidando su salud integral.

Se identifica con su realidad natural y sociocultural y con su rol ciudadano.

Aprende a aprender, elaborando estrategias para construir conocimientos(DCNEPyS, 2012).

2.2.11 Rol del docente

Ser docente de nivel secundario es tener la oportunidad de enfrentarse cada día a una caja de sorpresas: una sonrisa, el llanto, un logro, un interrogante difícil de responder, situaciones que hacen del ejercicio académico un rol gratificante y un reto permanente.

El educador de los adolescentes desempeña un rol didáctico y de animación, su rol es el de un organizador que prepara el espacio, los materiales, las actividades, distribuye el tiempo, adaptando los medios de que dispone el grupo y a los fines que persigue. Crea para el estudiante un ambiente afectuoso, saludable y de bienestar, en el que se encuentre los estímulos necesarios para su aprendizaje y para que se sienta cómodo, seguro y alegre (Milazzo, Quintana y Rodríguez, 2005).

Su rol es el de un motivador y estimulador del desarrollo en sus distintas facetas, tanto en el plan individual como social. En su rol de animador ofrece al alumno acciones que le permiten aprender, pero siempre motivados y fundamentados en el juego. Motiva al estudiante para interesarse y despertar su curiosidad por las cosas. Cooperar con el estudiante en su aprendizaje, sin ser dirigista, sin sustituirle en aquellas acciones que él mismo pueda realizar. Estará atento y no intervendrá con precipitación, aunque procurará ayudarlo siempre que lo necesite (Suárez y Godoy, 2010).

3. METODOLOGÍA:

3.1. Tipo y nivel de investigación

El tipo de investigación para el presente trabajo de investigación corresponde la investigación sustantiva-teórica. Se define investigación sustantiva o teórica a aquella que permite conocer y describir las características de la variable estrategias de aprendizaje, así como determinar el resultado del cuestionario aplicado a los estudiantes de nivel secundario, en el área de Educación Física, con relación a las puntuaciones obtenidas en los cuatro atributos de la variable estrategias de aprendizaje y categorizadas de acuerdo a una escala de medición estructurada para este tipo de investigación.

El nivel de investigación es descriptivo.

Se denomina descriptiva porque expone los datos y características de la población o fenómeno en estudio. La investigación descriptiva responde a las preguntas: quién, qué, dónde, porqué, cuándo y cómo.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación a emplearse en el presente trabajo de investigación corresponde al denominado diseño de investigación descriptivo simple, puesto que el investigador recoge la información tal como se presenta, sin que medie la participación del investigador. El diagrama representativo es como sigue:

M O

Dónde:

M: Representa a la muestra de estudio.

O: Es la observación o medición a efectuar a la muestra de estudio.

3.3. Población y muestra

La población está conformada por los estudiantes del VII ciclo de la Educación Básica Regular, con una muestra de estudio de 20 estudiantes del 5^o de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba, en el año 2013.

TABLA 1***Población de estudiantes de la investigación***

DISTRITO/ÁMBIT O LOCAL	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	N° DE ALUMNOS			
		GRADOS	VARONE S	MUJERES	SUB TOTAL
Quinuabamba	I.E. N° 84132	5°	17	3	20
Total:		17	3	20	

Fuente: Encuesta tomada a los estudiantes de la I.E. N° 84132

3.4. Definición y operacionalización de las variables

Estrategias de aprendizaje: Se ubican en el plano afectivo-motivacional y permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje.

Pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención, organizar las actividades y tiempo de estudio, etc. Es decir las estrategias de aprendizaje o inducidas son procedimientos y habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible, para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Díaz y Hernández, 2003).

Resultados en el área de Educación Física: Es la medición de la variable estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en el nivel de Educación Secundaria de acuerdo al grado de desarrollo de sus capacidades, conocimientos y actitudes. Se representa mediante la puntuación que es el resultado de un cuestionario aplicado a los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje que emplean en su proceso de aprendizaje, dichos puntajes se han podido medir a través de un baremo diseñado para este tipo de investigación, los cuales dan cuenta de modo descriptivo de lo que sabe hacer y evidencia el estudiante (Slideshare, 2010).

TABLA 2

Operacionalización de las variables

PROBLEMA	VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el área de Educación Física por los alumnos del VII ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba, en el año 2013?</p>	<p>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p>	<p>I ESCALA</p> <p>(Estrategias de Adquisición de información en los estudiantes)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender. 2. Utilizo signos (admiración, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes. 3. Subrayo los textos para hacer más fácil su memorización. 4. Cuando tengo que estudiar un texto muy largo, lo divido en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes. 5. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte.

		<p>II ESCALA</p> <p>(Estrategias de Codificación de información)</p>	<p>1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales.</p> <p>2. Hago analogías con los temas que estoy aprendiendo.</p> <p>3. Hago ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.</p> <p>4. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.</p>
		<p>III ESCALA</p> <p>(Estrategias de</p>	

		recuperación de información)	<p>5. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.</p> <p>6. Para fijar datos al estudiar suelo utilizar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje. 2. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios. 3. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar. 4. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor. 5. Cuando tengo que hacer una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.
--	--	------------------------------	---

			trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.
		<p>IV ESCALA</p> <p>(Estrategias de Apoyo al procesamiento)</p>	<p>1. He pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas.</p> <p>2. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autpreguntas.</p> <p>3. Planifico en mi mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.</p> <p>4. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras.</p> <p>5. Procuero que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación.</p>
	RESULTADOS EN EL ÁREA DE	Categorización de las estrategias de aprendizaje	De Adquisición

	EDUCACIÓN FÍSICA	desarrolladas por los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo	De Elaboración
--	-----------------------------	--	----------------

3.5. Técnicas e instrumentos

La técnica a utilizar, está referida a la aplicación de la encuesta, siendo el cuestionario, el instrumento que permitirá recoger la información para describir las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos del nivel de Educación Secundaria en el área de Educación Física y determinar los resultados a través de la puntuación alcanzada por los estudiantes del 5° de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, de la provincia de Pomabamba, en el año 2013.

3.6 Plan de análisis

El procesamiento, implica un tratamiento luego de haber tabulado los datos obtenidos de la aplicación del instrumento, el cuestionario, a los sujetos del estudio con la finalidad de apreciar el comportamiento de la variable: estrategias de aprendizaje. En esta fase de estudio se pretende utilizar la estadística descriptiva para la interpretación por separado de cada atributo de la variable, de acuerdo a los objetivos de la investigación.

3.7 Medición de variables

Para la medición de la variable estrategia de aprendizaje bajo el enfoque de aprendizaje significativo se utilizó un baremo, especialmente diseñado para esta investigación.

3.8. Atributos de la variable

3.8.1. Estrategias de aprendizaje de adquisición de información: son los procesos encargados de seleccionar y transformar la información desde el ambiente del registro sensorial y de éste a la Memoria de Corto Plazo (MCP).

3.8.2. Estrategias de aprendizaje de codificación de información: son los procesos encargados de transportar la información de la Memoria a Corto Plazo a la Memoria de Largo Plazo (MLP).

3.8.3. Estrategias de aprendizaje de recuperación de información: aquellos que le sirven para optimizar los procesos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda o generación de respuestas.

3.8.4. Estrategias de aprendizaje de apoyo al procesamiento de información: son los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o también pueden entorpecer el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje; sin embargo, casi siempre están presentes factores metamotivacionales, que resultan tan importantes como los procesos cognitivos para lograr buenos resultados.

TABLA 3

Estrategias de aprendizaje bajo el enfoque de aprendizaje significativo

Atributos	Puntuaciones				Totales
	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	
Estrategias de aprendizaje de adquisición de información	0	0	1	2	10
Estrategias de aprendizaje de codificación de información	0	1	2	3	15
Estrategias de aprendizaje de recuperación de información	0	2	3	4	20
Estrategias de aprendizaje de apoyo al procesamiento de información	0	3	4	5	25

TABLA 4

Baremo sobre estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes

Puntuación	Juicio	Decisión	Categoría
------------	--------	----------	-----------

0 - 39	Las estrategias de aprendizaje que son aplicadas son las que asocian con procesos atencionales y se sitúan en la base de los niveles de procesamiento y se aproximan a la comprensión	Se recomienda empezar a desarrollar estrategias que desarrollen procesos más complejos.	De Adquisición
40 - 70	Las estrategias de aprendizaje que son aplicadas desarrollan procesos más complejos que tienen que ver con la búsqueda de información en la memoria y los procesos metacognitivos.	Se recomienda seguir Utilizándolas y reforzarlas	De Elaboración

3.9. Resultados en el Área de Educación Física. Las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes del VII ciclo de la Educación Básica Regular, bajo el enfoque de aprendizaje significativo se categorizaron en dos niveles: De Adquisición y De Elaboración, conforme al cuestionario aplicado a los alumnos y según la puntuación alcanzada para su medición, de acuerdo al Baremo que se consigna en la tabla 4.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados

Los resultados obtenidos se organizaron teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Los estudiantes que participaron en la encuesta corresponden al 5° de Educación Secundaria, en el área de Educación Física, de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba.

