

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo
en los estudiantes de 6to. grado de la I. E. Juan Fanning García
de Lambayeque, 2022

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación,
con mención en Teoría y Planeamiento Curricular

Investigadora: Leon Lazaro, Azucena del Rosario

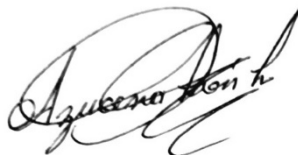
Asesor: Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú

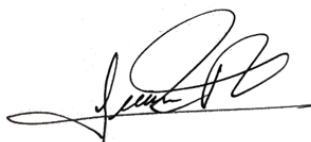
2023

Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo
en los estudiantes de 6to. grado de la I. E. Juan Fanning García de Lambayeque,
2022

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación,
con mención en Teoría y Planeamiento Curricular.



Azucena del Rosario Leon Lazaro
Investigadora



Juan Diego Dávila Cisneros
Presidente



Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui
Secretario



Bertha Beatriz Peña Pérez
Vocal



Elmer Milton Manayay Tafur
Asesor



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 0743-VIRTUAL

Siendo las **08:00 horas**, del día **lunes 21 de agosto de 2023**, se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet, <https://meet.google.com/fro-reee-tfy>, los miembros del jurado designados mediante **Resolución N°0103-2023-V-D-FACHSE**, de fecha **23 de enero de 2023**, integrado por:

| | |
|------------|---|
| Presidente | : Dr. Juan Diego Dávila Cisneros. |
| Secretaria | : Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui. |
| Vocal | : Dra. Bertha Beatriz Peña Pérez. |
| Asesor | : M.Sc. Elmer Milton Manayay Tafur. |



La finalidad es evaluar la Tesis titulada: **“MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN FANNING GARCÍA DE LAMBAYEQUE, 2022”**; presentada por **AZUCENA DEL ROSARIO LEÓN LÁZARO**, para obtener el **Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación**, mención: Teoría y Planeamiento Curricular.

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con el Reglamento General de Investigación (aprobado con Resolución N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023); los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al(os) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación de la Tesis, obteniendo un calificativo de (19) (DIECINUEVE) en la escala vigesimal, que equivale a la mención de MUY BUENO

Siendo las **...8:50 a.m. horas** del mismo día, se dio por concluido el acto académico online, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dr. Juan Diego Dávila Cisneros

PRESIDENTE

Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui

SECRETARIA

Dra. Bertha Beatriz Peña Pérez

VOCAL

OBSERVACIONES:.....

El presente acto académico se sustenta en los artículos del 39 al 41 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 270-2019-CU de fecha 4 de setiembre del 2019); la Resolución N° 407-2020-R de fecha 12 de mayo del 2020 que ratifica la Resolución N° 004-2020-VIRTUAL-VRINV del 07 de mayo del 2020 que aprueba la tramitación virtualizada para la presentación, aprobación de los proyectos de los trabajos de investigación y de sus informes de investigación en cada Unidad de Investigación de las Facultades y Escuela de Posgrado; la Resolución N° 0372-2020-V-D-NG-FACHSE de fecha 21 de mayo del 2020 y su modificatoria Resolución N° 0380-2020-V-D-NG-FACHSE del 27 de mayo del 2020 que aprueba el INSTRUCTIVO PARA LA SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y TESIS VIRTUALES.

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, **Azucena del Rosario León Lázaro**, investigadora principal, y **Elmer Milton Manayay Tafur**, asesor, del trabajo de investigación “*Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de 6to grado de la I. E. Juan Fanning García de Lambayeque, 2022*”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demuestre lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de este Informe y, por ende, el proceso administrativo a que hubiere lugar y que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este Informe.

Lambayeque, 5 de junio de 2023.



Azucena del Rosario León Lázaro
Investigadora principal



Elmer Milton Manayay Tafur
Asesor

DEDICATORIA

A *Jorge Manuel* y *Luisa Griselda*, mis queridos padres:
con devoción y gratitud, unidos me enseñaron
a enfrentar y sortear las vicisitudes de la vida.

A *José Fernando*, mi esposo:
por su apoyo para lograr mis metas.

A *Suggeily Fernanda* y *Paola Imelda*, mis hijas:
constituyen la razón de mi superación.

AGRADECIMIENTO

*A Elmer Milton Manayay Tafur, mi asesor:
le agradezco con especial deferencia
por el apoyo brindado en la realización de esta investigación.*

*A Emperatriz Chévez Castro,
directora de la IE “Juan Fanning García”.*

*A Doris Salvatierra Díaz,
subdirectora de la IE “Juan Fanning García”.*

*A Eva Pajares Chilco,
mi colega amiga.*

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-------------|
| Dedicatoria | v |
| Agradecimiento | vi |
| Resumen | xi |
| Abstract | xii |
| Introducción | 1 |
| Capítulo I: Diseño teórico | 5 |
| 1.1. Estado del arte | 5 |
| 1.2. Bases epistemológicas | 8 |
| 1.2.1. Constructivismo: el conocimiento de construye | 8 |
| 1.2.2. Organicismo: el proceso formativo se organiza | 10 |
| 1.3. Antecedentes | 12 |
| 1.4. Bases teóricas | 15 |
| 1.4.1. Teoría del aprendizaje: aprendizaje significativo | 15 |
| 1.4.2. Tecnología curricular: unidad didáctica | 18 |
| 1.5. Bases conceptuales | 23 |
| 1.6. Modelo teórico | 24 |
| Capítulo II: Diseño metodológico | 25 |
| 2.1. Procedimiento de investigación | 25 |
| 2.2. Población y muestra | 26 |
| 2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales | 28 |
| Capítulo III: Resultados | 28 |
| 3.1. Resultados descriptivos: <i>nivel de aprendizaje significativo</i> | 28 |
| 3.1.1. Nivel de saberes previos | 28 |
| 3.1.2. Nivel de saberes nuevos | 30 |
| 3.1.3. Nivel de la relación entre saberes previos y nuevos | 32 |
| 3.2. Resultados propositivos: <i>modelo de unidad didáctica</i> | 35 |
| 3.2.1. Fundamentación del modelo | 38 |
| 3.2.2. Concepción del modelo | 41 |
| 3.2.3. Estructuración del modelo | 44 |
| 3.2.4. Configuración del modelo | 53 |

| | |
|--|----|
| 3.3. Resultados de validación | 61 |
| Capítulo IV: Discusión de resultados | 63 |
| Conclusiones | 65 |
| Recomendaciones | 69 |
| Referencias | 70 |
| Anexos | |
| Anexo A: Encuesta | 75 |
| Anexo B: Tabla de evaluación de la propuesta | 76 |

Índice de tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1: Población de estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 26 |
| Tabla 2: Muestra de estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 27 |
| Tabla 3: Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión de saberes previos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 28 |
| Tabla 4: Datos de la dimensión saberes previos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 29 |
| Tabla 5: Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión de saberes nuevos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 30 |
| Tabla 6: Datos de la dimensión saberes nuevos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 31 |
| Tabla 7: Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión de relación de saberes previos y nuevos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 32 |
| Tabla 8: Datos de la dimensión relación de saberes previos y nuevos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque | 34 |
| Tabla 9: Fundamentos y principios del modelo de unidad didáctica | 43 |
| Tabla 10: Organización funcional de las áreas de aprendizaje | 50 |
| Tabla 11: Estructuración del modelo de unidad didáctica: componentes | 52 |
| Tabla 12: Configuración del modelo de unidad didáctica: apartados | 54 |
| Tabla 13: Rangos de evaluación | 61 |
| Tabla 14: Validación de la propuesta | 61 |

Índice de figuras

| | Pág. |
|---|-------------|
| Figura 1: Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo. Estudiantes de 6to. Grado. Institución Educativa “Juan Fanning García”, Lambayeque, 2022 | 24 |
| Figura 2: Diseño de investigación no experimental, descriptivo-propositiva | 26 |
| Figura 3: Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión saberes previos | 29 |
| Figura 4: Datos de la dimensión saberes previos | 30 |
| Figura 5: Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión saberes nuevos | 31 |
| Figura 6: Datos de la dimensión saberes nuevos | 32 |
| Figura 7: Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión relación entre saberes previos y nuevos | 33 |
| Figura 8: Datos de la dimensión relación entre saberes previos y nuevos | 34 |

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito diseñar una unidad didáctica (experiencia de aprendizaje) como propuesta para mejorar el nivel de aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa “Juan Fanning” de Lambayeque, propuesta sustentada en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola. El estudio fue de tipo básico y diseño no experimental, descriptivo-propositivo, con una muestra de 37 estudiantes de sexto grado de Educación Primaria. Los datos de la *categoría-problema* (aprendizaje significativo) se obtuvieron mediante la aplicación de un instrumento con escala de medición de Likert, cuyo grado de confiabilidad fue determinado a través del alfa de Cronbach. Los resultados indicaron que el aprendizaje significativo de los estudiantes (saberes previos, saberes nuevos, relación entre saberes previos y saberes nuevos) se ubica en el nivel medio. Los componentes de la *categoría-solución* (diseño de unidad didáctica) se ordenan en fundamentación (fundamentos), concepción (principios), estructuración (componentes) y configuración (apartados).

Palabras claves: aprendizaje significativo; unidad didáctica; experiencia de aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of the research was to design a didactic unit (learning experience) as a proposal to improve the level of significant learning of the students of the Educational Institution “Juan Fanning” of Lambayeque, a proposal supported by the contribution curriculum of Glazman and Ibarrola. The study was of a basic type and a non-experimental, descriptive-propositive design, with a sample of 37 sixth grade students of Primary Education. The data for the problem-category (significant learning) were obtained by applying an instrument with a Likert measurement scale, whose degree of reliability was determined through Cronbach's alpha. The results indicated that the significant learning of the students (prior knowledge, new knowledge, relationship between previous knowledge and new knowledge) is located at the medium level. The components of the category-solution (didactic unit design) are ordered in foundation (fundamentals), conception (principles), structuring (components) and configuration (sections).

Keywords: significant learning; didactic unit; learning experience.

INTRODUCCIÓN

Según la OCDE (2018), citada por Muñoz (2022), el 90 % de alumnos en sexto grado de Educación Básica en Colombia, evaluados en las áreas de ciencias, comprensión lectora y matemática, se ubican en un nivel bajo de aprendizaje, solamente asimilan información simple, adaptándola, relacionándola y obteniendo conclusiones. Así mismo, UNESCO (2021), en la agenda 2030, alineó la evaluación formativa para la evolución sostenible enfocándose en temáticas de educación para la ciudadanía a nivel mundial y el desarrollo del ODS, objetivo de progreso sostenible de una educación de calidad, motivando a los alumnos ser autónomos y prepararse en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

En el Perú, Sifuentes (2019) afirma que el presupuesto nacional asignado a educación fue mayor que en otros años, pero orientado a la implementación de material educativo y capacitación docente. No obstante, estos incrementos presupuestales, no se ha logrado solucionar la problemática educativa nacional, por lo que se debe tener en cuenta que no solo el reducido incremento del presupuesto posibilitará el progreso en el sector, sino que además se deberá considerar otros aspectos importantes que desde años atrás se viene solicitando. Los resultados de las pruebas PISA 2018 (OECD, 2019) y ECE 2019 (Minedu, 2019) evidencian que se requiere alternativas viables. En el sector educación existen propuestas orientadas al cambio educativo mediante un aprendizaje para la vida y la práctica del aprendizaje significativo. La revista Ciencia UNEMI, citada por Blanco (2021), muestra un estudio orientado a reconocer el bienestar emocional y el aprendizaje

significativo mediante las TIC, en alumnos de una institución educativa de Lima, en tiempos de pandemia y en escenarios de cambios de modalidad educativa; el estudio evidencia que los alumnos tienen inconvenientes para la atención, nervios, angustia para realizar actividades educativas por ser tan ampulosas, no se adaptaron al aislamiento ni al desarrollo individual de las tareas, los profesores solamente copiaban y enviaban textos y audios por redes sociales, con insuficiente demostración y explicación; además, los estudiantes dijeron sentirse solos en el proceso de sus aprendizajes, pues no cuentan con la ayuda adecuada de sus profesores y padres. En ese sentido, es importante resaltar la relevancia del uso de herramientas tecnológicas innovadoras para el desarrollo de clases virtuales que requiere profesores y estudiantes en la construcción de un ambiente de aprendizaje interactivo y significativo.

En la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque, los padres de familia, docentes y directivos se enfrentan a una realidad de bajo rendimiento académico, específicamente, en Matemáticas. Los profesores universitarios dicen que el bajo rendimiento académico de los alumnos ingresantes proviene de la Educación Básica secundaria; los docentes de secundaria, a su vez, culpan del problema a los docentes de Educación Primaria. Se está ante un problema de actitud por parte de los estudiantes, además de un problema formativo en Matemáticas. Se registraron las siguientes evidencias: docentes que muestran deficiencias para planificar las unidades de aprendizaje de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes; docentes presentan inconvenientes para seleccionar y manejar contenidos, estrategias y evaluación para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje; los padres no se identifican con la enseñanza de sus hijos, ellos solo cumplen con enviarlos a la escuela; falta compromiso de los estudiantes para aprender y formarse, prefieren los juegos virtuales; los estudiantes manifiestan dificultades en

cuanto a la comprensión lectora, producción de textos, expresión oral y ortografía; en Matemáticas no comprenden lo que leen para traducir el lenguaje matemático; los estudiantes fácilmente olvidan los conocimientos básicos; presentan problemas de coordinación y desconocen sus capacidades y habilidades físicas. Los recientes resultados de evaluaciones internacionales, nacionales y actas de evaluación de la institución educativa muestran aprendizajes no logrados de los estudiantes.

El *problema de investigación* indaga: ¿qué diseño didáctico prevé el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque? La *hipótesis* establece que el diseño de una unidad didáctica, basada en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola, permite prever el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.