4.1.1. Estrategias de aprendizaje bajo el enfoque de aprendizaje significativo.

I ESCALA: Estrategias de adquisición de información en los estudiantes

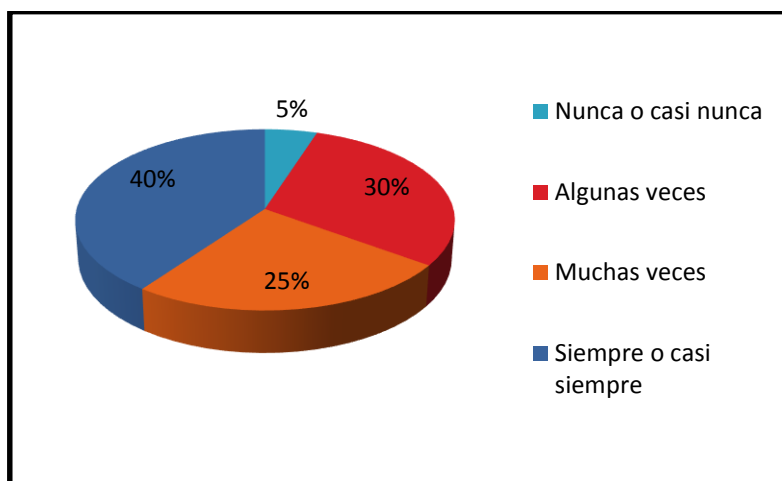
TABLA 5

Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.

ALTERNATIVA	FRCUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	6	30%
Muchas veces	5	25 %
Siempre o casi siempre	8	40 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 1. Gráfico circular acerca sí antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender



En la tabla 5 y gráfico 1 se puede apreciar que si antes de comenzar a estudiar lee el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender, 8 estudiantes que equivale al 40% respondieron que siempre lo hacen, seguido de 6 estudiantes que equivale al 30% respondieron que algunas veces lo hacen, 5 estudiantes que equivale al 25% manifestaron que muchas veces lo hacen y 1 estudiante que equivale al 5% manifestó que nunca lo hace.

TABLA 6

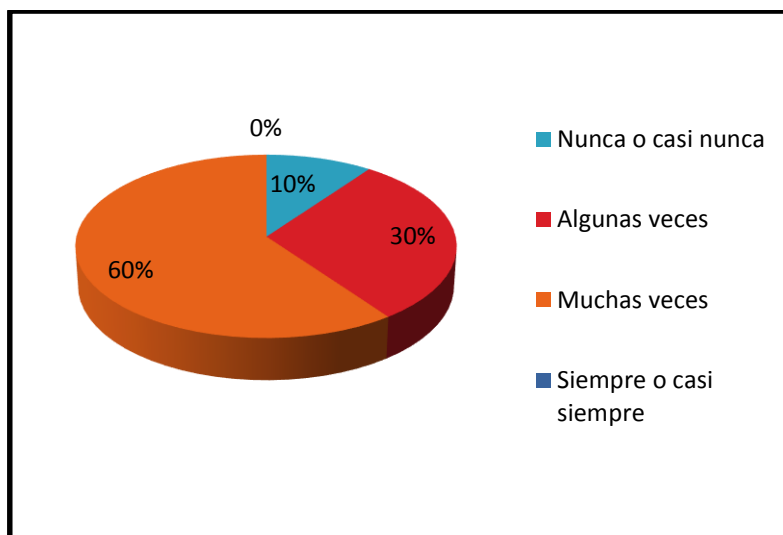
Utilizo signos (admiración, asteriscos, dibujos,..), algunos de ellos los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
-------------	------------	------------

Nunca o casi nunca	2	10 %
Algunas veces	6	30 %
Muchas veces	12	60 %
Siempre o casi siempre	0	00 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 2. Gráfico circular acerca sútilizo signos (admiración, asteriscos, dibujos,..), algunos de ellos los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes.



En la tabla 6 y gráfico 2 se puede apreciar que si utiliza signos (admiración, asteriscos, dibujos,..), algunos de ellos los crea, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considera muy importante, 12 estudiantes que equivale al 60% manifestaron que muchas veces utilizan, 6 estudiantes que equivale al 30% manifestaron que algunas veces utilizan, 2 estudiantes que equivale al 1% señalaron que nunca lo utilizan. Ninguno respondió que siempre utiliza.

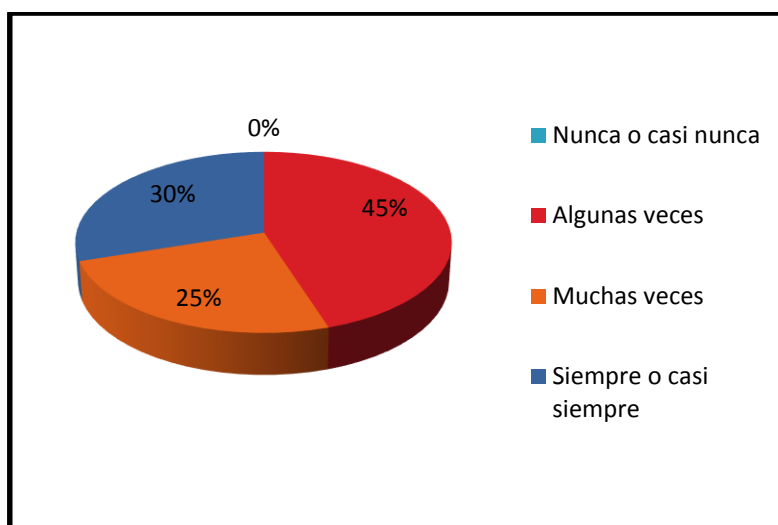
TABLA 7

Subrayo los textos para hacer más fácil su memorización

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	9	45 %
Muchas veces	5	25 %
Siempre o casi siempre	6	30 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013

Gráfico 3. Diagrama circular acerca de subrayar los textos para hacer más fácil su memorización



En la tabla 7 y gráfico 3 se puede apreciar que si subraya los textos para hacer más fácil su memorización, 9 estudiantes que equivale al 45% de los 20 encuestados, manifestaron que algunas veces subrayan los textos, 6 estudiantes que equivale al 30% manifestaron que siempre lo hacen, mientras que 5 estudiantes que equivale al 25% manifestaron que muchas veces lo hacen. Ninguno opinó que nunca lo hace.

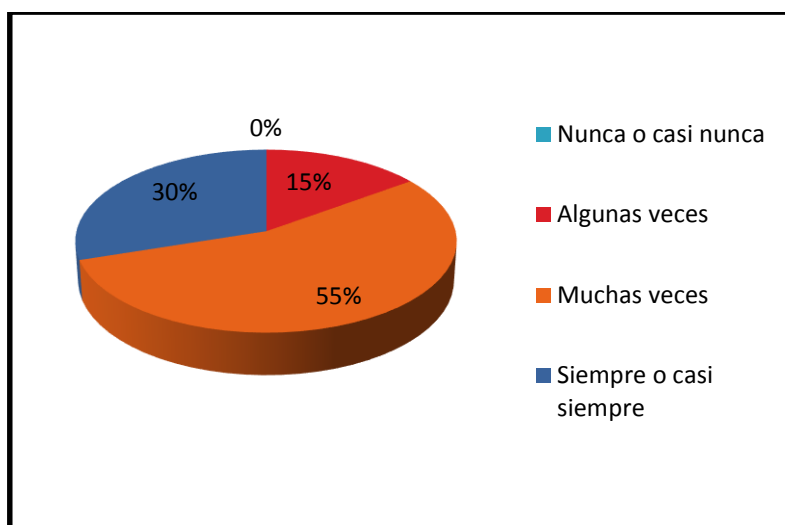
TABLA 8

Cuando tengo que estudiar un texto muy largo, lo divido en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	3	15 %
Muchas veces	11	55 %
Siempre o casi siempre	6	30 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 4. Gráfico circular acerca sí cuando tengo que estudiar un texto muy largo, lo divido en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes.



En la tabla 8 y gráfico 4 se puede apreciar que sicuando tiene que estudiar un texto muy largo, lo divide en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes, 11 estudiantes que equivale al 55% de los 20 encuestados, manifestaron que muchas veces lo hacen, mientras que 6 estudiantes que equivale al 30 % manifestaron que siempre lo hacen, seguido de 3 estudiantes que equivale al 15 % manifestaron que algunas veces lo hacen. Ninguno respondió que nunca lo hace.

80

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
-------------	------------	------------

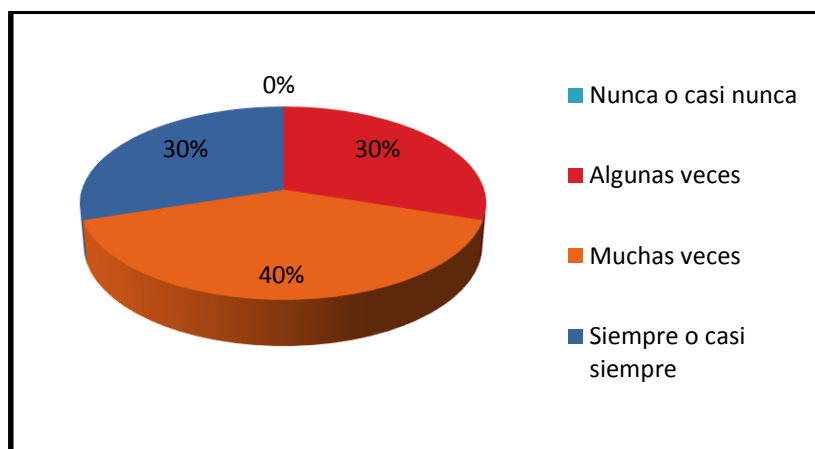
**TABLA
9**

Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	6	30 %
Muchas veces	8	40 %
Siempre o casi siempre	6	30 %
Total	20	100 %

no to palabras o frases del autor, que me parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte.