El objetivo general planteó proponer un modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque. Los objetivos específicos fueron (a) identificar el nivel del aprendizaje significativo de los estudiantes referidos; (b) fundamentar y conceptualizar teóricamente el modelo de unidad didáctica basado en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola; (c) estructurar y configurar el modelo de unidad didáctica basado en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola; (d) validar la propuesta de modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa indicada.

El informe final se estructura en diseño teórico (capítulo I), diseño metodológico (capítulo II), resultados de investigación (capítulo III), más los bloques de discusión de resultados, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

1.1. Estado del arte

Respecto al estado del arte del aprendizaje significativo como teoría del aprendizaje —situada como alternativa constructivista en la enseñanza-aprendizaje— destacan las siguientes tendencias:

Aprendizaje significativo y pensamiento crítico. El aprendizaje significativo y el pensamiento crítico convergen en el espacio del paradigma de “educación centrada en las competencias”, requerido por la socioformación integral que conduce a la autorrealización (Chrobak, 2017). La metacognición, entendida como “evaluación epistemológica” (“aprender a pensar en lo que se piensa”) o “evaluación analítica de una determinada situación”, es un proceso integrado en las habilidades cognitivas de alto nivel, es decir, en el pensamiento crítico. El aprendizaje significativo aporta el conocimiento “substantial” exigido por el pensar crítico, un aprendizaje que opera sobre estructuras cognoscitivas posicionadas como estructuras previas en el sujeto que aprende, quien, además debe establecer una relación intencional entre el saber previo y el saber nuevo. Las exigencias cognoscitivas del pensar crítico se respaldan en las condiciones del aprender significativamente.

Aprendizaje significativo y profesorado. El aprendizaje significativo se vincula con la función mediadora de los profesores, en sentido metacognitivo, con prioridad en

los procesos del aprender a aprender. El rol de los profesores de traslada hacia la mediación, es decir, su función como promotor de los proceso de autorregulación del aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje significativo tiene un campo de aplicación metacognitivo cuyo agente central es la mediación docente (Ferreira et al., 2019). A través del aprendizaje significativo y su carácter constructivo, el profesor pasa de ser un enseñante de contenidos a ser un mediador en el desarrollo de la metacognición. La presencia fuerte de la metacognición como exigencia en la labor docente incorpora la autorregulación de los aprendizajes, el proceso formativo no solo se circunscribe al proceso de aprender, sino que convierte este en objeto de reflexión y control. La significatividad del aprendizaje pasa de lo cognitivo a lo metacognitivo.

Aprendizaje significativo y organización de la enseñanza. En sus aplicaciones a la enseñanza, el aprendizaje significativo ha pasado de una versión tradicional a una versión renovada en sentido crítico y antropológico. En ese tramo de cambio se han operado una variedad de constructos y enfoques que vinculan la psicología cognitiva, la epistemología y la pedagogía, entre ellos, se señalan la “perspectiva humanista” (Novak), el “interaccionismo social” (Gowin), los “modelos mentales” (Laird), los “campos conceptuales” (Vergnaud), la “educación bancaria” (Freire), la “autopoietica” (Maturana), todas ellas conllevando implicancias para la enseñanza, su revisión permitirá percibir la diferencia entre una escuela entrenadora y una escuela educadora, donde el aprendizaje significativo toma lugar como “adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema, incluso nuevas situaciones” (Moreira, 2017), sentido que replantea los modos habituales de enseñanza. El aprendizaje significativo es una posibilidad cognoscitiva para enfrentar y solucionar situaciones-problema.

Aprendizaje significativo e investigación posgraduada. En el entendido que las formaciones posgraduadas tienen como eje las prácticas investigativas, estas son percibidas como espacios de construcción de saberes nuevos sobre la base de saberes anteriores, en esta línea, el aprendizaje significativo se convierte en una posibilidad que aporta en la conformación de una cultura investigativa en la formación posgraduada, pues “estamos en la era de la información donde la educación superior y la investigación científica representan el rumbo a seguir para el desarrollo y progreso mundial”. En este escenario se requiere dar un giro en la concepción del aprendizaje, este “va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia” (Montes, 2021).

Aprendizaje significativo y ausencia de evidencia. Esta tendencia asume una posición crítica ante el aprendizaje significativo, se le considera como una “seudoteoría” utilizada como discurso legitimador de una escuela normada y segregadora. Se asume que no existe evidencia empírica que demuestre resultados satisfactorios de la aplicación del aprendizaje significativo, y se le considera como un aprendizaje debilitado frente al aprendizaje dialógico: “La pseudoteoría del aprendizaje significativo no podía presentar ninguna evidencia científica de estar logrando mejoras de resultados en ningún lugar”, muy por el contrario “quienes presentaban mejoras de resultados científicamente evaluadas eran los pocos centros que se atrevían a aplicar el aprendizaje cooperativo, científicamente validado o los que se atrevían las todavía mayores mejoras logradas aplicando el aprendizaje dialógico” (López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021). Se configura una tensión entre el aprendizaje significativo (psicologizado) y el aprendizaje dialógico (sociologizado), con el añadido de la interpelación de la ausencia de evidencia en la validez del aprendizaje significativo.

1.2. Bases epistemológicas

Las bases epistemológicas de la investigación corresponden a los fundamentos del aprendizaje significativo y la unidad didáctica. Las bases epistemológicas del aprendizaje significativo las aporta el *constructivismo*. Las bases epistemológicas de la unidad didáctica las aporta el *organicismo*. Ambas bases conforman el sustrato epistemológico de las categorías de estudio. El conocimiento se construye y el proceso formativo se organiza, ambas son las ideas-fuerza situadas en las bases epistemológicas de la investigación.

1.2.1. Constructivismo: el conocimiento se construye

Las bases epistemológicas constructivistas sustentan que *el conocimiento se construye*, proposición central expresada en un sistema de tres ideas-fuerza derivadas: (a) “la cultura es una producción de la actividad humana”; (b); “el conocimiento es una producción de la actividad humana”; (c) “todos los seres humanos son constructores de saber”.

Proposición 1: “La cultura es una producción de la actividad humana”. La cultura es una esfera construida históricamente por las prácticas sociales de los sujetos sociales en contextos sociales. La cultura no está dada, no existe por sí misma en sentido esencialista, sino que ella misma va tomando forma y entretejiéndose en el desarrollo de las prácticas sociales, son los actores sociales quienes dentro de sus quehaceres histórico-sociales la construyen. Por lo tanto, no hay cultura sin actividad humana. La existencia de diversas culturas se explica porque las actividades humanas son histórico-sociales, contextuales, no todos los grupos sociales de todos los espacios y tiempos construyen del mismo modo sus percepciones y relaciones con la realidad. La actividad humana se sitúa en diversos escenarios porque diversas son sus maneras de enfrentar y responder a sus necesidades e interrelaciones.

Proposición 2: “El conocimiento es una producción de la actividad humana”. El conocimiento también es una producción del hacer humano. Su realización como saber requiere de la mediación de los grupos sociales situados en contextos sociales. Los saberes se van reconfigurando en el mismo proceso de transformación de las prácticas humanas, se convierten en experiencia y se transmite generacionalmente. Los saberes se producen en las mismas dinámicas culturales, surgen en el interior de los desarrollos culturales, no son productos, son producciones, son parte de la actividad, dinámica y creatividad humana. La verdad o falsedad portada por los saberes se establecen socioculturalmente, asumen tal estatus porque los consensos y convenciones de las comunidades así lo establecen. Así, “desde un enfoque constructivista, el saber no es algo dado, sino que se conforma, se produce, se construye en la interacción humana” (Fundación Convivencia).

Proposición 3: “Todos los seres humanos son constructores de saber”. Dado que la cultura y los saberes son construcciones que requieren de la actividad humana, entonces, sus agentes productores son los seres humanos. La cultura y los saberes tienen tras de sí la presencia y agencia humana. El sujeto humano es un constructor de conocimiento y cultura, es una entidad creativa, dinámica y generadora de saber, se entiende, no en sentido individual, sino en sentido social, es decir, dentro de prácticas sociales realizadas en comunidades de acción, participación y producción. La relación humana con la realidad está mediada por el proceso constructivo ejercido por el ser humano. De tal modo, la realidad tiende a ser lo que los humanos construyen acerca de ella, la realidad toma forma en las esferas culturales construidas por los vínculos sociales establecidos entre los seres humanos. Los humanos, situados en todos los espacios y en todos los tiempos, actúan como agentes responsables de la construcción del saber.

1.2.2. Organicismo: el proceso formativo se organiza

Las bases epistemológicas organicistas plantean que el *proceso formativo se organiza*, proposición central expresada en un sistema de tres ideas-fuerza: (a) la realidad funciona orgánicamente; (b) lo organizacional es funcional; (c) lo organizacional es sistémico.

El proceso formativo es una existencia como totalidad movimiento orientada hacia la modificabilidad y desarrollo de las potencialidades humanas (Álvarez, 2007). “El proceso en el cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo, como instructivo y desarrollador es el así denominado *proceso de formación*” (Álvarez, 2003, p. 25). El proceso tiene dimensiones (proyecciones instructiva, desarrolladora, educativa), las cuales dan lugar al estructura del proceso (Álvarez, 2003). El proceso funciona orgánicamente, es decir, “como un todo compuesto de partes diferentes entre sí que cumplen, cada cual, una función específica” (Bobbio, 1997, p. 2). La estructura es orgánica y, por ende, sistémica. De ahí que un proceso formativo se conforma y funciona orgánicamente (organizadamente), como una totalidad estructurada.

Proposición 1: La realidad funciona orgánicamente. La realidad actúa como una estructura orgánica, una totalidad conformada por distintas partes interrelacionadas, donde cada parte asume un rol específico que aporta al funcionamiento del todo. La condición orgánica se realiza a nivel macro (estructuras orgánicas mayores) y a nivel micro (estructuras orgánicas menores). El rol asumido por cada parte dentro del todo es instrumental. Las realidad orgánicas toman forma en existencias naturales (estructuras orgánicas naturales, por ejemplo, el sistema planetario solar) y sociales (estructuras orgánicas

sociales, por ejemplo, el sistema educativo). Desde una perspectiva teleológica, en que las cosas se definen “desde su finalidad, función, efecto”, Aristóteles pensó en los seres vivos como “conjuntos en los que las partes tienen cada una, una función con respecto al todo: cada una es, en cierto sentido, una instrumento del todo: un Organon” (Mejía, 2017). Órgano deriva del latín *organum* (instrumento), del griego *órganon* (instrumento, estructura biológica), del indoeuropeo *worg-* hacer, trabajar, de *werg-* hacer, trabajar (energía) (Gómez de Silva, 1999, p. 504).

Proposición 2: Lo organizacional es funcional. En el movimiento orgánico de las existencias participa el concepto de función: cada parte ejerce un rol, tiene un valor instrumental que aporta al desarrollo y dinámica de la totalidad. La función hace distintas a las partes, pero, a la vez, las cohesiona e integra. La función no existe de manera aislada, sino que se delimita y establece dentro de la interconexión de las partes. *Organon* significa precisamente instrumento, función, el dinamismo de las realidades procesuales se sustenta en el papel (función, rol) ejercido por los elementos componentes del todo.

Proposición 3: Lo organizacional es sistémico. Lo organizacional, siendo funcional, también se asocia con el concepto de sistema, es decir, de totalidad cuyas partes actúan de manera entrelazada. Los procesos formativos son organizacionales, constituyen sistemas, totalidades funcionales. El sistema actúa en diferentes órdenes de realización, hecho que da pie al concepto de niveles de sistematicidad. El sistema implica orden y disposiciones de los elementos que conforman el todo. El sistema es un “conjunto de elementos relacionados entre sí”, deriva del latín tardío *systema* sistema, del griego *sýstēma* sistema, conjunto, reunión, de *synístānai* reunir, combinar, colocar juntos, de *syn-* juntos (véase *sin-*) + *histānai* colocar, poner de pie (Gómez de Silva, 1999, p. 644).

1.3. Antecedentes

El aprendizaje significativo es un tópico abordado frecuentemente en la investigación pedagógica, conectado con dimensiones motivacionales y actitudinales en situaciones didácticas estratégicas, investigativas, tecnológicas y convivenciales. En esta línea de antecedentes se sitúa esta entrada microcurricular que opta por la unidad didáctica como alternativa desarrolladora de aprendizajes significativos en situaciones significativas. La relación entre aprendizaje significativo (intención formativa) y la unidad didáctica (mediación formativa) es la vía de este estudio descriptivo-propositivo, incorporado en la línea de estudios acerca de este tipo de aprendizaje.

López de Aguilera y Soler-Gallart (2021) examinaron el contexto en que se pusieron por ciertos estados la digresión de la educación y las supuestas teorías que la legalizan. La conceptualización del aprendizaje significativo fue una de esas concepciones que analizó específicamente su difusión simultánea a las normas educativas de la educación española. Concluyó que no existen indicios acerca de que las instituciones educativas, fundamentadas en esta concepción, hayan encontrado el mejoramiento de sus resultados.

Palomino (2018) tuvo como propósito establecer la asociación entre el aprendizaje significativo y las actitudes hacia el estudio de las Matemáticas, desde un enfoque cuantitativo el tipo de estudio fue básico, nivel descriptivo, diseño no experimental. La población estuvo constituida por 304 alumnos, y la muestra 170 alumnos, obteniéndose los siguientes resultados: el aprendizaje significativo se ubica en proceso, y 71,8 % de estudiantes mostraban actitudes matemáticas en proceso. En ese sentido, se concluye que de

acuerdo con el coeficiente Rho de Spearman, cuyo valor es $r = 0.483$, indicando una asociación positiva moderada; así mismo el valor de $P = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$, rechazando la hipótesis nula, afirmando la existencia de una asociación entre el aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas.

Gonzales (2022) indagó la relación entre motivación y aprendizaje significativo en un Centro de Educación Básica Alternativa, Huaycán, el estudio de tipo básica, bajo el enfoque cuantitativo y diseño no experimental, correlacional. Los resultados $Rho = ,724$ dieron cuenta de una correlación moderada. El valor de significancia fue $p = 0,000$ menor a $0,05$. Concluyó que la motivación es un factor importante en el aprendizaje significativo.

Flores (2022) determinó la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo en estudiantes del quinto grado de una Institución Educativa pública de Santiago de Surco. Estudio de tipo básica, enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, de corte transversal, utilizó el cuestionario para cada variable de estudio, de acuerdo con los resultados obtenidos concluyó que sí existe una relación positiva entre la motivación y el aprendizaje significativo (Rho de Spearman = 0.701 y $p < 0.05$).

Castillo (2018) se propuso determinar la relación entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa CEAUNE, La Cantuta; su estudio fue cuantitativo, tipo básico, nivel descriptivo, diseño no experimental y correlacional de corte transversal, utilizó un cuestionario y sus resultados indicaron Rho de Spearman = 0.319 y $p < 0,05$. Concluyó que

existe baja relación positiva entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Roncero (2022) determinó la relación entre la educación virtual y el aprendizaje significativo en el Área de Ciencia y Tecnología, en estudiantes de educación secundaria; su investigación fue básica, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, mediante un cuestionario como instrumento, llegó a establecer el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) es 0.941**, con una probabilidad inferior a 0.05 ($p\text{-valor} = 0.000 < \alpha = 0.05$), y nivel de confianza del 95 %. Concluyó que existe una alta relación significativa entre la educación virtual (modo educativo) y el aprendizaje significativo (modo de aprendizaje).

Toro (2021) buscó establecer una estrategia de convivencia escolar para el mejoramiento del aprendizaje significativo de los educandos. La investigación fue cuantitativa, tipo descriptivo-propositiva, con diseño no experimental, en una población de 64 niños y una muestra de 37 alumnos. Empleó un cuestionario validado y obtuvo los siguientes resultados: la mayor parte de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio respecto a las dimensiones del aprendizaje significativo. En ese sentido, determinó que la estrategia de convivencia escolar, fundamentada en la teoría sociocultural, con capacidades y experiencias de aprendizaje, mejoran la motivación, comprensión, funcionalidad, vinculación con la vida cotidiana y la participación proactiva de los educandos.

Mendoza (2021) determinó cómo influyen las habilidades investigativas en el aprendizaje significativo de niños de Educación Primaria. Desde un enfoque cuantitativo, el estudio de tipo básico empleó el método científico deductivo y analítico, con diseño no experimental correlacional-causal. Obtuvo como resultados nivel bajo, 14,9 % (15); nivel

proceso 45,5 % (46) y 39,6 % (40) nivel alto. Concluyó que las habilidades investigativas sí influyen en el aprendizaje significativo.

Según se advierte, los estudios antecedentes acerca del aprendizaje significativo como dimensión formativa de los estudiantes en espacios escolarizados, cubren los niveles educativos de primaria y secundaria, y las modalidades regular y alternativa, pero en sentido investigativo cuantitativo. En esta investigación se opta por una vía alternativa mixta, cuantitativo-cualitativa.

1.4. Bases teóricas

Las bases teóricas se ordenan en función de las categorías en estudio: el aprendizaje significativo (categoría problema) y la unidad didáctica (categoría solución). Las bases del aprendizaje significativo se establecen a partir de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968, 2002; Garcés et al., 2018; Yucra, 2022; Cobham, 2022). Las bases de la unidad didáctica se instituyen desde la teoría y tecnología curricular (Glazman e Ibarrola, 1978; Minedu, 2016a, 2016b).

1.4.1. Teoría del aprendizaje: aprendizaje significativo

La teoría de Ausubel (2002) asume que el aprendizaje significativo surge en la relación no arbitraria y sustancial entre la información nueva y previa (lo que el estudiante ya sabe), relación mediada por la motivación y actitud del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje, y también, influenciada por la disposición de los recursos y saberes de aprendizaje. El profesor se enfrenta día a día a situaciones propias de los espacios escolares y a las características reales de cada estudiante. El estudiante tiene una estructura

cognitiva particular definida por características y capacidades específicas, dispone de conocimientos previos propios, tiene actitud para aprender desde las experiencias vividas en el ámbito de la escuela.

Son dimensiones del aprendizaje significativo:

Dimensión 1: conocimientos previos. Ausubel (1968) precisó que el proceso de adquisición de la información nueva queda sujeto a las ideas pertinentes ancladas en las estructuras cognoscitivas. El aprendizaje significativo se produce de manera interactiva entre la nueva información y las ideas pertinentes previas interiorizadas en la memoria. Dicho de otro modo, el aprendizaje significativo se efectúa en la relación lógica y no arbitraria establecida entre la nueva información y la información previa registrada en las estructuras cognitivas del aprendiz.

Dimensión 2: motivación. Ausubel (1968) puntualiza que la significatividad de los aprendizajes requiere de motivación, emotividad, actitud y disposición. En el proceso formativo debe haber una fuerte disposición para hacer bien las cosas, aparejadas con ciertas condiciones apropiadas y necesarias que promuevan la realización de tareas formativas eficaces y efectivas. El eje de la significatividad está en las potencias, condiciones y motivaciones de los estudiantes, como sujeto de aprendizaje, desde esa presencia compleja y diversa se disponen los modos de hacer de la enseñanza.

La atención de los estudiantes debe ser plural, pues son personas concretas con diferentes motivaciones (intrínsecas, extrínsecas), con habilidades particulares. El docente es un actor social preparado para animar el interés de sus alumnos, centrado en garantizar la conexión de los nuevos aprendizajes con los saberes previos, condición para

la transferencia hacia situaciones nuevas que requieren de actos resolutivos. Ausubel et al. (1983) precisaron que “la motivación no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, pero es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada” (p. 148).

El estudiante ha de mostrar disposición para aprender a partir de la motivación y organización adecuada del material formativo. El nexo entre aprendizaje significativo y motivación es determinante: el docente establece la vinculación, delimita las metas formativas y encamina las aplicaciones reales y auténticas de los aprendizajes.

Dimensión 3: material didáctico. Ausubel (1968) consideró la potencialidad significativa del material de aprendizaje, su relación con la estructura cognitiva y su conexión con la disposición del aprendiz para relacionar de manera sustantiva y no arbitraria el nuevo material con las estructuras previas de conocimiento. El aprendizaje significativo exige disposición del sujeto para aprender, una intención fuertemente aunada a un material potencialmente relevante, lógico y apto para vincularse con la estructura cognitiva del sujeto.

El material didáctico se organiza según el nivel del estudiante, su edad y, sobre todo, según su estructura cognitiva. No es en sí mismo simple o complejo, simplemente debe satisfacer la condición de ser apropiado para crear confianzas y enfrentar retos. Ese es el sentido de su significatividad. El material es funcional, no tiene validez en sí, sino que su utilidad y significatividad dependen de su adecuación a los contextos, condiciones y situaciones de aprendizaje. El material es un portador de los saberes debidamente organizados.

1.4.2. Tecnología curricular: unidad didáctica

El aporte curricular de Glazman e Ibarrola (1978) se focaliza en el plan de estudios como constructo organizativo de los procesos formativos universitarios. De esta contribución tecnológica se registra su aporte respecto al plan de estudios como instrumento-síntesis que contiene la selección y organización, con fines formativos, de los componentes que estructuran una profesión.

En este espacio curricular los objetivos operan como proposiciones que “muestran las conductas más abstractas y los contenidos más extensos que la escuela espera que los educandos dominen”. El plan de estudios incluye objetivos por subetapas, subdivisión de los objetivos generales en objetivos específicos, agrupación de los objetivos específicos en objetivos intermedios del aprendizaje, jerarquización, ordenamiento y determinación de temas, evaluación del plan actual, del proceso de diseño y del producto (nuevo plan).

Asumido el plan de estudios como un instrumento-síntesis de la formación, un nivel de condensación cuya se expresa en la *unidad didáctica*. Según Salazar (2016), citado por Neyra (2022), la unidad didáctica es un documento de gestión que construye e internaliza experiencias de aprendizaje necesarias. De este modo, la unidad didáctica es una instancia curricular *sintetizadora de experiencias de aprendizaje*.

En el marco del *Currículo nacional de Educación Básica*, CNEB, Yucra (2022) anota que la unidad didáctica prevé el desarrollo y logro de competencias previstas acorde con *situaciones y evidencias* de aprendizaje, dimensiones que concretan las experiencias de aprendizaje. La unidad didáctica, bajo esta mirada, es un ejecutor formativo de estados

ideales (competencias) oficialmente ya delineados. La condición formativa de la unidad la alinea con el desarrollo de “procesos continuos de aprendizaje”, siempre en atención de desafíos y metas de aprendizaje. Queda claro que el desarrollo de aprendizajes desafiantes es un factor clave en el funcionamiento formativo de la unidad didáctica. Cobham (2022), por su parte, afirma que la unidad didáctica contiene acciones o actividades que satisfacen la concreción de objetivos específicos o el logro de resultados esperados, es decir, la unidad didáctica es deliberada, un proceso intencional.

Desde una perspectiva formativa, la unidad didáctica es, a la vez, un nivel de sistematicidad y un nivel de concreción formativa: la sistematicidad se expresa como “mayor o menor grado de complejidad” del proceso, y la concreción de manifiesta como “mayor o menor grado de precisión de lo que se quiere lograr o enseñar” (Álvarez, 2003, p. 45).

La unidad didáctica es un nivel organizativo que funciona junto con otros niveles (programación anual, plan de actividad) y, al mismo tiempo, es un nivel de especificación formativa mucho más concreta (microcurrículum, nivel aula) que funciona junto con otros niveles de especificación formativa mucho más abstractos (macrocurrículum, nivel de país). Por lo tanto, la unidad didáctica es ejecutora de la programación anual, y, a la vez, ella es ejecutada por el plan de actividad. La unidad secuencía el proceso formativo anual y ella misma se realiza mediante las actividades de aprendizaje.

Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2016a), citado por Chávez (2018), la unidad didáctica se elabora de acuerdo con lo establecido en el *Currículo nacional de Educación Básica*, Art. 28° del Reglamento de la Ley General de Educación, y, en este

sentido, la unidad didáctica satisface las características curriculares: *flexible* (adaptación y adecuación a la variedad de los estudiantes, a las insuficiencias y requerimientos de cada comunidad educativa), *abierta* (incorporación de competencias según las potencialidades y demandas sociales, más las características de los educandos), *diversificada* (adecuación curricular), *integradora* (funcionamiento como totalidad de los componentes formativos: perfil, competencias, capacidades, estándares de aprendizaje, áreas curriculares), *valorativa* (vinculación con el desarrollo armonioso e integral de los educandos promoviendo actitudes adecuadas de convivencia social, democrática y ejercicio responsable de la ciudadanía), *significativa* (consideración de las experiencias, aprendizajes previos y necesidades de los educandos), *participativa* (elaboración colegiada de los docentes con respeto de la pluralidad metodológica).

En este marco, la unidad didáctica tiene naturaleza organizativa formativa, dinámica, sujeta a las transformaciones de los sujetos y sus contextos de vida y aprendizaje. La unidad didáctica es un microcurrículum en movimiento, flexibilizado, integrador, orientado hacia la significatividad del aprendizaje, formalizado en competencias que hacen de la mediación formativa un acto desarrollador.

Del mismo modo, el Minedu (2016a) plantea que la elaboración de la unidad didáctica contribuye al proceso formativo de los estudiantes, considerando los siguientes principios: (a) *clima en el aula*, “estimular un clima coherente y propicio sin temores al cuestionamiento o a la censura”; (b) *oportunidades de aprendizaje*, “realizar la organización y gestión del aula promoviendo la utilización del tiempo en el desarrollo e involucramiento de los estudiantes en las actividades de los aprendizajes”; (c) *coherencia en la instrucción*: “planificación de objetivos, actividades, contenidos, recursos y evaluación

coherentemente explicando a los estudiantes los objetivos que se debe lograr”; (d) *claridad y organización*, “explicaciones a manera de conceptos, puntos de vista y la organización adecuada de conexiones”; (e) *promover la atención*, “integrar casos en el transcurso de las presentaciones, videos o textos para la captación del interés de los estudiantes”; (f) *práctica y aplicación*, “brindar espacios del aula para practicar y aplicar lo aprendido, retroalimentando suficientemente sobre la calidad y el mejoramiento del aprendizaje”; (g) *enseñar estrategias*, “aplicación de estrategias de aprendizaje y de autorregulación, informando a los estudiantes como utilizarlas”; (h) *aprendizaje colaborativo*, “integrar actividades que estimulen la interacción, el diálogo y la cooperación, mediante los recursos que se tiene a disposición”; (i) *evaluación orientada al dominio*, “considerar diferentes técnicas para evaluar para el logro de objetivos con una evaluación formativa de manera continua”, pues de este modo “se conocerá el avance de los educandos orientado a otros objetivos y el mejoramiento los que se está trabajando”; (j) *generar expectativas*, “posibilitar el desarrollo de expectativas de logro positivas. Tener la confianza que los educandos están en la capacidad de hacer, pensar y aprender”.

De acuerdo con lo instituido por el Minedu (2016b), la unidad didáctica se organiza *estructuralmente* de la siguiente manera: (a) datos informativos; (b) situación significativa; (c) propósitos de aprendizaje; (d) áreas curriculares y competencias: Personal Social, Educación Física, Arte y Cultura, Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología, Educación Religiosa; (e) competencias transversales a las áreas.

Son elementos organizados en torno a la relación interna nuclear conformada por el problema (situación significativa), los propósitos (competencias verticales, competencias transversales) y los contenidos (áreas de aprendizaje). Dicha tríada le da un sentido formativo estructural y dinámico.

Este planteamiento es configuracional (datos informativos) y nuclear (situaciones + intenciones + áreas), aporta la base de elementos que han de pasar de un planteamiento lineal a un planteamiento estructural. La significatividad del aprendizaje asociada a la organización formativa de la unidad didáctica exige que ambas sean observadas y asumidas en su naturaleza sistemático-formativa, es decir, estructural-dinámica.