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 5. Diagrama circular referente a si anota palabras o frases del autor, que me parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte.



En la tabla 9 y gráfico 5 se puede apreciar que si anota palabras o frases del autor, que le parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte, 8 estudiantes que equivale al 40% de los 20 encuestados, opinan que muchas veces anotan, mientras que 6 estudiantes que equivale al 30% manifestaron que

algunas veces lo hacen y 6 estudiantes que equivale al 30% manifestaron que siempre lo hacen. Ninguno respondió que nunca lo hace.

II ESCALA: Estrategias de codificación de información

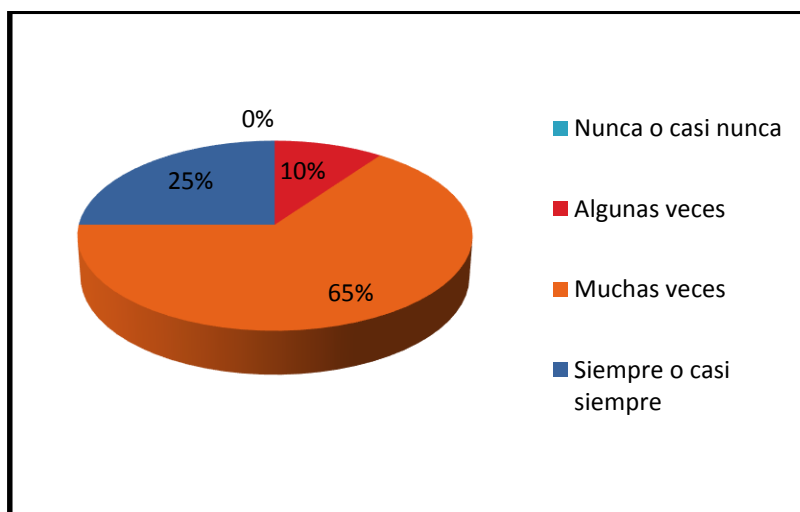
TABLA 10

Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	2	10 %
Muchas veces	13	65 %
Siempre o casi siempre	5	25 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 6. Diagrama circular acerca sí cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales.



En la tabla 10 y gráfico 6 se puede apreciar que sí cuando estudia hace dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales, 13 estudiantes que equivale al

65% de los 20 encuestados, opinan que muchas veces lo hacen, mientras que 5 estudiantes que equivale al 25% manifestaron que siempre lo hacen y 2 estudiantes que equivale al 10% manifestaron que algunas veces lo hacen. Ninguno respondió que nunca lo hace.

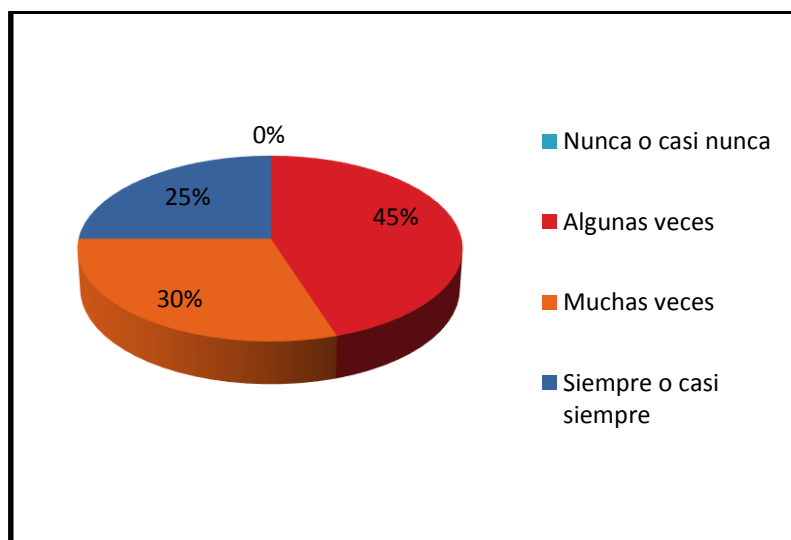
TABLA 11

Hago analogías con los temas que estoy aprendiendo.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	9	45 %
Muchas veces	6	30 %
Siempre o casi siempre	5	25 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 7. Diagrama circular acerca síhago analogías con los temas que estoy aprendiendo.



En la tabla 11 y gráfico 7 se puede apreciar que sí hace analogías con los temas que está aprendiendo, 9 estudiantes que equivale al 45% de los 20 encuestados, manifiestan que algunas veces lo hacen, mientras que 6 estudiantes que equivale

al 30% manifestaron que muchas veces lo hacen y 5 estudiantes que equivale al 25% manifestaron que siempre hacen. Ninguno manifestó que nunca lo hace.

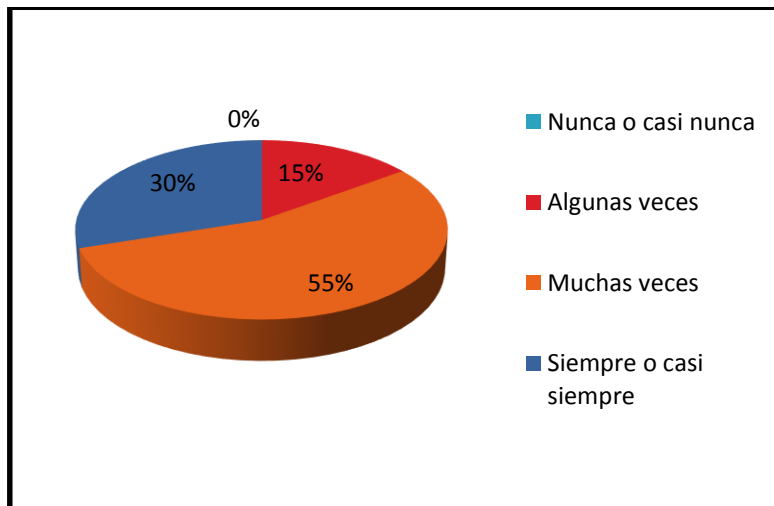
TABLA 12

Hago ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	3	15 %
Muchas veces	11	55 %
Siempre o casi siempre	6	30 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 8. Diagrama circular acerca síhago ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.



En la tabla 12 y gráfico 8 se puede apreciar que sí hace ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido, 11 estudiantes que equivale al 55% de los 20 encuestados, opinan que muchas veces lo hacen, mientras que 6 estudiantes

que equivale al 30% manifestaron que siempre lo hacen y 3 estudiantes que equivale al 15% manifestaron que algunas veces lo hacen. Ninguno dijo que nunca lo hace.

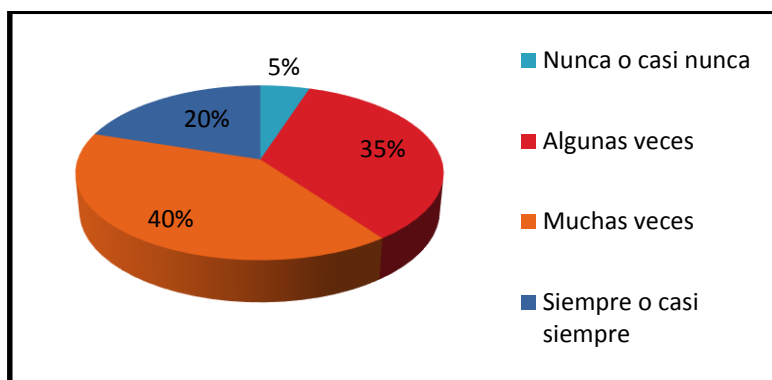
TABLA 13

Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	7	35 %
Muchas veces	8	40 %
Siempre o casi siempre	4	20 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 9. Diagrama circular acerca sí durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.



En la tabla 13 y gráfico 9 se puede apreciar que sí durante las explicaciones de los profesores, suele hacerse preguntas sobre el tema y resume lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes, 8 estudiantes que equivale al 40% de los 20 encuestados, manifestaron que muchas veces lo hacen, mientras que 7 estudiantes que equivale al 35%, manifestaron que

algunas veces lo hacen, 4 estudiantes que equivale al 20% manifestaron que siempre lo hacen y 1 estudiante que equivale al 5% opinó que nunca lo hace.

TABLA 14

Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.

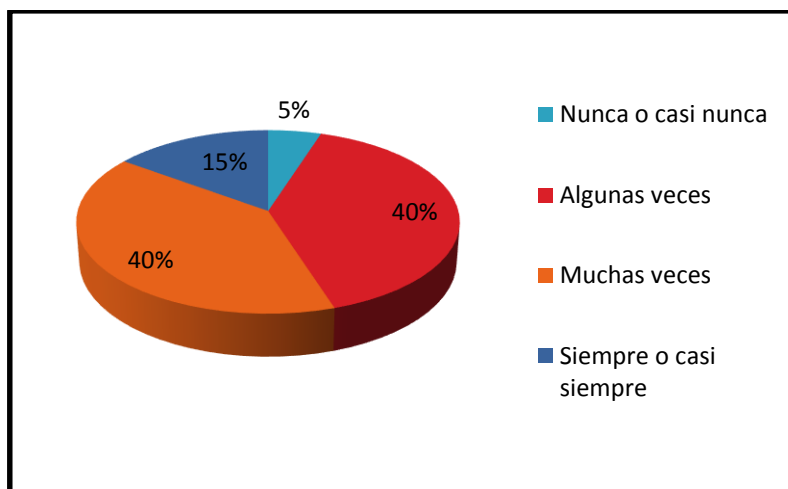
Fuen

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	8	40 %
Muchas veces	8	40 %
Siempre o casi siempre	3	15 %
Total	20	100 %

n

te: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 10. Diagrama circular acerca síhago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.