La estructura formulada oficialmente muestra los aspectos o apartados del producto, pero no da cuenta de la organicidad interna, relacional y funcional de los componentes. El proceso formativo específico (concreto) que subyace en la organización de una unidad didáctica es un todo formativo cuyo movimiento procesual se sustenta en las relaciones de los componentes que la constituyen.

Cada uno de los componentes de la unidad didáctica ha de estar atravesado por el sentido del “aprendizaje significativo”, esto, porque cada componente toma un rol específico respecto al aprendizaje cuyo logro se prevé alcanzar, y dado que el aprendizaje tiene condición de *significativo* (con relieve en los saberes, necesidades y contextos de los estudiantes), entonces la situación significativa, los propósitos, las áreas, actividades, instrumentos y evidencias son componentes estructurales con sentido *significativo*. La unidad didáctica, por consiguiente, es una estructura formativa sistemática concreta significativa.

El planteamiento que vincula la unidad didáctica con la significatividad del aprendizaje es procesual, todos los componentes formativos se movilizan dinámicamente como conjunto, atienden un desafío de aprendizaje que se concreta en una evidencia de aprendizaje.

1.5. Bases conceptuales

| Categoría-problema: <i>aprendizaje significativo</i> Refiere el uso de los conocimientos previos del estudiante para construir un nuevo aprendizaje. Se relaciona directamente con los estilos de aprendizaje y su incidencia en el proceso de enseñanza (Ausubel, 1968, 2002; Garcés et al. 2018; Yucra, 2022; Cobham, 2022). | | |
|--|------------------------------|-----------------------|
| Dimensiones | Indicadores | Técnica e instrumento |
| Experiencias previas | Experiencias | Encuesta |
| | Conocimientos previos | |
| Nuevos conocimientos | Nuevas experiencias | |
| | Nuevos conocimientos | |
| Relación entre nuevos y anteriores conocimientos | Integración | Cuestionario |
| | Nuevo sistema de integración | |

| Categoría-solución: <i>unidad didáctica</i> | | | | | |
|---|------------------------|----------------------|---|--|------------|
| Es una modalidad de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que opera como eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Es una programación a corto alcance, organiza y secuencia los aprendizajes a desarrollar durante las sesiones de aprendizaje (Álvarez, 2007; Minedu, 2016a, 2016b, 2016c; Espinoza, 2018). | | | | | |
| Dimensiones | | Subdimensiones | | Técnica e instrumento | |
| Fundamentación | Fundamento psicológico | | Teoría del aprendizaje significativo | | |
| | Fundamento curricular | | Tecnología de la planificación curricular | | |
| Concepción | Principio formativo | | Aprendizaje significativo | | |
| | Principio organizativo | | Experiencia de aprendizaje | | |
| Estructuración | Propósitos | Cognitivos | Verticales | Competencias | Modelación |
| | | | | Capacidades | |
| | | | | Desempeños | |
| | | | Horizontales | Competencias | |
| | | | | Capacidades | |
| | | | | Desempeños | |
| | Afectivos | Valores | | Matriz de modelación (Ver figura 1) | |
| | | Actitudes | | | |
| | Áreas | Personal Social | | | |
| | | Ciencia y Tecnología | | | |
| | | Comunicación | | | |
| | | Inglés | | | |
| | | Matemática | | | |
| | | Arte y Cultura | | | |
| | | Educación Física | | | |
| | | Educación Religiosa | | | |
| | Situación | | Situación de aprendizaje | | |
| | Estrategias | | Actividades | | |
| | Instrumentos | | Materiales | | |
| | Evidencias | Rúbricas | | | |
| | | Resultados | | | |

Las bases conceptuales delimitan el alcance operativo de las categorías de estudio (problema / solución), además de dimensionarlas y concretarlas en sus respectivos sistemas de indicadores, más las correspondientes técnicas e instrumentos de registro de información (para la categoría problema: aprendizaje significativo) y de construcción de propuesta (para la categoría solución: unidad didáctica).

1.6. Modelo teórico

Figura 1

Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo. Estudiantes de 6to. Grado. Institución Educativa “Juan Fanning García”, Lambayeque, 2022

| UNIDAD DIDÁCTICA Experiencia de aprendizaje | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------------|---------------------|-----------------------|--|----------------------|------------|-----------|---|---------------------------|
| I Fundamentos | Fundamentación | | | | | | | | Fuentes Glazman e Ibarrola (1978) Minedu (2016a; 2016b, 2016c) Ausubel (1968; 2002) Garcés et al. (2018) Yucra (2022) Cobham (2022) | |
| | Fundamento psicológico Teoría del aprendizaje significativo | | | | Fundamento curricular Tecnología de la planificación curricular | | | | | |
| | [Aprendizaje significativo] | | | | [Unidad didáctica] | | | | | |
| II Principios | Concepción | | | | | | | | | |
| | Principio formativo Desarrollo del aprendizaje significativo | | | | Principio organizativo Organización de una experiencia de aprendizaje | | | | | |
| III Componentes | Estructuración | | | | | | | | Fuentes Álvarez (2003; 2007) Espinoza (2018) Minedu (2016a; 2016b; 2016c) | |
| | Situación de aprendizaje | | | | Propósitos de aprendizaje | | | | | |
| | Situación significativa | | | Propósitos cognitivos | | Propósitos afectivos | | | | |
| | | | | Verticales | | Horizontales | | | | |
| | | | | | | Transversales | | | | |
| | Contexto | Problema | Desafío | Competencias de área | Competencias transversales | | Valores | Actitudes | | |
| | | | | Capacidades de área | Capacidades transversales | | | | | |
| | | | | Desempeños de área | Desempeños transversales | | | | | |
| | Áreas de aprendizaje | | | | | | | | | |
| | Comunicación / Inglés | | Personal Social | | Ciencia y Tecnología | | Matemática | | | |
| | Arte y Cultura | | Educación Religiosa | | Educación Física | | | | | |
| | Estrategias de aprendizaje | | | | | | | | | Actividades Motivación |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Instrumentos de aprendizaje | | Actividades | Actividades | | Actividades | | | | | |
| | | Motivación | Motivación | | Motivación | | | | | |
| Evidencias de aprendizaje | | Materiales | Materiales | | Materiales | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | Lista de cotejo | Lista de cotejo | | Lista de cotejo | | | | | |
| | | Resultado parcial | Resultado parcial | | Resultado final | | | | | |
| Configuración | | | | | | | | | | |
| Datos informativos • Situación significativa • Propósitos • Áreas • Actividades • Evaluación • Planificador semanal | | | | | | | | | | |

Fuentes
 Glazman e Ibarrola (1978)
 Minedu (2016a; 2016b, 2016c)
 Ausubel (1968; 2002)
 Garcés et al. (2018)
 Yucra (2022)
 Cobham (2022)

Fuentes
 Álvarez (2003; 2007)
 Espinoza (2018)
 Minedu (2016a; 2016b; 2016c)

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Procedimiento de investigación

El procedimiento de investigación incluye dos etapas descriptiva y propositiva.

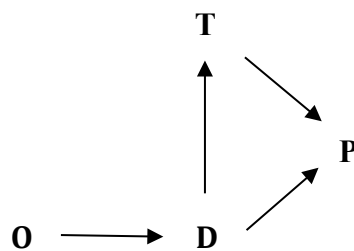
- La *etapa descriptiva* correspondió al diagnóstico de la categoría problema (aprendizaje significativo) mediante encuesta y cuestionario aplicado a 37 estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la I. E. “Juan Fanning García” de Lambayeque del 1 al 15 de noviembre de 2022.
- La *etapa propositiva* correspondió a la construcción de la categoría solución o propuesta (unidad didáctica) sistematizando las teorías curriculares de Glazman e Ibarrola (1978), Álvarez (2007), Minedu (2016a, 2016b, 2016c) y Espinoza (2018), mediante la técnica de modelación, instrumentada en una matriz de modelación microcurricular, propuesta validada a juicio de expertos (anexo C).

La etapa descriptiva fue cuantitativa. La etapa propositiva fue modélica.

El tipo de investigación es *básico*, se recopilaron datos acerca de las características y propiedades de las dimensiones del aprendizaje significativo de los estudiantes aludidos. En este orden, el diseño fue no experimental descriptivo-propositivo. Lo descriptivo confirmó la existencia fáctica del problema. Lo propositivo generó la existencia alternativa de la propuesta. Se interpreta, aborda y revierte el objeto de análisis, tal y como lo plantea Murillo (2008), citado por Mendoza (2018).

Figura 2

Diseño de investigación no experimental, descriptivo-propositiva



Donde:

T: Teorías propuestas sobre unidad didáctica

D: Evaluación diagnóstica del aprendizaje significativo en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.

P: Propuesta de una unidad didáctica para mejorar el aprendizaje significativo en estudiantes de sexto grado de una institución educativa lambayecana.

O: Información relevante que se recogerá de los sujetos investigados.

2.2. Población y muestra

La población es el universo conformado por el total de unidades de análisis, su identificación define y delimita los parámetros de la muestra elegida (Hernández et al., 2010).

Tabla 1

Población de estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque

| Secciones | Estudiantes | % |
|-----------|-------------|-----|
| A | 28 | 15 |
| B | 34 | 19 |
| C | 29 | 16 |
| D | 30 | 16 |
| E | 30 | 16 |
| F | 33 | 18 |
| Total | 184 | 100 |

La población de estudio la conformaron 184 estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque (2022).

Las submuestras se obtuvieron mediante muestreo estratificado sistemático aplicado en subpoblaciones con diferente tamaño. Cada estrato aportó una muestra aleatoria proporcional al tamaño de la muestra (Cochran, 1990). La muestra estuvo conformada por 37 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2

Muestra de estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque

| Secciones | Estudiantes | % |
|-----------|-------------|-----|
| A | 6 | 16 |
| B | 7 | 20 |
| C | 6 | 16 |
| D | 6 | 16 |
| E | 6 | 16 |
| F | 6 | 16 |
| Total | 37 | 100 |

2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales

La información fue recolectada mediante la técnica de encuesta con el instrumento *cuestionario de aprendizaje significativo*, elaborado por Ortiz (2018) (anexo A). La encuesta (cuestionario) fue aplicada a los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque. El cuestionario dispone de un conjunto de ítems (Arias, 2020), en este caso, relacionados con el aprendizaje significativo. Los ítems tuvieron enunciado y escala de respuesta.

Como equipo se usó una laptop y como material los documentos oficiales de programación microcurricular propios de la labor docente en Educación Primaria.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Resultados descriptivos: *nivel de aprendizaje significativo*

Los resultados descriptivos se obtuvieron a partir de los datos registrados en un cuestionario aplicado a 37 estudiantes de sexto grado de Educación Primaria. Estos resultados corresponden al logro del *objetivo específico 1: identificar el nivel del aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque*. Los resultados descriptivos corresponden a cada dimensión del aprendizaje significativo: (a) *resultados de saberes previos* (tablas 3 y 4); (b) *resultados de saberes nuevos* (tablas 5 y 6); (c) *resultados de relación entre saberes previos y nuevos* (tablas 7 y 8).

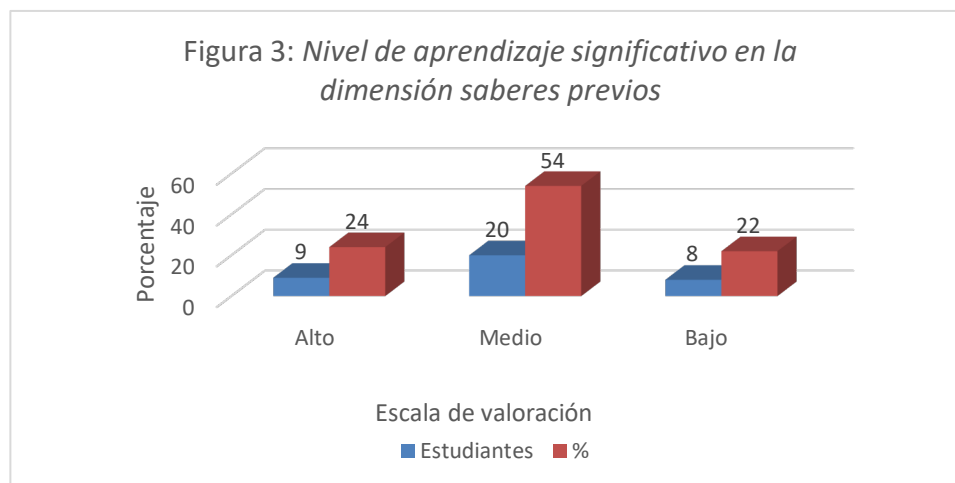
3.1.1. Nivel de saberes previos

Según los datos de la tabla 3 y figura 3, los saberes previos de los estudiantes se sitúan en *nivel medio*, 54 %, equivalente a 20 de los 37 estudiantes. Los niveles *alto* y *bajo* figuran con porcentajes casi similares, con 24 % y 22 %, respectivamente, correspondientes a 9 y 8 estudiantes de los 37 evaluados. Los 20 estudiantes situados en el nivel medio son una base importante para proyectar un incremento del nivel alto y un decremento del nivel bajo.

Tabla 3

Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión saberes previos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.

| Nivel | Estudiantes | % |
|-------|-------------|-----|
| Alto | 9 | 24 |
| Medio | 20 | 54 |
| Bajo | 8 | 22 |
| Total | 37 | 100 |

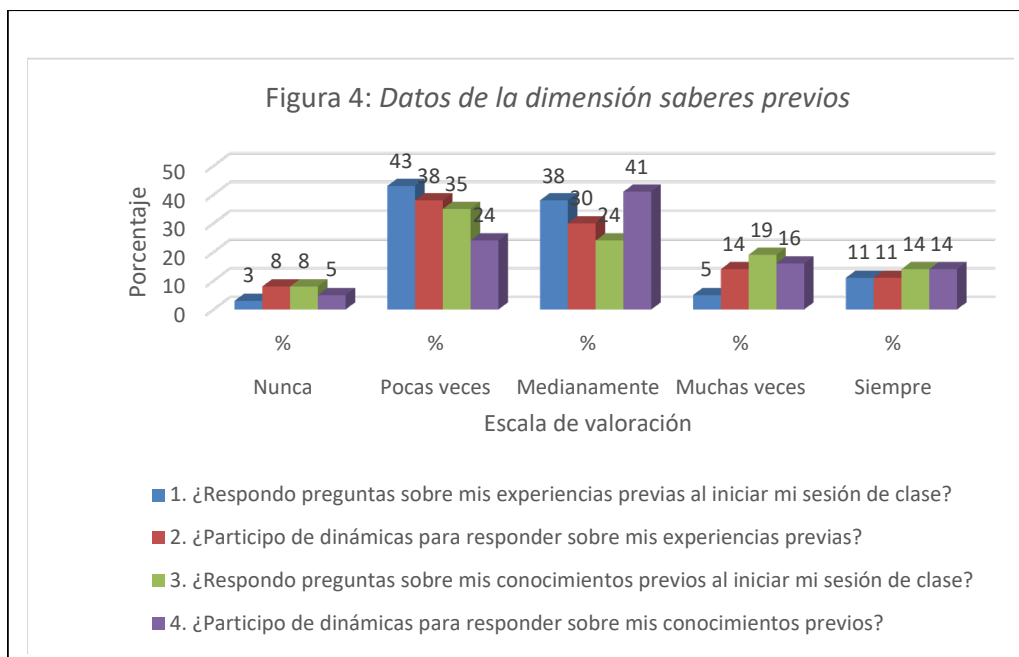


De acuerdo con los datos de la tabla 4 y figura 4, los mayores porcentajes de práctica o desempeños en saberes previos se sitúan en *pocas veces* y *medianamente*. El mayor porcentaje de respuestas *pocas veces* corresponde al ítem “¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase?” (43 %, 16 de los 37 estudiantes). El mayor porcentaje de respuestas *medianamente* corresponde al ítem “¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos?” (41 %, 15 de los 37 estudiantes). Las respuestas *siempre* se ubican en tercera posición de mayor porcentaje de respuestas, donde destacan, con 14 % (5 de 37 estudiantes) las respuestas a los ítems “¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase?” y “¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos?” Con menos frecuencia se ubican las respuestas *muchas veces* y *nunca*.

Tabla 4

Datos de la dimensión saberes previos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.

| Ítems | Nunca | | Pocas veces | | Medianamente | | Muchas veces | | Siempre | |
|---|----------------|---|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| | f _i | % | f _i | % | f _i | % | f _i | % | f _i | % |
| 1. ¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase? | 1 | 3 | 16 | 43 | 14 | 38 | 2 | 5 | 4 | 11 |
| 2. ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas? | 3 | 8 | 14 | 38 | 11 | 30 | 5 | 14 | 4 | 11 |
| 3. ¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase? | 3 | 8 | 13 | 35 | 9 | 24 | 7 | 19 | 5 | 14 |
| 4. ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos? | 2 | 5 | 9 | 24 | 15 | 41 | 6 | 16 | 5 | 14 |



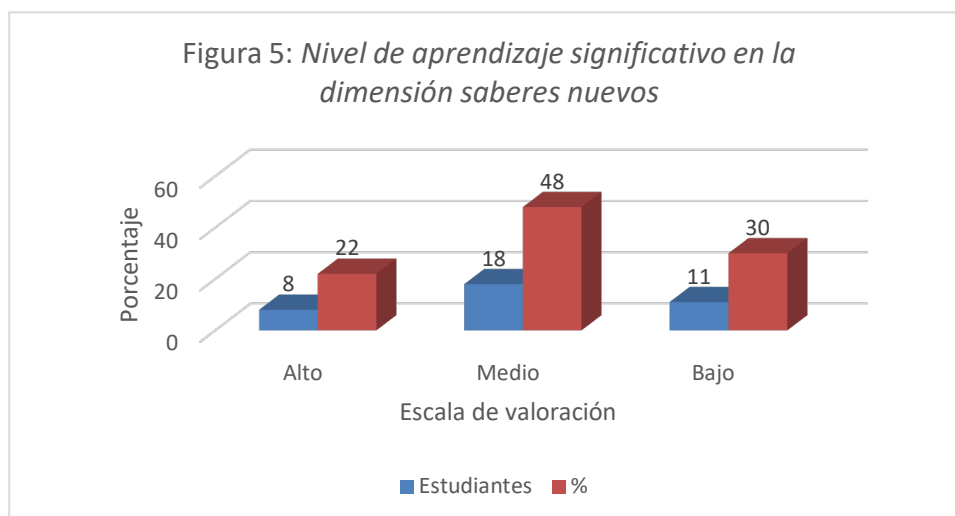
3.1.2. Nivel de saberes nuevos

Según los datos de la tabla 5 y figura 5, los saberes nuevos de los estudiantes se sitúan en *nivel medio*, 48 %, equivalente a 28 de los 37 estudiantes. Los niveles *alto* y *bajo* figuran con porcentajes casi diferenciados, con 22 % y 30 %, respectivamente, correspondientes a 8 y 11 estudiantes de los 37 evaluados. Igualmente, los 18 estudiantes situados en el nivel medio son una base relevante para proyectar un incremento del nivel alto y un decremento del nivel bajo. Se establece una relación cercana entre los saberes previos y los sabres nuevos en cuanto a la tendencia de su nivel de aprendizaje: *medio*.

Tabla 5

*Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión saberes nuevos.
Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución
Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.*

| Nivel | Estudiantes | % |
|-------|-------------|-----|
| Alto | 8 | 22 |
| Medio | 18 | 48 |
| Bajo | 11 | 30 |
| Total | 37 | 100 |

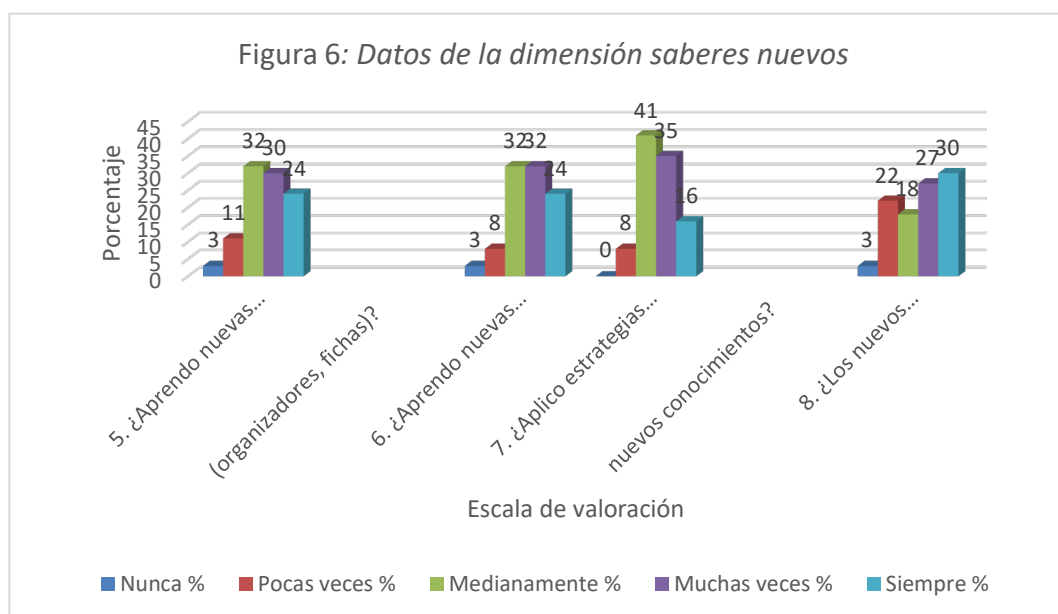


De acuerdo con los datos de la tabla 6 y figura 6, los mayores porcentajes de práctica o desempeños en saberes nuevos se sitúan en *medianamente*, *muchas veces* y *siempre*. Los mayores porcentajes de respuestas *medianamente* y *muchas veces* corresponden al ítem “¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?” (41 %, 15 de los 37 estudiantes; 35 %, 13 de los 37 estudiantes); el mayor porcentaje de respuestas *siempre* pertenece al ítem “¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad?” (30 %, 11 de los 37 estudiantes). Las respuestas *pocas veces* siguen en orden porcentual con el ítem “¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad?” (22 %, 8 de 37 estudiantes).

Tabla 6

Datos de la dimensión saberes nuevos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.

| Ítems | Nunca | | Pocas veces | | Medianamente | | Muchas veces | | Siempre | |
|--|----------------|---|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| | f _i | % | f _i | % | f _i | % | f _i | % | f _i | % |
| 5. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales usando (organizadores, fichas)? | 1 | 3 | 4 | 11 | 12 | 32 | 11 | 30 | 9 | 24 |
| 6. ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo? | 1 | 3 | 3 | 8 | 12 | 32 | 12 | 32 | 9 | 24 |
| 7. ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos? | 0 | 0 | 3 | 8 | 15 | 41 | 13 | 35 | 6 | 16 |
| 8. ¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad? | 1 | 3 | 8 | 22 | 7 | 18 | 10 | 27 | 11 | 30 |



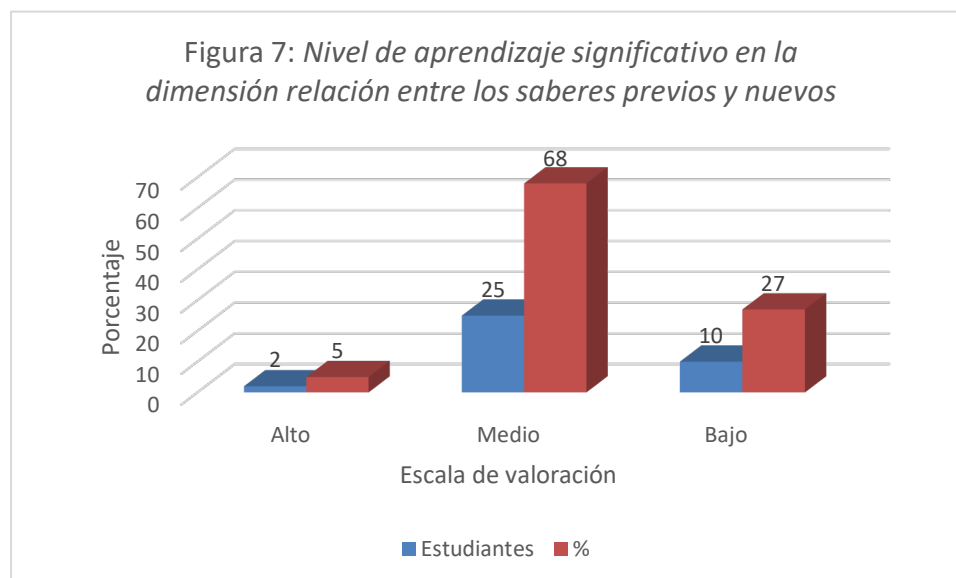
3.1.3. Nivel de la relación entre saberes previos y nuevos

Según los datos de la tabla 7 y figura 7, los mayores porcentajes de práctica o desempeños en la relación de los saberes previos con los saberes nuevos se ubican en *nivel medio*, 68 %, equivalente a 25 de los 37 estudiantes. El *nivel bajo* se sitúa en segundo orden con 27 % correspondiente a 10 de los 37 evaluados. Le sigue el *nivel alto* con 5 % que atañe solamente 2 de los 37 estudiantes. La tendencia relacional conserva el nivel medio, pero, esta vez, con una brecha porcentual amplia entre los niveles alto y bajo, incluso este nivel bajo con un porcentaje más acentuado.

Tabla 7

Nivel de aprendizaje significativo en la dimensión relación entre saberes previos y nuevos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.

| Nivel | Estudiantes | % |
|-------|-------------|-----|
| Alto | 2 | 5 |
| Medio | 25 | 68 |
| Bajo | 10 | 27 |
| Total | 37 | 100 |



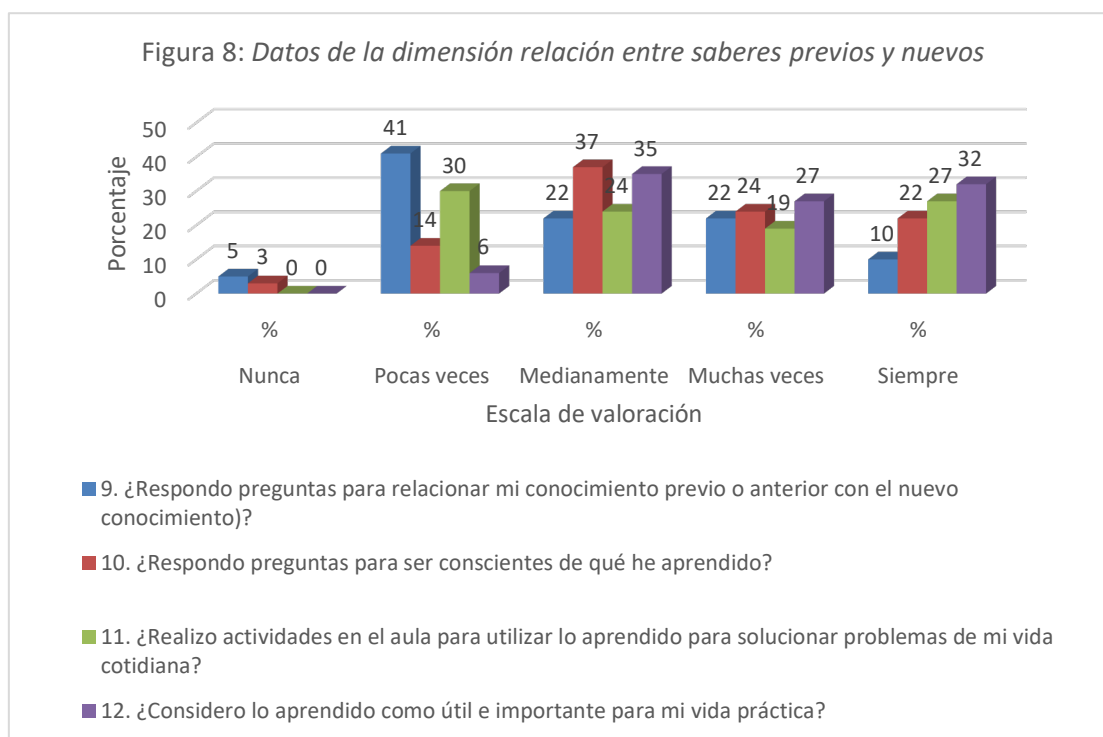
En la tabla 8 y figura 8 se observa que los porcentajes mayores de práctica o desempeños en la relación de saberes previos y saberes nuevos se posicionan en *pocas veces*, *medianamente*, *siempre* y *muchas veces*. Los porcentajes menores están en las respuestas *nunca*.