En la tabla 14 y gráfico 10 se puede apreciar que sí hace esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudia, 8 estudiantes que equivale al 40% de los 20 encuestados, manifestaron que siempre lo hacen, mientras que 8 estudiantes que equivale al 40% manifestaron que algunas veces lo hacen, 3 estudiantes que equivale al 15% manifestaron que siempre lo hacen y 1 estudiante que equivale al 5% opinó que nunca lo hace.

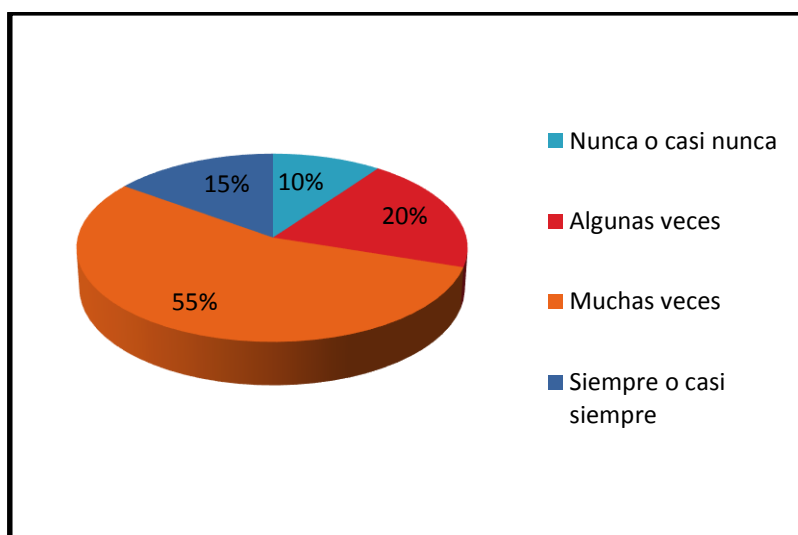
TABLA 15

Para fijar datos al estudiar suelo utilizar trucos tales como acrósticos,acrónimos o siglas.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	2	10 %
Algunas veces	4	20 %
Muchas veces	11	55 %
Siempre o casi siempre	3	15 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 11. Diagrama circular acerca sípara fijar datos al estudiar suelo utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.



En la tabla 15 y gráfico 11 se puede apreciar que sípara fijar datos al estudiar suele utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas, 11 estudiantes que equivale al 55% de los 20 encuestados, manifestaron que muchas veces lo hacen, mientras que 4 estudiantes que equivale al 20% manifestaron que algunas veces lo hacen, 3 estudiantes

que equivale al 15% manifestaron que siempre lo hacen y 2 estudiantes que equivale al 10% manifestaron que nunca lo hacen.

III ESCALA: Estrategias de recuperación de información.

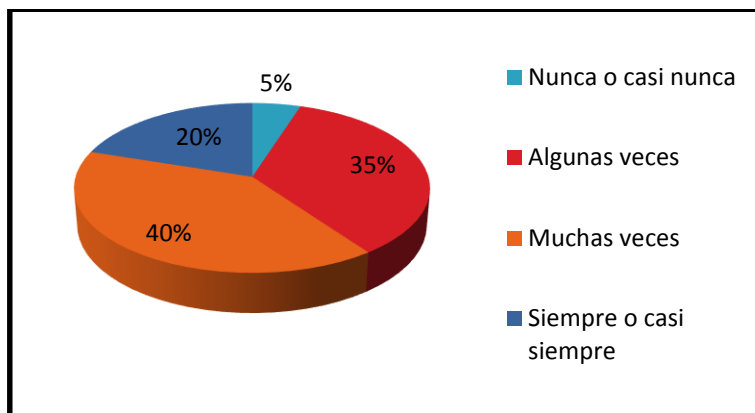
TABLA 16

Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	7	35 %
Muchas veces	8	40 %
Siempre o casi siempre	4	20 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 12. Diagrama circular acerca sí cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.



En la tabla 16 y gráfico 12 se puede apreciar que sí cuando tiene que exponer algo oralmente o por escrito recuerda dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboró la información durante el aprendizaje, 8 estudiantes que equivale al 40% de los 20 encuestados, manifestaron que muchas veces lo hacen, seguido de 7 estudiantes que equivale al 35%, manifestaron que algunas veces lo hacen, 4 estudiantes que equivale al

20% manifestaron que siempre lo hacen y 1 estudiante que equivale al 5% manifestó que nunca lo hace.

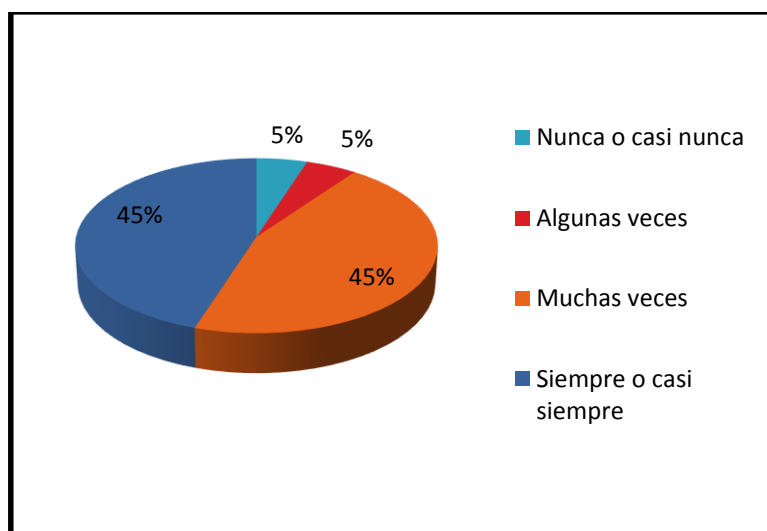
TABLA 17

Quando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	1	5 %
Muchas veces	9	45 %
Siempre o casi siempre	9	45 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 13. Diagrama circular acerca sí cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios.



En la tabla 17 y gráfico 13 se puede apreciar que sí cuando lee diferencia los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios, 9 estudiantes que equivale al 45% de los 20 encuestados, manifestaron que muchas veces lo hacen, seguido de 9 estudiantes que equivale al 45%, manifestaron que siempre lo hacen, 1 estudiante que

equivale al 5% respondió que algunas veces lo hace y 1 estudiante que equivale al 5% opinó que nunca lo hace.

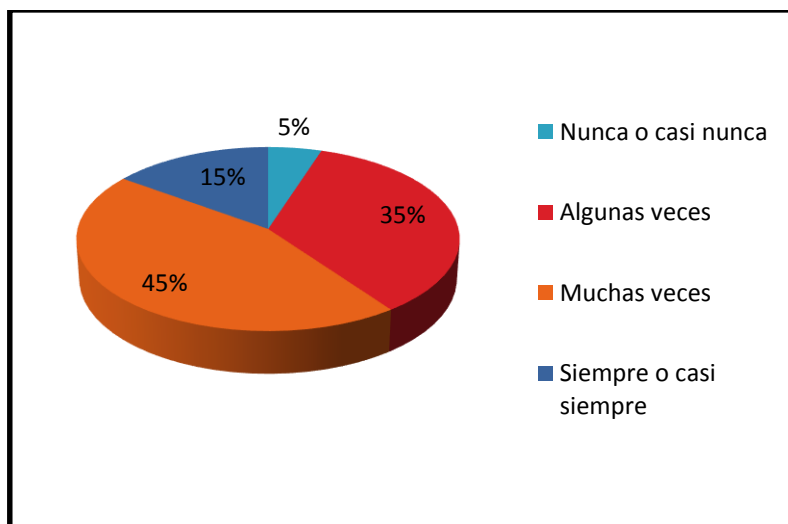
TABLA 18

Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	7	35 %
Muchas veces	9	45 %
Siempre o casi siempre	3	15 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 14. Diagrama circular acerca sí antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.



En la tabla 18 y gráfico 14 se puede apreciar que sí antes de la primera lectura, se plantea preguntas cuyas respuestas espera encontrar en el material que va a estudiar, 9 estudiantes que equivale al 45% de los 20 encuestados, manifestaron que muchas veces lo hacen, mientras que 7 estudiantes que equivale al 35%, manifestaron que algunas

veces lo hacen, seguido de 3 estudiantes que equivale al 15% manifestaron que siempre lo hacen y 1 estudiante que equivale al 5% opinó que nunca lo hace.