El orden de los mayores porcentajes de respuestas indica en *pocas veces* el ítem “¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?” (41 %, 15 de los 37 estudiantes); en *medianamente* el ítem “¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?” (37 %, 14 de 37 estudiantes); en *siempre* y *muchas veces* el ítem “¿Considero lo aprendido como útil e importante para mi vida práctica?” (32 %, 12 de 37 estudiantes; 27 %, 10 de 37 estudiantes). En *nunca* los ítems “¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?” y “¿Considero lo aprendido como útil e importante para mi vida práctica?” no disponen de ningún estudiante, 0 %. De esta manera, se evidencia un extremo de desempeños del aprendizaje significativo en el plano de la relación de saberes previos y nuevos.

Tabla 8

Datos de la dimensión relación entre saberes previos y nuevos. Estudiantes de Educación Primaria, sexto grado, Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.

| Ítems | Nunca | | Pocas veces | | Medianamente | | Muchas veces | | Siempre | |
|--|----------------|---|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| | f _i | % | f _i | % | f _i | % | f _i | % | f _i | % |
| 9. ¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento)? | 2 | 5 | 15 | 41 | 8 | 22 | 8 | 22 | 4 | 10 |
| 10. ¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido? | 1 | 3 | 5 | 14 | 14 | 37 | 9 | 24 | 8 | 22 |
| 11. ¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana? | 0 | 0 | 11 | 30 | 9 | 24 | 7 | 19 | 10 | 27 |
| 12. ¿Considero lo aprendido como útil e importante para mi vida práctica? | 0 | 0 | 2 | 6 | 13 | 35 | 10 | 27 | 12 | 32 |



En suma, los resultados descriptivos se sintetizan en las siguientes características fácticas identificadas:

- Dominancia del nivel *medio* de aprendizaje significativo, en sus tres dimensiones de saberes: previos, nuevos y relación previos-nuevos.
- Los niveles *bajo* y *alto* de aprendizaje significativo tienen presencia menor, pero funcional, a partir de la dominancia del nivel *medio*, pues dinámicamente el nivel

medio tiende a reforzar el nivel alto, y el nivel bajo tiende a reforzar el nivel medio.

- Los desempeños significativos más relevantes en las acciones estudiantiles son la participación en dinámicas, la aplicación de estrategias, la asimilación de saberes estructurados, la relación entre lo previo-nuevo, la toma de conciencia de lo aprendido y la consideración de la utilidad aplicativa de lo aprendido.
- A contraparte, se deben reforzar el desempeño significativo relacionado con la realización de actividades dentro del aula para usar lo aprendido en la solución de problemas de la vida cotidiana. Esta condición fáctica del aprendizaje significativo diagnosticado es clave para la búsqueda de sentido práctico a lo aprendido.

3.2. Resultados propositivos: *modelo de unidad didáctica*

Los resultados propositivos exponen las dimensiones y productos de la propuesta del modelo de unidad didáctica, diseñado como alternativa formativa para atender el desarrollo del aprendizaje significativo a partir del estado fáctico identificado. El modelo actúa como un constructo microcurricular teórico-práctico, surge de una realidad educativa identificada para conocerla sistemáticamente en sus aspectos esenciales y tender a actuar sobre ella para generar su transformación.

La idea de *modelo* se basa en el planteamiento epistémico-metodológico de Álvarez y Sierra (2004), de cuyas ideas se asume que “un modelo es una representación ideal de un objeto de investigación, donde el sujeto (el investigador) abstrae todos aquellos elementos y relaciones que él considera esenciales y los sistematiza en el objeto modelado” (p. 108). El modelo condensa las relaciones esenciales de un objeto, tiende a ser un reflejo de la realidad, pero con intenciones prácticas, de actuar y concretarse sobre y en

la realidad para revertirla. El modelo predice acontecimientos, es premisa, creación e innovación del investigador. El modelo accede construccionalmente a los espacios internos de un objeto o proceso de realidad, proponer lo esencial y servir como marco para la solución de una situación de realidad. “En el modelo teórico [construido] se hacen explícitos todos aquellos elementos, relaciones y estructuras internas del objeto, que son necesarios para abordar a un nivel más esencial el estudio [de este] y lograr la solución del problema científico formulado [en este caso, situación diagnosticada]” (Álvarez y Sierra, 2004, p. 109).

Álvarez y Sierra también inciden en que, siendo construcción, el modelo surge en la relación establecida entre el sujeto productor de la modelación y la realidad modelada, con los aspectos esenciales captados el modelo permite reevaluar la realidad, mirarla desde nuevas perspectivas y guiar modos alternativos de actuar sobre ella.

Estructuralmente, el modelo está formado por la fundamentación (fundamentos), concepción (principios), estructuración (componentes) y configuración (apartados). Los resultados propositivos de este capítulo se exponen según esta estructura, con el añadido metodológico de la validación.:

- Su fundamentación y concepción:

Fundamentos y principios del modelo de unidad didáctica.

- Su estructuración y configuración:

Componentes y apartados del modelo de unidad didáctica.

- Su validación:

Juicios de expertos acerca del modelo de unidad didáctica.

El modelo es un constructo epistémico que deriva de la sistematización de un campo de teorías (fundamentación y concepción) orientado hacia una concreción práctica (estructuración y configuración). La validación, por su parte, da lugar para que la comunidad académica experta respalde con juicios de valor la consistencia del modelo propuesto. Es decir, el modelo diseñado tiene validez epistémica desde la valoración que sobre él ejerce la comunidad de expertos en el campo educativo. *Fundamentar* (fundamentos, principios), *estructurar* (componentes, apartados) y *validar* (valoración experta) son, de este modo, las tres operaciones conectadas con los resultados acerca del modelo formulado.

El modelo propuesto es microcurricular, corresponde al diseño de “un proyecto sistematizado de formación” que está “más cercano a la realidad [del] aula”, conlleva un “proceso micro” que “establece una zona de decisiones estratégicas y metodológicas fundamentales para el quehacer docente”, estrategias introducidas en la perspectiva de “resultados de aprendizaje”, es decir, orientadas hacia la “adquisición de un aprendizaje significativo” (Pérez et al. 2018, p. 33). El modelo, por ser curricular, es organizativo, prepara, anticipa y predice la realización de actividades formativas en que participan sujetos en formación.

Los resultados propositivos se exponen según los objetivos específicos vinculados con la construcción del modelo: objetivo específico 2, *fundamentar y conceptualizar teóricamente el modelo de unidad didáctica basado en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola*; objetivo específico 3, *estructurar y configurar el modelo de unidad didáctica basado en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola*; objetivo específico 4, *validar la propuesta de modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo*.

3.2.1. Fundamentación del modelo

El primer orden de resultados propositivos se expresó en la sistematización de la fundamentación y concepción teórica del modelo de unidad didáctica, según se ha dicho, en atención del *objetivo específico 2: fundamentar y conceptualizar teóricamente el modelo de unidad didáctica basada en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola*.

La **fundamentación** expone las ideas-fuerza que sustentan las dos categorías centrales del modelo: el *aprendizaje significativo*, respaldado en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968; 2002; Garcés et al., 2018; Yucra, 2022; Cobham, 2022), y la *unidad didáctica*, apoyada en la tecnología de la planificación curricular (Glazman e Ibarrola, 1978; Minedu, 2016a; 2016b; 2016c). El producto de la fundamentación son los *fundamentos* del modelo.

- **Fundamento psicológico:** «El aprendizaje significativo es el uso de los saberes previos, de manera motivada e instrumentada, para construir saberes nuevos».

El aprendizaje es significativo en la medida en que los saberes nuevos se relacionen dinámicamente con los saberes previos. En esta relación entre lo previo y lo nuevo participan la motivación del sujeto que aprende y las condiciones adecuadas de los materiales usados en las actividades formativas. Los saberes previos, como conocimiento construido y constituido por la experiencia, juegan un rol central para que el aprendizaje sea significativo, pues, sin la presencia de saberes previos, los saberes nuevos no dispondrían de los anclajes requeridos para su interiorización y asimilación en las estructuras cognitivas de los sujetos que aprenden. El aprendizaje se torna significativo cuando interactúan lo previo y lo nuevo.

Un saber nuevo asimilado significativamente pasa a funcionar como saber previo de otros saberes nuevos. Se deduce, entonces, que la experiencia, el entorno, la práctica, el conocimiento asimilado en la vida social se convierte en el factor decisivo del conocimiento a asimilar en la vida escolar. El saber nuevo no pasa a ser aprendido linealmente, requiere de un proceso dinámico que lo vincule con un saber previo que lo aprehenda.

Empero, en el aprendizaje significativo no todo es cognitivo, pues también interviene la dimensión afectiva, las disposiciones actitudinales, esta vez, bajo la forma de motivación. No existe un aprendizaje significativo (previo/nuevo) sin la presencia fuerte de los procesos motivacionales del estudiante: él no solo debe *saber*, sino que debe *querer saber*, es decir, tener actitud y predisposición para el aprendizaje, ha de estar motivado. Como energía subjetiva y afectiva, la motivación tiene un papel también decisivo en la asimilación significativa de los conocimientos. Los sujetos que aprenden actúan integralmente con sus procesos cognitivo-afectivos.

Asimismo, aprender significativamente no solo es interiorizar motivadamente la relación dinámica entre saberes previos y saberes nuevos, también es necesaria la organización y estructuración adecuada de los materiales de enseñanza-aprendizaje. El saber nuevo se formaliza sistemáticamente en instrumentos preparados y ordenados de acuerdo con las condiciones y características sociales, cognitivas y afectivas de los sujetos que aprenden. Los instrumentos de enseñanza-aprendizaje son portadores de los saberes nuevos organizados didácticamente por la mediación del formador.

- **Fundamentos curricular:** «La unidad didáctica es el producto de un proceso microcurricular».

La unidad didáctica es el resultado de una actividad organizativa formativa a nivel microcurricular, es el producto de una labor de preparación de la formación en un nivel específico (micro) articulado a la preparación formativa mayor (macro). La unidad didáctica cumple un papel de ejecutora de un plan de mayores alcances formativos.

En la unidad didáctica la formación se prepara para un lapso breve de tiempo, se centra en el desarrollo y logro de aprendizajes específicos, plantea los aprendizajes que ha de asimilar una persona en una fase, momento o etapa de una secuencia formativa más amplia. La unidad didáctica es un plan formativo de corta duración, atiende el aprendizaje integral de un saber puntual.

Se llama *unidad* porque atiende un aspecto específico de estudio. El aspecto específico atendido puede ser de orden cognoscitivo, como tema (unidad temática), o puede ser de orden práctico, como capacidad-desempeño (unidad capacitiva), o como valor-actitud (unidad formativa). La unidad pone de relieve el aspecto o dimensión a desarrollar de las personas participantes en los procesos formativos. La tendencia actual es que las unidades atiendan el desarrollo de capacidades, de ahí su opción organizativa como unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje o módulos de aprendizaje. Se llama *didáctica* porque tiene intención formativa, es un plan organizado y preparado para cumplir una función pedagógica, un acto intencional y deliberado en el desarrollo de las personas.

3.2.2. Concepción del modelo

La **concepción** presenta las ideas-fuerza que orientan los fundamentos del modelo hacia la acción práctica. El producto de la concepción son los *principios* del modelo.

- **Principio formativo:** «La unidad didáctica tiene como intención desarrollar aprendizajes significativos».

Con el propósito de atención práctica de la situación diagnosticada, la unidad didáctica se organiza microcurricularmente para atender la intención formativa de desarrollar aprendizajes significativos, es decir, para incorporar a los estudiantes en procesos educativos que desarrollen sus aprendizajes relacionando saberes previos y saberes nuevos de manera motivada e instrumentada-sistemática.

El aprendizaje significativo se convierte en el horizonte formativo de la unidad didáctica. Cada uno de los componentes estructurales de la unidad didáctica (situación significativa, competencias-capacidades, áreas, actividades, materiales, evaluación) se integran deliberada y funcionalmente para satisfacer el estado deseado del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo propuesto como intención formativa de la unidad didáctica toma las características curriculares optadas y delineadas por los equipos docentes. Las competencias-capacidades pueden distribuirse funcionalmente (centrales, complementarias), igualmente las áreas curriculares toman un rol diferenciado (áreas núcleo y áreas de apoyo), las actividades didácticas también se sujetan a un desarrollo dosificado acorde con el sentido del aprendizaje significativo previsto (actividades principales, actividades subsidiarias).

- **Principio organizativo:** «La unidad didáctica organiza una experiencia de aprendizaje».

El proceso formativo atendido por la unidad didáctica es conceptuado como *experiencia de aprendizaje*, es decir, se organiza una experiencia de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos. La experiencia de aprendizaje es el suceso didáctico en que participa el estudiante como actor protagónico, y el aprendizaje significativo es el desarrollo que ese suceso didáctico produce en las estructuras personal-sociales de este estudiante.

La experiencia de aprendizaje sustituye al concepto de sesión de aprendizaje. El nombre *experiencia* pone énfasis en la idea de vivencia, de situaciones vividas que pasan a ser objetivadas y asumidas conscientemente por el estudiante (experimentadas). El aprendizaje significativo, por lo tanto, no es el resultado de un acto lectivo, o un asunto de clase dictada, sino que es el proceso y efecto de una actividad, de acciones creativas, constructivas y participativas entre docente y estudiantes.

La presencia formativa de la *experiencia de aprendizaje* como núcleo organizativo de la unidad didáctica es coherente con el concepto de competencia-capacidad como dimensiones desarrolladoras y, a su vez, es compatible con el concepto de unidad didáctica que busca generar, potenciar o consolidar aprendizajes significativos. De esta manera se produce una relación estrecha e integrada entre la unidad didáctica, la competencia-capacidad, el aprendizaje significativo y la experiencia didáctica.

Con fines de orientación práctica del modelo, los fundamentos y principios *sintetizan* los postulados expuestos en el diseño teórico de este informe (capítulo I). Los fundamentos y principios del modelo, en versión sintetizada se muestran en la tabla 9.

Tabla 9

Fundamentos y principios del modelo de unidad didáctica

| | | |
|--|--|---|
| <p>I Fundamentación del modelo</p> | <p>Fundamento psicológico</p> <p>Teoría del aprendizaje significativo</p> <p>Ausubel (1968; 2002)</p> <p>«El aprendizaje significativo es el uso de los saberes previos, de manera motivada e instrumentada, para construir saberes nuevos»</p> <p>El aprendizaje es significativo en la medida en que los saberes nuevos se relacionen dinámicamente con los saberes previos. En esta relación entre lo previo y lo nuevo participan la motivación del sujeto que aprende y las condiciones adecuadas de los materiales usados en las actividades formativas.</p> | <p>Fundamento curricular</p> <p>Tecnología de la planificación curricular</p> <p>Glazman e Ibarrola (1978)</p> <p>«La unidad didáctica es el producto de un proceso microcurricular»</p> <p>La unidad didáctica es el resultado de una actividad organizativa formativa a nivel microcurricular. La formación se prepara para un lapso breve de tiempo con aprendizajes específicos, desarrolla personas en un momento de una secuencia formativa más amplia. Es <i>unidad</i> porque se centra en un aspecto específico de estudio. Es <i>didáctica</i> porque su intención es formativa.</p> |
| <p>II Concepción del modelo</p> | <p>Principio formativo</p> <p>Desarrollo del aprendizaje significativo</p> <p>Garcés et al., 2018; Yucra, 2022; Cobham, 2022</p> <p>«La unidad didáctica tiene como intención desarrollar aprendizajes significativos»</p> <p>La unidad didáctica se organiza microcurricularmente para atender la intención formativa de desarrollar aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes relacionando saberes previos y saberes nuevos de manera motivada e instrumentada-sistemática. Los componentes de una unidad didáctica se organizan deliberadamente para lo significativo.</p> | <p>Principio organizativo</p> <p>Organización de una experiencia de aprendizaje</p> <p>Minedu (2016a; 2016b; 2016c)</p> <p>«La unidad didáctica organiza una experiencia de aprendizaje»</p> <p>La unidad didáctica desarrolla aprendizajes significativos mediante experiencias de aprendizaje. La experiencia de aprendizaje es un suceso didáctico en que el estudiante es actor protagónico. El aprendizaje significativo es el desarrollo que ese suceso didáctico experimentado produce en las estructuras personal-sociales del estudiante.</p> |

3.2.3. Estructuración del modelo

El segundo orden de resultados propositivos incumbe a la construcción estructural del modelo de unidad didáctica. Estos resultados atienden el *objetivo específico 3: estructurar y configurar el modelo de unidad didáctica basada en la teoría curricular de Glazman e Ibarrola*.

La **estructuración** del modelo se expresa en el sistema de *componentes formativos* que participan en su constitución, indica cómo está compuesta (estructurada) la unidad didáctica como producción y producto microcurricular. La estructura es una cualidad del proceso formativo y el componente es aquel “elemento de un objeto complejo que posee determinada naturaleza y que sólo existe en interacción con el resto de los componentes del objeto” (Álvarez, 2003, p. 36).

Los componentes de la unidad didáctica son: (a) la situación de aprendizaje, (b) los propósitos de aprendizaje, (c) las áreas de aprendizaje, (d) las estrategias de aprendizaje, (e) los instrumentos de aprendizaje y (f) las evidencias de aprendizaje. Son los componentes internos de todo proceso formativo, pero con sentido de adecuación al nivel, fundamentación y concepción de la unidad didáctica como modelo focalizado en el desarrollo de aprendizajes significativos.

En esta delimitación, son pertinentes los aportes curriculares procedentes de Glazman e Ibarrola (1978) acerca de los productos curriculares como instrumentos-síntesis que seleccionan y organizan componentes: objetivos desglosados, temas jerarquizados y ordenados, evaluación de proceso y final, un planteamiento que prioriza los roles organizativos curriculares de los objetivos y la evaluación.

Se añade la condición de la unidad didáctica como producto de gestión curricular que interioriza y sintetiza las experiencias de aprendizaje, las vivencias formativas que requieren la participación conjunta de *situaciones* (retos de aprendizaje) para atender *intenciones* (metas de aprendizaje) mediante *acciones* (actividades de aprendizaje) que den lugar a la construcción y mostración de *evidencias* (productos de aprendizaje).

Dese de una perspectiva oficial de la educación básica peruana, la estructura de la unidad didáctica (microcurricular) se conecta con la estructura del currículo nacional (macrocurricular). Esta relación se explica, según se ha indicado, por los niveles de sistematicidad y concreción de los procesos formativos (Álvarez, 2003), es decir, por el “mayor o menor grado de complejidad” (sistematicidad) de los procesos y por el “mayor o menor grado de precisión de lo que se quiere lograr o enseñar” (concreción) (p. 45).

A partir de esta conexión entre lo micro y macrocurricular, la unidad didáctica registra las características curriculares del currículo nacional: *flexible, abierto, diversificado, integrador, valorativo, significativo y participativo*. El rasgo significativo se manifiesta, en este contexto, como atención de las experiencias, necesidades y aprendizajes previos. El aprendizaje significativo, por lo tanto, toma el rol de proceso central en la organización estructural, sistémica y concreta de la unidad didáctica.

Asimismo, oficialmente, los componentes de la unidad didáctica (como constitutivos internos) se conectan con otras ideas-clave o principios propios del contexto pedagógico: clima en el aula, oportunidades de aprendizaje, coherencia del plan, práctica y aplicación, estrategias, aprendizaje colaborativo, evaluación formativa, generación de expectativas.

La relación entre componentes formativos es sistémico-dialéctica, holístico-dinámica (relación todo-parte), tiene movimiento y condición de proceso (sucesión de estados) regido por leyes didácticas, de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2003).

Se añade la condición de la unidad didáctica como producto de gestión curricular que interioriza y sintetiza las experiencias de aprendizaje, las vivencias formativas que requieren la participación conjunta de *situaciones* (retos de aprendizaje) para atender *intenciones* (metas de aprendizaje) mediante *acciones* (actividades de aprendizaje) que den lugar a la construcción y mostración de *evidencias* (productos de aprendizaje).

Estas exigencias internas fijan que la unidad didáctica tenga los siguientes componentes: *(a)* la situación de aprendizaje (retos), *(b)* los propósitos de aprendizaje (metas), *(c)* las áreas de aprendizaje (saberes), *(d)* las estrategias de aprendizaje (actividades), *(e)* los instrumentos de aprendizaje (materiales) y *(f)* las evidencias de aprendizaje (productos). En cada uno de estos componentes tiene presencia el aprendizaje significativo:

Componente de unidad didáctica

Aprendizaje significativo



| | | |
|--|-----|--|
| <i>(a)</i> En la situación de aprendizaje (retos) | ... | saber previo del estudiante intereses del estudiante características del estudiante contexto-problema-desafío |
| <i>(b)</i> En los propósitos de aprendizaje (metas) | ... | saber nuevo-saber previo |
| <i>(c)</i> En las áreas de aprendizaje (saberes) | ... | saber nuevo funcional |
| <i>(d)</i> En las estrategias de aprendizaje (actividades) | ... | saber previo para saber nuevo saber nuevo con motivación |
| <i>(e)</i> En los instrumentos de aprendizaje (materiales) | ... | materiales adecuados |
| <i>(f)</i> En las evidencias de aprendizaje (productos) | ... | saber nuevo con saber previo. |

La estructuración de estos componentes sigue este orden formativo interno:

- *La situación de aprendizaje y los propósitos de aprendizaje establecen entre sí una relación de contradicción real e ideal.*

El proceso formativo planificado por la unidad didáctica tiene como base la relación contradictoria entre la situación de aprendizaje y los propósitos de aprendizaje. La situación es portadora de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. Los propósitos son portadores de las intenciones formativas de los estudiantes, expresadas en los aprendizajes a desarrollar. La situación es el punto de partida y los propósitos el punto de llegada del trayecto formativo concreto que propone la unidad didáctica.

La **situación de aprendizaje**, entendida oficialmente como *significativa*, es un acontecimiento formativo conectado con los intereses de los estudiantes, les ofrece posibilidades de aprendizaje, son escenarios formativos en que “los estudiantes pueden establecer relaciones entre sus saberes previos y la nueva situación”.

La significatividad de la situación se sustenta en que esta constituye un “desafío” para el estudiante, reta sus competencias y le permite avanzar en su desarrollo. Se asume que las situaciones retadoras le exigirán al estudiante “seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades o recursos de las competencias que consideren más necesarios para poder resolverlas”.

Las situaciones significativas tienen distintos modos de realización: “pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos a los cuales los estudiantes se enfrentan en su vida diaria”,

lo importantes es que provean “esquemas de actuación” (Minedu, 2020a). También pueden ser formuladas “a partir de los problemas y oportunidades identificados en el contexto, aunque igual pueden surgir del calendario comunal, de acontecimientos importantes que ocurran en la comunidad, en el país o en el mundo” (Melo, 2020). El saber previo es constitutivo de la situación significativa.

Estructuralmente, la situación significativa incluye un *contexto*, un *problema* y un *desafío*. El contexto establece las características fácticas de un hecho real específico situado en el un espacio y tiempo concretos. El problema refiere la brecha, dificultad, insatisfacción o contradicción no resuelta que se manifiesta de manera recurrente o sentida en el contexto descrito. El desafío indica el modo de enfrentar el problema, un modo que requiere la movilización de los saberes de las disciplinas de estudios con las competencias y capacidades verticales y transversales, más las transversalidades valorativas y actitudinales. Se accede a la situación significativa a partir de la “identificación de las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes, caracterización de los estudiantes, caracterización del contexto local, nacional e internacional” (Melo, 2020).

Los **propósitos de aprendizaje** son las intenciones formativas, oficialmente expresadas en sus variantes de propósitos *cognitivos* y *afectivos*, dimensiones que traducen una perspectiva formativa integral a nivel de educación básica regular.

Los propósitos cognitivos son las competencias y capacidades verticales y transversales. Los propósitos afectivos son los valores y actitudes derivadas de los enfoques transversales) (Minedu, 2016a; 2016b; 2016c).

Los propósitos de aprendizaje (estado formativo ideal) se logran dentro de los contextos, problema y desafíos de la situación significativa (estado formativo real). En términos de aprendizaje significativo, los propósitos de aprendizaje son metas de obtención de saberes nuevos en relación con saberes previos.

- *Las áreas de aprendizaje resuelven la relación contradictoria entre la situación de aprendizaje (real) y los propósitos de aprendizaje (ideal).*

Las áreas de aprendizaje son los campos de saberes seleccionados como cultura escolar. Oficialmente, se les denomina “áreas curriculares” y se las concibe desde una mirada desarrolladora que pone énfasis en la competencia: son “una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines” (Minedu, 2016a).

Funcionalmente, las áreas de aprendizaje son el componente de saberes culturales disciplinares que participan como mediadores entre la situación de aprendizaje y los propósitos de aprendizaje. Precisamente, los propósitos de aprendizaje se logran dentro de situaciones de aprendizaje donde se estudian áreas de aprendizaje, las cuales, desde un punto de vista significativo son propiamente el saber nuevo.

Según el sentido tomado por la relación entre la situación de aprendizaje y los propósitos de aprendizaje, las áreas de aprendizaje deslindan sus roles de manera funcional, su participación se va adecuando al sentido que tienen la situación e intención de aprendizaje. Las áreas distribuyen sus tareas específicas respecto a la situación de aprendizaje a atender.

Tabla 10*Organización funcional de las áreas de aprendizaje*

Las áreas de Personal Social y Ciencia y Tecnología toman el rol de áreas nucleares, sus saberes actúan como los contenidos que dirigen la parte central de la situación significativa. Comunicación y Matemática participan como áreas instrumentales, de apoyo a las áreas nucleares, más aún Comunicación por su naturaleza textual oral y escrita. Matemática puede actuar facultativamente como área instrumental o como área independiente, dedicada a desarrollar sus competencias específicas. Otro bloque de áreas, con roles puntuales que pueden conectarse con las áreas nucleares integral o parcialmente, son: Educación Artística (área creativa), Educación Religiosa (área de identidad religiosa) y Educación Física (área psicomotriz).

- *Las estrategias de aprendizaje (actividades) intervienen sobre las áreas de aprendizaje para lograr los propósitos de aprendizaje.*

Siendo contenidos formativos, las áreas requieren ser estudiadas siguiendo una ruta de estrategias de aprendizaje, realizadas mediante actividades didácticas. Estas actividades corresponden al desarrollo de cada área según la función que se le ha asignado respecto a la situación de aprendizaje planteada. Las actividades estratégicas pueden desarrollarse integralmente, lideradas por las áreas nucleares, o pueden ejecutarse autónomamente según la naturaleza de saberes que dispone cada sector de conocimiento.