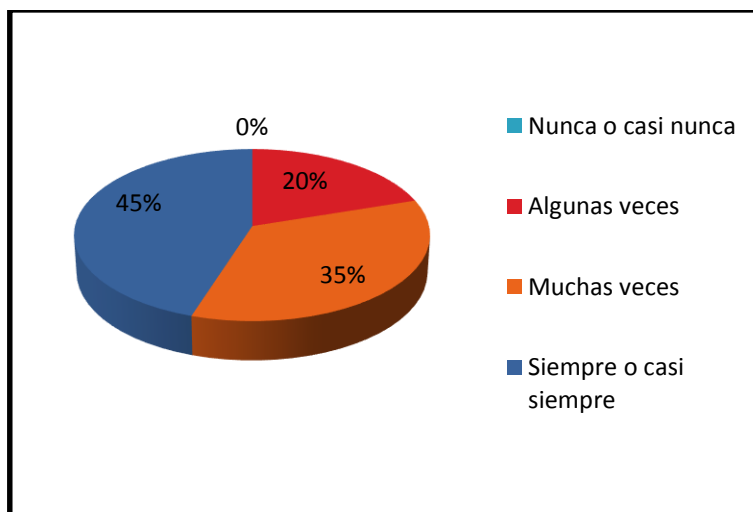
TABLA 19

Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	4	20 %
Muchas veces	7	35 %
Siempre o casi siempre	9	45 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 15. Diagrama circular acerca sí intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.



En la tabla 19 y gráfico 15 se puede apreciar que sí intenta expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor, 9 estudiantes que equivale al 45% de los 20 encuestados, manifestaron que siempre lo hacen, seguido de 7 estudiantes que equivale al 35% manifestaron que muchas veces lo

hacen y 4 estudiantes que equivale al 20% respondieron que algunas veces lo hacen. Ninguno respondió que nunca lo hace.

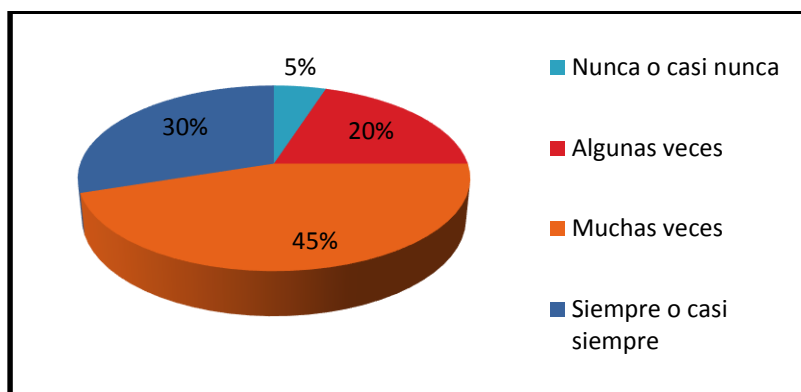
TABLA 20

Cuando tengo que hacer una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	4	20 %
Muchas veces	9	45 %
Siempre o casi siempre	6	30 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 16. Diagrama circular acerca sí cuando tengo que hacer una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.



En la tabla 20 y gráfico 16 se puede apreciar que sí cuando tiene que hacer una composición sobre cualquier tema, va anotando las ideas que se le ocurren, luego las ordena y finalmente las escribe, 9 estudiantes que equivale al 45% de los 20 encuestados, respondieron que muchas veces lo hacen, mientras que 6 estudiantes que equivale al 30%, manifestaron que siempre lo hacen, 4 estudiantes que equivale al 20%

respondieron que algunas veces lo hacen y 1 estudiante que equivale al 5% respondió que nunca lo hace.

IV ESCALA: Estrategias de apoyo al procesamiento

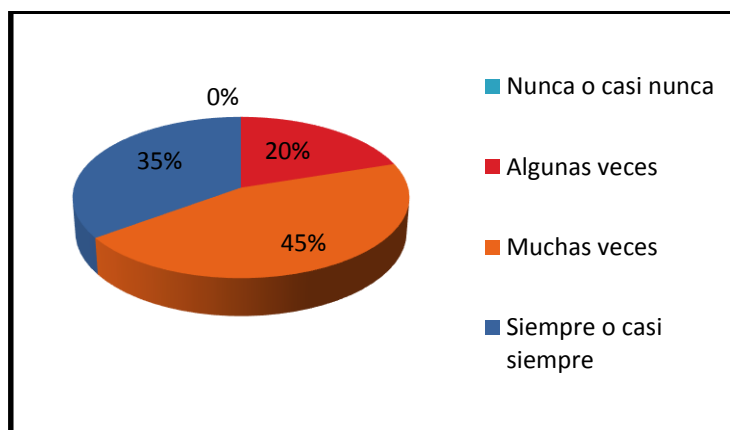
TABLA 21

He pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	4	20 %
Muchas veces	9	45 %
Siempre o casi siempre	7	35 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 17. Diagrama circular acerca sí he pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas.



En la tabla 21 y gráfico 17 se puede apreciar que sí ha pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que le ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas, 9 estudiantes que equivale al 45% de los 20 encuestados, respondieron que muchas veces lo han pensado, seguido de 7 estudiantes que equivale al 35% manifestaron que siempre lo hacen y 4

estudiantes que equivale al 20% manifestaron que algunas veces lo hacen. Ninguno respondió que nunca lo hace.

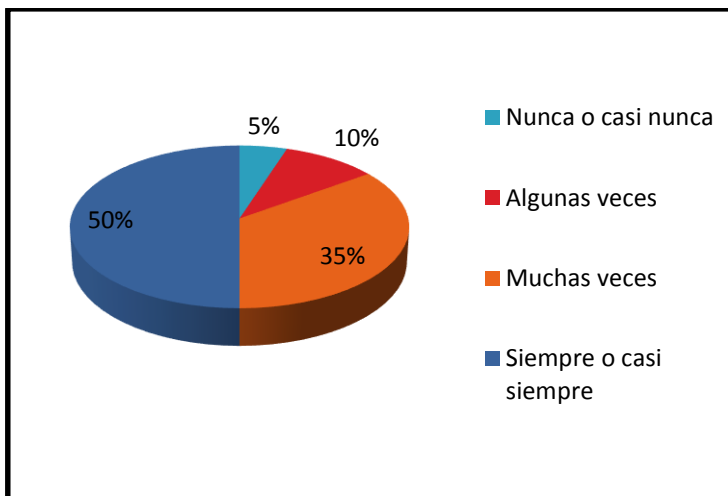
TABLA 22

Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	1	5 %
Algunas veces	2	10 %
Muchas veces	7	35 %
Siempre o casi siempre	10	50 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013

Gráfico 18. Diagrama circular acerca de si soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas.



En la tabla 22 y gráfico 18 se puede apreciar que sí es consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas, 10 estudiantes que equivale al 50% de los 20 encuestados, respondieron que siempre lo son, mientras que 7 estudiantes que equivale al 35%, manifestaron que muchas veces lo son, seguido de 2 estudiantes que

equivale al 10% respondieron que algunas veces lo son y 1 estudiante que equivale al 5% respondió que nunca lo es.

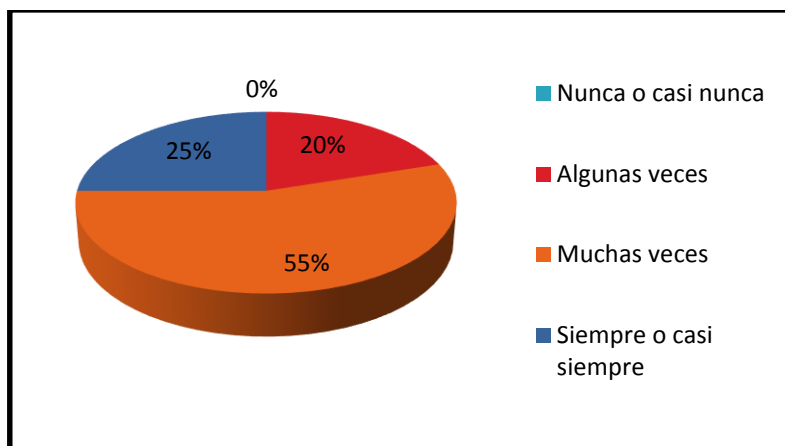
TABLA 23

Planifico en mi mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	4	20 %
Muchas veces	11	55 %
Siempre o casi siempre	5	25 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013

Gráfico 19. Diagrama circular acerca sí planifico en mi mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.



En la tabla 23 y gráfico 19 se puede apreciar que sí planifica en su mente aquellas estrategias que cree le van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tiene que estudiar, 11 estudiantes que equivale al 55% de los 20 encuestados, respondieron que muchas veces lo hacen, mientras que 5 estudiantes que equivale al 25%, manifestaron que siempre lo hacen, seguido de

4 estudiantes que equivale al 20% manifestaron que algunas veces lo hacen. Ninguno manifestó que nunca lo hace.

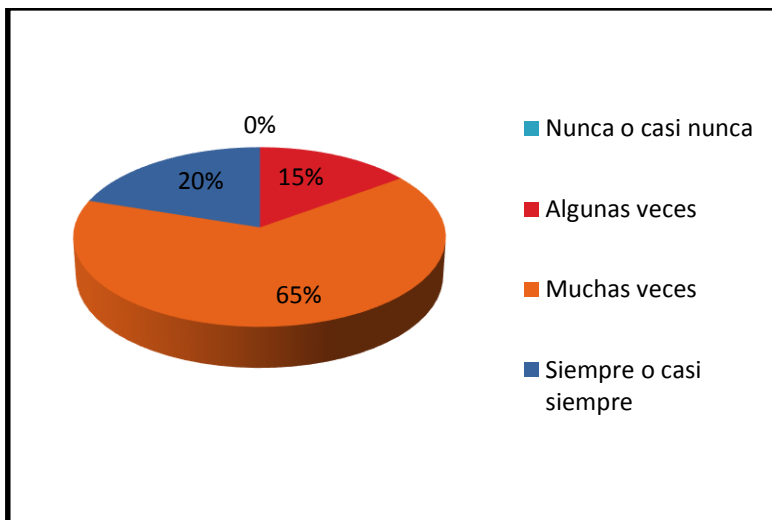
TABLA 24

Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras.

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	3	15 %
Muchas veces	13	65 %
Siempre o casi siempre	4	20 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013.

Gráfico 20. Diagrama circular acerca sí cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras.



En la tabla 24 y gráfico 20 se puede apreciar que sí cuando comprueba que las estrategias que utiliza para "aprender" no son eficaces, busca otras, 13 estudiantes que equivale al 65% de los 20 encuestados, respondieron que muchas veces lo hacen, seguido de 4 estudiantes que equivale al 20%

manifestaron que siempre lo hacen y 3 estudiantes que equivale al 15% manifestaron que algunas veces lo hacen. Ninguno respondió que nunca lo hace.

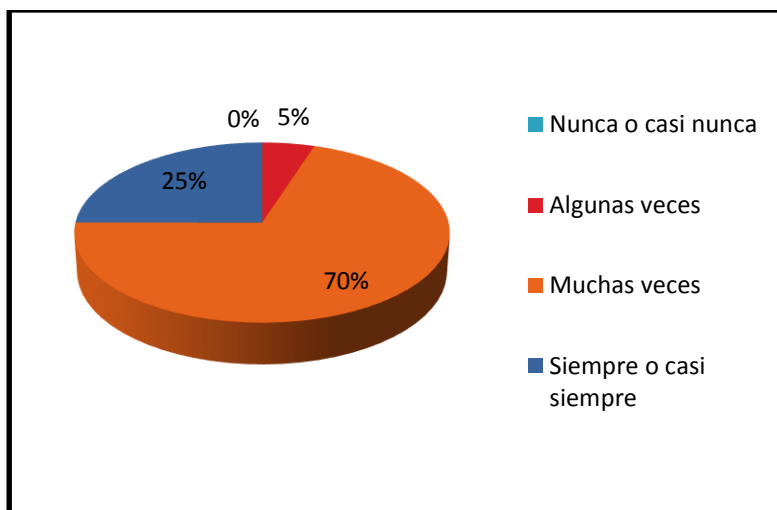
TABLA 25

Procuró que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca o casi nunca	0	00 %
Algunas veces	1	5 %
Muchas veces	14	70 %
Siempre o casi siempre	5	25 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013

Gráfico 21. Diagrama circular acerca sí procuró que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación



En la tabla 25 y gráfico 21 se puede apreciar que sí procura que en el lugar donde estudia no haya nada que pueda distraerle como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, 14 estudiantes que equivale al 70% de los 20 encuestados, respondieron

que muchas veces lo hacen, mientras que 5 estudiantes que equivale al 25% manifestaron que siempre lo hacen, seguido de 1 estudiante que equivale al 5% respondió que algunas veces lo hace. Ninguno respondió que nunca lo hace.

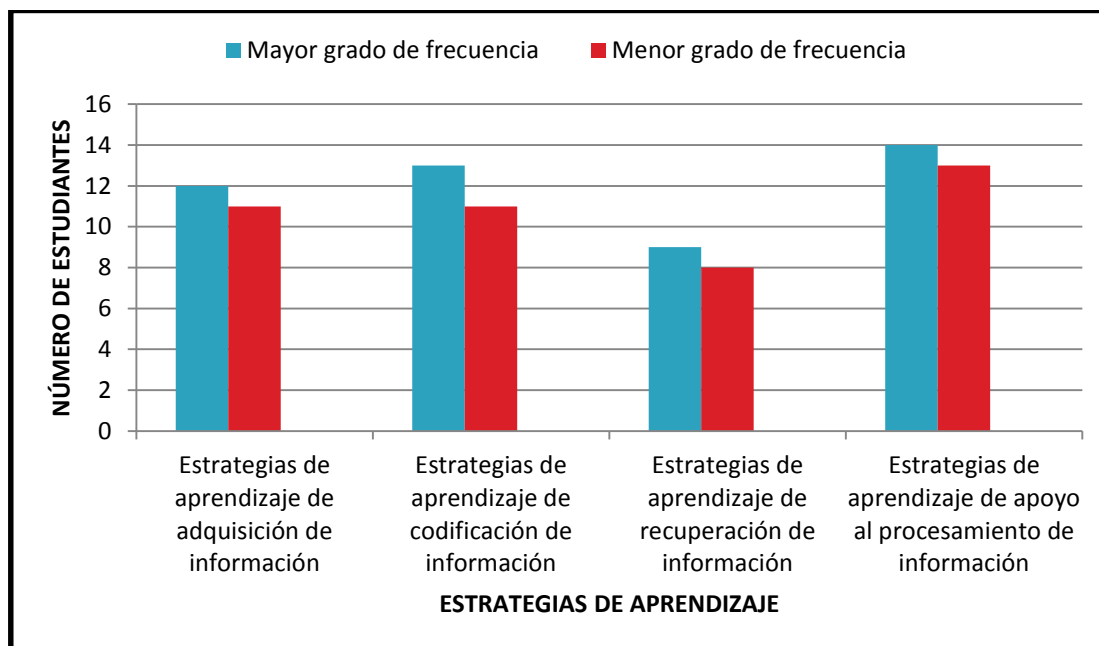
TABLA 26

Grado de frecuencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo.

Grado de frecuencia	I ESCALA Estrategias de adquisición de información.					II ESCALA Estrategias de codificación de información.						III ESCALA Estrategias de recuperación de información.					IV ESCALA Estrategias de apoyo al procesamiento de información.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Siempre o casi siempre	8	0	6	6	6	5	5	6	4	3	3	4	9	3	9	6	7	10	5	4	5
Muchas veces	5	12	5	11	8	13	6	11	8	8	11	8	9	9	7	9	9	7	11	13	14
Algunas veces	6	6	9	3	6	2	9	3	7	8	4	7	1	7	4	4	4	2	4	3	1
Nunca o casi nunca	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2		1	1	0	1	0	1	0	0	0

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013

Gráfico 22. Gráfico de barras del grado de frecuencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo.



En la tabla 26 y gráfico 22 se puede apreciar que al atributo de estrategias de adquisición de información, 12 estudiantes con mayor grado de frecuencia muchas veces utilizan signos (admiración, asteriscos, dibujos..), algunos de ellos los crean, para resaltar aquellas informaciones de los textos que consideran muy importantes, seguido con menor grado de frecuencia, 11 estudiantes muchas veces cuando tienen que estudiar un texto muy largo, lo dividen en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes.

En cuanto al atributo de estrategias de codificación de información, 13 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces, cuando estudian hacen dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales, seguido de 11 estudiantes, con menor grado de frecuencia, muchas veces hacen ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido, de la misma manera 11 estudiantes muchas veces para fijar datos al estudiar suelen utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.

En relación al atributo de estrategias de recuperación de información, 9 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces y siempre cuando leen, diferencian los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios, del mismo modo 9 estudiante muchas veces antes, se plantean preguntas, cuyas respuestas esperan encontrar en el material que van a estudiar,, de igual forma 9 estudiantes siempre intentan expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor, así mismo 9 estudiantes, muchas veces cuando tienen que hacer una composición sobre cualquier tema, van anotando las ideas que se les ocurren, luego las ordenan y finalmente las escriben, seguido de 8 estudiantes, con menor grado de frecuencia, cuando tienen que exponer algo oralmente o por escrito recuerdan dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboran la información durante el aprendizaje.

Finalmente, En la tabla 26 y gráfico 22 se puede apreciar que al atributo de estrategias de apoyo al procesamiento de información, 14 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces procuran que en el lugar que estudian no haya nada que pueda distraerles como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, seguido de 13 estudiantes, con menor grado de frecuencia muchas veces cuando comprueban que las estrategias que utilizan para "aprender" no son eficaces, buscan otras.

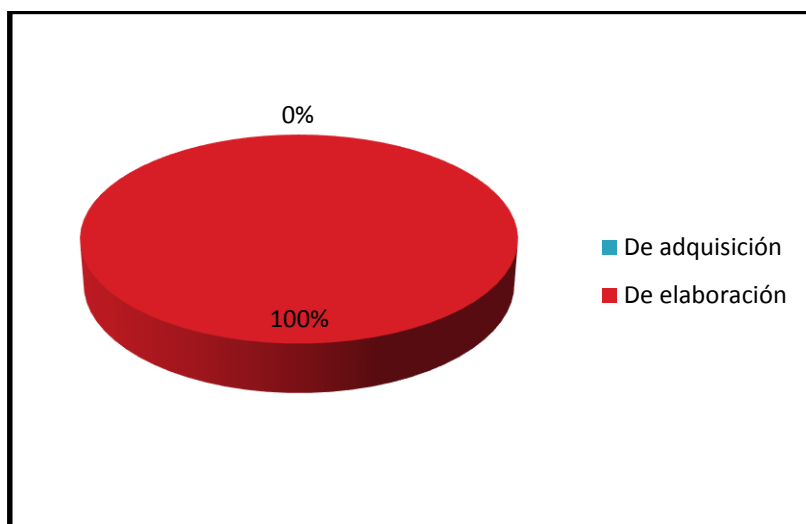
TABLA 27

Categorización de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo.

Categorización de las estrategias de aprendizaje	Número de Estudiantes	Porcentaje
De Adquisición	0	00 %
De Elaboración	20	100 %
Total	20	100 %

Fuente: cuestionario aplicado a los alumnos, septiembre 2013

Gráfico 23. Diagrama circular de la categorización de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo.



En la tabla 27 y gráfico 23 se puede apreciar que a la categorización de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo, se observa que los 20 estudiantes encuestados que equivale al 100%, desarrollan las estrategias de aprendizaje que corresponden a la categoría de Elaboración.

4.2 Análisis de resultados

En la presente sección se procederá al análisis de los resultados presentados respecto a la variable estrategias de aprendizaje bajo el enfoque de aprendizaje significativo desarrolladas en el área de Educación Física por los estudiantes del 5° de Educación Secundaria de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba.

4.2.1. Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de adquisición de información más utilizada por los estudiantes.

Los resultados de la encuesta respecto al atributo de estrategias de adquisición de información, muestran que 12 estudiantes con mayor grado de frecuencia muchas veces utilizan signos (admiración, asteriscos, dibujos..), algunos de ellos los crean, para resaltar aquellas informaciones de los textos que consideran muy importantes, seguido con menor grado de frecuencia, 11 estudiantes muchas veces cuando tienen que estudiar un texto muy largo, lo dividen en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes.

Estos resultados se corroboran de la investigación **Añez, Ferrey Velazco (2009)** realizaron una investigación titulada “Una propuesta didáctica basada en la aplicación de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en las aulas con elevada matrícula estudiantil”; realizada en Costa Rica en el año 2006; tuvo como propósito “Evaluar el aprendizaje significativo alcanzado en los estudiantes de un curso de Química de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad del Zulia a través de la aplicación de mapas conceptuales y trabajo cooperativo al inicio y al final del proceso de aprendizaje”. Se concluyó que a pesar de que en este estudio fue difícil establecer la estrategia de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil, si existieron aprendizajes significativos sobre el tema problema. Ambas estrategias se consideraron como unas herramientas excelentes para mejorar la comprensión de un tema de estudio y como medio para facilitar la construcción de conocimientos. Asimismo se recomienda que en sucesivas oportunidades se afiancen en los alumnos la mejora en la elaboración de mapas

conceptuales, así como resaltar la importancia que tiene la negociación de sus opiniones en el mismo, para que de esta manera se potencie en ellos, un mayor número de aprendizajes significativos.

4.2.2. Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de codificación de información más utilizada por los estudiantes.

En cuanto al atributo de estrategias de codificación de información, 13 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces, cuando estudian hacen dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales, seguido de 11 estudiantes, con menor grado de frecuencia, muchas veces hacen ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido, de la misma manera 11 estudiantes muchas veces para fijar datos al estudiar suelen utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.

Estos resultados se corroboran de Maldonado(2010) considera que según Ausubel el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza y puede lograr un aprendizaje significativo, memorístico y repetitivo (Maldonado, 2010).

4.2.3. Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de recuperación de la información más utilizada por los estudiantes.

En relación al atributo de estrategias de recuperación de información, 9 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces y siempre cuando leen, diferencian los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios, del mismo modo 9 estudiante muchas veces antes, se plantean preguntas, cuyas respuestas esperan encontrar en el material que van a estudiar., de igual forma 9 estudiantes siempre intentan expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor, así mismo 9 estudiantes, muchas veces cuando tienen que hacer una composición sobre cualquier tema, van anotando las ideas que

se les ocurren, luego las ordenan y finalmente las escriben, seguido de 8 estudiantes, con menor grado de frecuencia, cuando tienen que exponer algo oralmente o por escrito recuerdan dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboran la información durante el aprendizaje.

Estos resultados se corroboran de enseñar y aprender, en este momento, exige una mayor flexibilidad espacio-temporal, personal y grupal, menos contenidos fijos y procesos más abiertos de investigación y de comunicación.

La adquisición de la información dependerá cada vez menos del profesor.

La tecnología nos puede proporcionar datos, imágenes y resúmenes de una forma rápida y atractiva. El principal papel del profesor es auxiliar al alumno a interpretar esos datos, a relacionarlos, a contextualizarlos.

Para que eso ocurra, el profesor debe crear un ambiente propicio en el que los alumnos se sientan bien, lo que posibilitará una relación de reciprocidad que conduzca al diálogo abierto, a la solidaridad y la confianza(EATC, 2010).

4.2.4. Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje de apoyo al procesamiento de la información más utilizada por los estudiantes.

Respecto al atributo de estrategias de apoyo al procesamiento de información, los resultados de la encuesta muestran que 14 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces procuran que en el lugar que estudian no haya nada que pueda distraerles como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, seguido de 13 estudiantes, con menor grado de frecuencia muchas veces cuando comprueban que las estrategias que utilizan para "aprender" no son eficaces, buscan otras.

4.2.5. Identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes en el grado de estudios.

Los resultados de la encuesta muestran que la estrategia de aprendizaje bajo el enfoque del aprendizaje significativo más utilizada por los estudiantes en el 5° de Educación Secundaria corresponde al atributo de las estrategias de apoyo al procesamiento de información.

Las estrategias de apoyo al procesamiento de información son los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o también pueden entorpecer el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje; sin embargo, casi siempre están presentes factores metamotivacionales, que resultan tan importantes como los procesos cognitivos para lograr buenos resultados.

4.2.6. Determinar la categorización de las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje significativo.

Los resultados de la encuesta muestran que los 20 estudiantes encuestados, que equivale al 100% desarrollan estrategias que corresponden a la categoría de Elaboración.

La categoría de Elaboración comprende las estrategias de aprendizaje, cuya aplicación desarrolla procesos más complejos que tienen que ver con la búsqueda de información en la memoria y los procesos metacognitivos.

5. CONCLUSIONES

Al terminar la presente investigación respecto a las estrategias de aprendizaje bajo el enfoque de aprendizaje significativo desarrolladas en el área de Educación Física por

los estudiantes del 5° de Educación Secundaria de la Institución Educativa N° 84132 del distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba, se llega a las siguientes conclusiones:

Respecto al atributo de estrategias de adquisición de información, 12 estudiantes con mayor grado de frecuencia muchas veces utilizan signos (admiración, asteriscos, dibujos) algunos de ellos los crean, para resaltar aquellas informaciones de los textos que consideran muy importantes.

En cuanto al atributo de estrategias de codificación de información, 13 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces, cuando estudian hacen dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales.

En relación al atributo de estrategias de recuperación de información, 9 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces y siempre cuando leen, diferencian los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios, del mismo modo 9 estudiante muchas veces antes, se plantean preguntas, cuyas respuestas esperan encontrar en el material que van a estudiar,, de igual forma 9 estudiantes siempre intentan expresar lo aprendido con sus propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor, así mismo 9 estudiantes, muchas veces cuando tienen que hacer una composición sobre cualquier tema, van anotando las ideas que se les ocurren, luego las ordenan y finalmente las escriben.

Finalmente, respecto al atributo de estrategias de apoyo al procesamiento de información, 14 estudiantes con mayor grado de frecuencia, muchas veces procuran que en el lugar que estudian no haya nada que pueda distraerles como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación.

En cuanto a la categorización de las estrategias de aprendizaje, según las puntuaciones alcanzadas 20 estudiantes encuestados que equivale al 100%, desarrollan estrategias que corresponden a la categoría de Elaboración.

6. Referencias bibliográficas

1. Alvarado, J.(2010).Realidad Nacional e Internacional para una mejor Educación. [Monografía]. Disponible en: <http://www.redem.org/boletin/boletin300609d.php>

2. Álvarez, N. (2010). *Psicopedagogia.com. Didáctica*; [Monografía] Recuperada de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/didactica>
- 3.- Aprendizaje como procesamiento de la información.(2009)[Archivo de datos]. Disponible en:www.wikilearning.com/...aprendizaje-aprendizaje...información/5663-5
- 4.- Aprendizaje Reproductivo. (2010). En paradigmas de enseñanza.[Resumen]. Disponible en: ciberdocencia.gob.pe
- 5.-Aguilar, M. y Quesada, T. (2009). *Los Mapas Mentales, los Mapas Conceptuales y los Mapas Semánticos. Univ. S. B.* [Monografía]. 15 (4), 204-224. Disponible en: cartafol.usc.es/verónica/files/1329/./Trabajo+Mapas+Mentales+profe.doc
6. Añez, O.; Ferre, Ky Velazco, W. (2009).. *Una propuesta Didáctica basada en la aplicación de mapas conceptuales y Trabajo Cooperativo en las aulas con elevada matrícula estudiantil.* [Monografía en Internet]. San José, Costa Rica. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p106.pdf>
- 7.- Bibliografía especializada.(2010). En Wikipedia. [Monografía]. 11 (4), 142-160. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Bibliograf%C3%ADa_especializada
8. Belmonte, Y. (2010). Estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la E.B. “Virginia Bor” ubicado en la ciudad de Irapa del Estado Sucre. [Monografía]. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: Monografias.com
9. Boletín oficial del estado. (2005). Ley General de Educación. Ley N° 28044. Lima, Perú: MINEDU
10. Consejo Nacional de la Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al2021.* Lima,, Perú: MINEDU
- 11.-Castilla, E. y Pérez, R. (1999). *Principales Métodos y Técnicas Educativas.* 1 ed. Lima, Perú: San Marcos
- 12.- Concepto de Imágenes. (2008).En Conceptos Com. [Monografía]. 12 (7) :89-104. Disponible en: conceptos.com/general/imagen – México concepto de imagen
- 13.-Cuestionario.(2010).En Wikipedia. Disponible en: es.wikipedia.org/wiki/Cuestionario

- 14.- Díaz, F. y Hernández, G.(2003). *Estrategias Didácticas y Aprendizaje Significativo*. México:McGraw- HILL
- 15.- Díaz. F. (2008). Aprendizaje Colaborativo. En Wikipedia. Disponible en: es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/ díaz bf
- 16.- Demostraciones. (2010). [Archivo de datos]. Disponible en: formadoresocupacionales.blogspot.com/.../Tecnica-de-la-demostracion.htm
17. Definición del Video Didáctico.(2003).[Resumen]. Disponible en: http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Video/2002_2003/sld002.htm
- 18.- El Internet. (2010). En Wikipedia. [Archivo de datos]. 18 (6), 150-183. Disponible en: es.wikipedia.org/wiki/Internet
- 19.- Enfoques de Aprendizaje y sus Alcances Metodológicos.(2010). [Archivo de datos]. Disponible en: medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/enfoques.pdf
- 20.- El Poder de la Palabra. (2010). En *Sindic. Medic. Urug.* [Archivo de datos]. 14 (3), 247-278. Disponible en: www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/.../palabra.html
- 21.- Enfoques Metodológicos de Aprendizaje Dinámico.(2010). [Archivo de datos]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/NELUBELLA/yonyoel>
- 22.- Estudio de caso. (2010) En Wikipedia. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Estudio_de_caso
- 23.- El aprendizaje por trabajo cooperativo.(2010)[Resumen]. Disponible en: http://educacion.idoneos.com/index.php/El_aprendizaje_por_trabajo_cooperativo#Sobre_el_trabajo_cooperativo_en_la_actualidad
- 24.-EL Constructivismo. (2010).En *Sepiensa*. [Archivo de datos]. Disponible en: sepiensa.org.mx/.../Constructivismo/constructivismo1.htm
25. Investigación e Innovación *Educativa.(s.f.). Modalidades de organización de las actividades pedagógicas.* Disponible en: www.itesm.mx/va/dide2/...didacticas/quesontd.htm
26. Javier, J. (2008). *Unidades didácticas*. Chimbote, Perú: Universidad Nacional del Santa.
- 27.- La Exposición.(2010).En diccionario en línea de Pedagogía. Disponible en: exposicionroble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/2exposic.htm

- 28.- La Lluvia de ideas. (2010). En Caja de Herramientas. Disponible en: www.infomipyme.com/.../GDE_01.htm - Guatemala
29. La Didáctica de Hoy y el Aprendizaje Auténtico.(s.f.). En Monografias.com. Disponible en: <http://monografias.com/trabajos12/Ididhoy/Ididhoy.shtml>
- 30.- López, A. (2010). *Qué son Talleres educativos. Leb. Dig.* Disponible en: www.lebrijadigital.com/...//qu%E9%20son%20los%20talleres%20educativos.pdf
- 31.- Las Líneas Maestras del Aprendizaje por problemas.(2004).[Archivo de datos]. Disponible en: www.ub.es/mercanti/abp.pdf
32. Método de Proyectos. (2009). En Wikipedia, la Enciclopedia Libre. Disponible en: http://www.es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_de_proyectos
33. Ministerio de Educación. (2012). Diseño Curricular Nacional Educación Primaria y Secundaria. Lima, Perú: MINEDU
34. Morales, L. (2009). *La actitud profesional docente y el interés por las áreas de formación laboral de los alumnos.* [Monografía]. Perú. Disponible en: http://www.upt.edu.pe/bvfaedcoh/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=109&Itemid=1.
35. Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional.* Lima, Perú: MINEDU
- 36.- Maldonado, A. (2010) *El aprendizaje significativo de David Paul Ausubel* [Monografía]. 15 (2), 245-270. Disponible en: www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml
- 37.-Mendoza, R. (2009). *La Pedagogía conceptual y conductual* [Monografía]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos21/pedagogia-conceptual/pedagogiaconceptual.conductual.shtml#pedagog>
- 38.- Morín, E. (2010). *El aprendizaje complejo.* En Wikipedia. [Monografía].4 (6), 213-220. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Edgar_Morin
- 39.- Medios Audiovisuales.(2010). En Wikipedia. [Archivo de datos]. 15(27), 356-368. Disponible en: [es.wikipedia.org/wiki/Medios audiovisuales](http://es.wikipedia.org/wiki/Medios_audiovisuales)
40. Ministerio de Educación.(2011). *Guía de evaluación de los aprendizajes.* Lima, Perú: MINEDU

- 41.- Macedo, D., Pérez, F. y Arteaga, V. (2012). *Diseño Curricular Nacional*. Lima, Perú: MINEDU
42. Ministerio de Educación. (2012). *Diseño Curricular Nacional Educación Primaria y Secundaria*. Lima, Perú: MINEDU
- 43.-Milazzo, L. M., Quintana, M. y Rodríguez, R. (2005). *Perfil del docente*. [Monografía]. Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos25/perfildocente/perfildocente.shtml?monosearch>
44. Ministerio de Educación. (2012). *Informe General: Reforma de la Educación Peruana*. Lima, Perú: MINEDU
45. Oliveros, R. (2009). Liberación y teología: *La formación docente inicial*. [Monografía]. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/oliveros.htm>
- 46.-Rodríguez, L.(2004) *La teoría del Aprendizaje Significativo*. [Monografía]. 13 (3), 124-137. Disponible en: cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf
- 47.-Romero, G.(2009) *La utilización de Estrategias Didácticas en clase*.(Ed). Disponible en: www.csicsif.s/...23/GUSTAVO_ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf
- 48.- Qué es un Recurso didáctico.(2007). En Pedagogía. [Archivo de datos]. Disponible en: www.pedagogia.es/recursos-didacticos/
49. Salazar Bondy, A.(2010). *Educación Peruana en el mundo contemporáneo*. Lima, Perú: CEPRE II
50. Suarez, C. (2010). *El Perfil Didáctico de la Docencia en los Nuevo Modelos de Enseñanza Virtual*. [Monografía]. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/educacion-actualidad>.
- 51-Santivañez R. (2010). *Estrategias Didácticas. Proyecto de línea de investigación*. Chimbote, Perú: ULADECH.
52. Suárez, A. y Godoy, J. (2010). Perfil didáctico de la docencia en los nuevos modelos de enseñanza. [Monografía] 24 (12), 123-132. Disponible en:

<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/115.pdf>

53.-*Técnica de la pregunta*. (2010). [Resumen]. Disponible en: www.bvsst.org.ve/documentos/pnf/tecnica_de_la_pregunta.pdf

54.-Trujillo, J. (2010). *Trabajo en equipo, una propuesta para los procesos de Enseñanza – Aprendizaje*. Disponible en: lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342421457147.PDF

55.-Villalón, G. y Chagolla, M.(2010). *Metacognición, autorregulación y reflexión*. [Monografía].4(1), 264-279 Disponible en: www.didactica.umich.mx/.../Gerardo%20Villalón%20y%20Mauricio%20Chagolla.doc revista

56. Villarreal, J. (2007). *Diseñando la clase de atrás hacia adelante. Un modelo de diseño para la enseñanza*. FLACSO [Monografía]. Disponible en: <http://www.articulosgratis.com/ciencia/disenando-la-clase-de-atras-hacia-adelante.-Un-modelo-de-diseno-para-la-ensenanza.html>

Anexos



**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.**

**CUESTIONARIO RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
DESARROLLADAS POR EL ESTUDIANTE**

Estimado(a) estudiante, el objetivo de este instrumento es identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentes utilizadas por usted cuando este asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes..., es decir, cuando está estudiando. Lea las instrucciones y luego responda a cada enunciado.

Instrucciones: Indique con qué frecuencia normalmente suele utilizar cada estrategia de aprendizaje. Marque con una equis (X) la letra que corresponda, siguiendo la escala que se indica a continuación:

- A. Nunca o casi nunca
- B. Algunas veces
- C. Muchas veces
- D. Siempre o casi siempre

I ESCALA (Estrategias de Adquisición de información en los estudiantes)	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, el resumen, los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o				

cursivas del material a aprender.				
2. Utilizo signos (admiración, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos los creo yo, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero muy importantes.				
3. Subrayo los textos para hacer más fácil su memorización.				
4. Cuando tengo que estudiar un texto muy largo, lo divido en partes pequeñas, haciendo anotaciones, subtítulos o epígrafes.				
5. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen muy importantes, en los márgenes del libro, apuntes o en hoja aparte.				

II ESCALA (Estrategias de Codificación de información)	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para relacionar las ideas principales.				
2. Hago analogías con los temas que estoy aprendiendo.				
3. Hago ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.				

Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema y resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.				
5. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				
6. Para fijar datos al estudiar suelo utilizar trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas.				

III ESCALA (estrategias de Recuperación de información)	A	B	C	D
1. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
2. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios.				
3. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
4. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
5. Cuando tengo que hacer una composición sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las escribo.				

IV ESCALA (Estrategias de Apoyo al procesamiento)	A	B	C	D
1. He pensado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a estudiar como la exploración, subrayado, nemotécnicas, esquemas.				
2. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias como los dibujos o gráficos, imágenes mentales, autopreguntas.				
3. Planifico en mi mente aquellas estrategias que creo me van a servir para "aprender" cada tipo de tarea o lección que tengo que estudiar.				

4. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras.				
5. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación.				

Gracias por su colaboración.