Significativamente, las actividades toman como punto de apoyo el saber previo como condición relacional del saber nuevo, además que son interacciones ejecutadas tomando en cuenta el papel relevante de la motivación. En las actividades de la unidad didáctica se construyen saberes nuevos desde los saberes previos, actuado de manera motivada. El saber nuevo no actúa por sí solo sino en conexión con lo previo y motivado.

- *Los instrumentos de aprendizaje (materiales) acompañan las estrategias organizando sistemáticamente los saberes de las áreas de aprendizaje.*

Las actividades didácticas, estratégica y secuencialmente realizadas, se respaldan en un conjunto de instrumentos o materiales didácticamente organizados. En los instrumentos están expresados adecuadamente los saberes de las áreas en estudio. Toda actividad requiere de una dimensión material que permita la interacción. La organización sistemática de los materiales es una condición didáctica para los aprendizajes significativos buscados.

- *Las evidencias de aprendizaje (productos) son el resultado de la intervención de las estrategias sobre las áreas para el logro de los propósitos.*

Las actividades didácticas que actúan sobre las áreas de aprendizaje para lograr los propósitos de aprendizaje dentro de situaciones de aprendizaje deben dar por resultado los productos de aprendizaje, los cuales toman forma de evidencias de lo aprendido, son las manifestaciones concretas de los aprendizajes desarrollados por la unidad didáctica, son el saber nuevo construido motivada e instrumentalmente sobre el saber previo. Las evidencias son el referente de evaluación de los aprendizajes, proceso rubricado.

Los componentes formativos que constituyen la estructuración del modelo de unidad didáctica se muestran en la tabla 13. En cada componente se indica entre corchetes la presencia de las condiciones significativas del aprendizaje. Los componentes actúan relacionacionalmente como una totalidad formativa.

Tabla 11

Estructuración del modelo de unidad didáctica: componentes

| COMPONENTE 1 Situación de aprendizaje [saber previo – intereses] | | | COMPONENTE 2 Propósitos de aprendizaje [saber nuevo – saber previo] | | | |
|---|---|---|---|---|---|-------------|
| Situación significativa | | | Propósitos cognitivos | | Propósitos afectivos | |
| | | | <i>Verticales</i> | <i>Horizontales</i> | <i>Transversales</i> | |
| Contexto | Problema | Desafío | Competencias de área Capacidades de área Desempeños de área | Competencias transversales Capacidades transversales Desempeños transversales | Valores | Actitudes |
| COMPONENTE 3 Áreas de aprendizaje [saber nuevo funcional] | | | | | | |
| Comunicación / Inglés Personal Social Ciencia y Tecnología Matemática Arte y Cultura Educación Religiosa Educación Física | | | | | | |
| COMPONENTE 4 Estrategias de aprendizaje [saber previo para saber nuevo] [saber nuevo con motivación] | | | | | | Actividades |
| | | | | | | Actividades |
| | Actividades | | | | | |
| | Actividades | | | | | |
| COMPONENTE 5 Instrumentos de aprendizaje [materiales adecuados] | Materiales | Materiales | Materiales | Materiales | Materiales | Materiales |
| COMPONENTE 6 Evidencias de aprendizaje [saber nuevo con saber previo] | Productos Rúbrica parcial Resultado parcial | Productos Rúbrica parcial Resultado parcial | Productos Rúbrica parcial Resultado parcial | Productos Rúbrica parcial Resultado parcial | Productos Rúbrica final Resultado final | |

3.2.4. Configuración del modelo

La **configuración** del modelo refiere a la figura o forma externa que toma cada uno de los componentes estructurales internos de la unidad didáctica. Configuración es la realización externa de un componente en una figura o forma asignada para la puesta en acción institucional de la unidad didáctica.

Sobre la base de lo establecido por el Minedu (2016b), la unidad didáctica se organizará en estos apartados: *(a)* situación significativa; *(b)* propósitos de aprendizaje; *(c)* áreas curriculares y competencias: Personal social, Educación Física, Arte y Cultura, Comunicación, Inglés, Matemática, Ciencia y Tecnología, Educación Religiosa; *(d)* competencias transversales a las áreas: se desenvuelven en entornos virtuales generados por las Tic. Se añaden elementos textuales como los datos informativos, anexos y planificador semanal.

La configuración dispone de un esquema o formato, el cual deviene en la *unidad didáctica escrita* (documento).

De esta manera, la unidad didáctica se configura en (tabla 12):

- Datos informativos.
- Situación significativa.
- Propósitos y evidencia de aprendizaje.
- Áreas de aprendizaje.
- Secuencia de actividades.
- Calendarización de actividades.
- Evaluación de aprendizajes.
- Planificador semanal.

Tabla 12*Configuración del modelo de unidad didáctica: apartados*

| UNIDAD DIDÁCTICA | | | | | | | | |
|--|----------------------|-----------------------------|-------------|-----------------------------|----------|-----------------------------|-----------|-----------|
| ORGANIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE | | | | | | | | |
| I. DATOS INFORMATIVOS | | | | | | | | |
| 1.1. Institución Educativa: 1.2. Directora: 1.3. Subdirectora: 1.4. Grado: 1.5. Áreas: 1.6. Docente responsable. 1.7. Fecha: | | | | | | | | |
| II. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA | | | | | | | | |
| [Saber previo del estudiante, intereses del estudiante, características del estudiante] | | | | | | | | |
| [Contexto-problema-desafío] | | | | | | | | |
| III. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | | | | | | | | |
| Nº | Áreas | Competencias | Capacidades | Desempeños | Enfoques | Valores | Actitudes | Evidencia |
| 1 | Comunicación | | | | | | | |
| 2 | Inglés | | | | | | | |
| 3 | Matemática | | | | | | | |
| 4 | Personal Social | | | | | | | |
| 5 | Arte | | | | | | | |
| 6 | Ciencia y Tecnología | | | | | | | |
| 7 | Educación Física | | | | | | | |
| 8 | Educación Religiosa | | | | | | | |
| IV. ÁREAS DE APRENDIZAJE | | | | | | | | |
| V. SECUENCIA DE ACTIVIDADES | | | | | | | | |
| <i>Secuencia 1</i> | | <i>Secuencia 2</i> | | <i>Secuencia 3</i> | | <i>Secuencia 4</i> | | |
| Actividades de áreas | | Actividades de áreas | | Actividades de áreas | | Actividades de áreas | | |
| Bloque I | | Bloque II | | Bloque III | | Bloque IV | | |
| Motivación | | Motivación | | Motivación | | Motivación | | |
| Materiales | | Materiales | | Materiales | | Materiales | | |
| Producto | | Producto | | Producto | | Producto | | |
| Instrumento de evaluación | | Instrumento de evaluación | | Instrumento de evaluación | | Instrumento de evaluación | | |
| VI. CALENDARIZACIÓN DE ACTIVIDADES | | | | | | | | |
| VII. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES | | | | | | | | |
| VII. PLANIFICADOR SEMANAL | | | | | | | | |
| Horario | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | | | |
| 13.00 – 13.45 | | | | | | | | |
| 13.45 – 14.30 | | | | | | | | |
| 14.30 – 15.15 | | | | | | | | |
| 15.15 – 15.45 | | | | | | | | |
| 15.45 – 16.30 | | | | | | | | |
| 16.45 – 17.15 | | | | | | | | |
| 17.15 – 18.00 | | | | | | | | |

Configuración escrita de la unidad didáctica:

UNIDAD DIDÁCTICA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE
1



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10104
“JUAN FANNING GARCÍA”
Lambayeque
2023

**«PRÁCTICAS, SABERES ANCESTRALES Y CIENCIA
EN EL CUIDADO DE LA SALUD»**

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|------------------------------|---|---|
| Institución Educativa | : | N° 10104 “Juan Fanning García”. |
| Directora | : | María Emperatriz Chévez Castro. |
| Subdirectora | : | Doris Amelia Salvatierra Díaz. |
| Grado | : | 6°. |
| Áreas | : | Comunicación. Inglés Matemática. Personal Social. Ciencia y Tecnología. Arte y Cultura. Educación Física. Educación Religiosa. |
| Docente responsable | : | Azucena del Rosario León Lázaro. |
| Fecha | : | Del 3 al 28 de abril de 2023. |

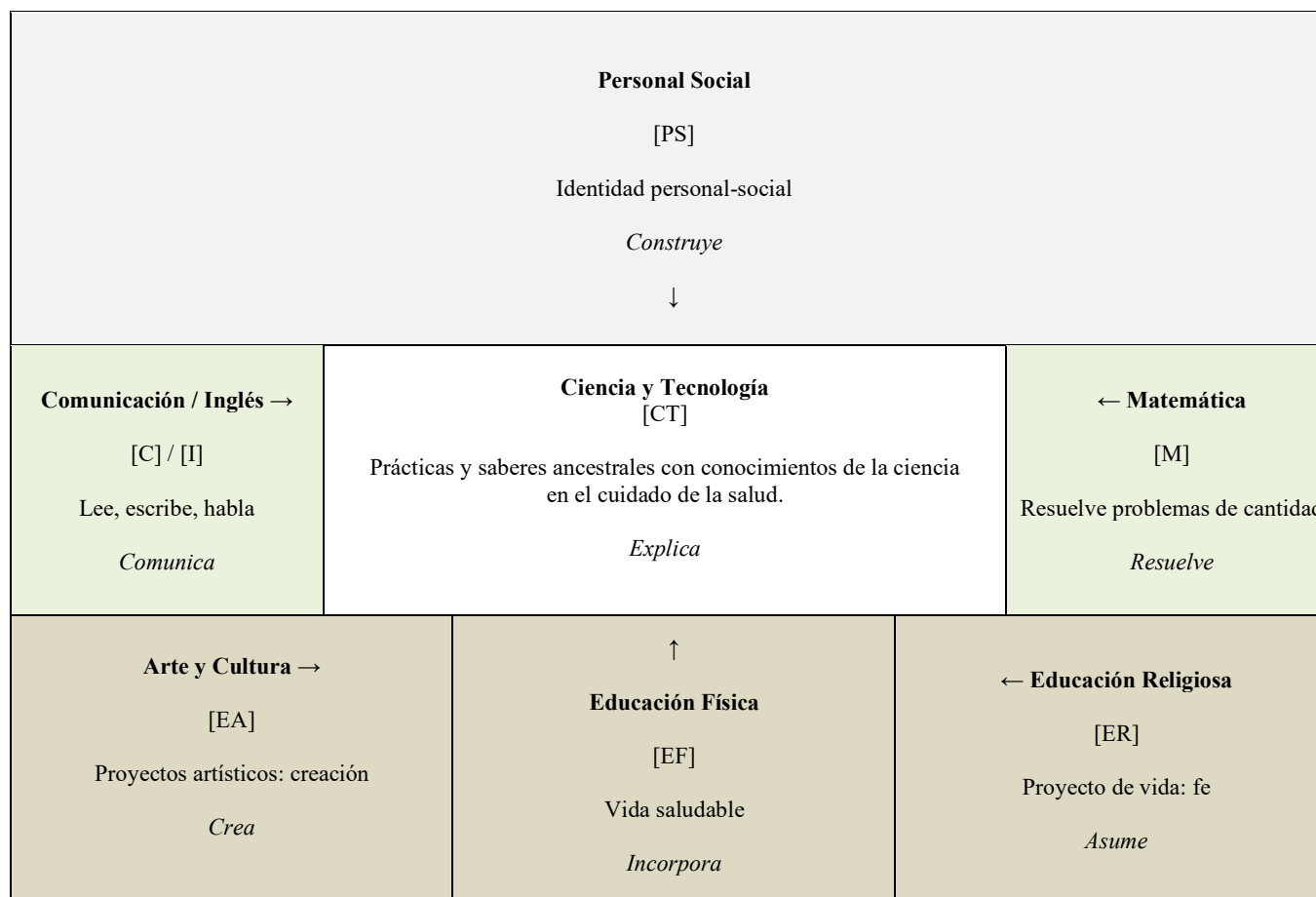
II. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

[Contexto] Ante la necesidad de protegernos y curarnos de la COVID-19 y otras enfermedades, las familias de la comunidad recurren al uso del conocimiento de la ciencia o prefieren tomar en cuenta los consejos y saberes ancestrales. Sin embargo, algunas familias prefieren usar ambas alternativas para el cuidado de su salud y bienestar emocional. **[Problema]** En este contexto, surgen estas preguntas: ¿qué prácticas de cuidado de la salud se dan en tu hogar y en tu comunidad?, ¿qué es lo que más usan o consumen en tu familia para prevenir o curar las enfermedades?, ¿cómo lo aprendieron?, y tú ¿qué otras prácticas conoces para el cuidado de la salud? **[Desafío]** Se propone el siguiente reto: ¿cómo se relacionan las prácticas y los saberes ancestrales con el conocimiento de la ciencia en el cuidado de la salud? (Minedu, 2020b).

III. PROPÓSITOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

| N° | Áreas | Propósitos cognitivos verticales | | | Propósitos afectivos transversales | | | Evidencia |
|----|-----------------------|--|---|---|------------------------------------|--|--|--|
| | | Competencias | Capacidades | Desempeños | Enfoques | Valores | Actitudes | |
| 1 | Ciencia y Tecnología | <ul style="list-style-type: none">Explica el mundo natural basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo. | Evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico | Defiende su punto de vista respecto a un aspecto controversial generado por la producción y uso de nuevas tecnologías, la innovación tecnológica y el saber científico. | Enfoque ambiental | Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional | Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. | Informe de investigación en video acerca de los aportes en el cuidado de la salud de los saberes ancestrales y el conocimiento científico. |
| 2 | Personal Social | <ul style="list-style-type: none">Construye su identidad. | Se valora a sí mismo. | Expresa su pertenencia cultural a un país diverso. | | | | |
| 3 | Educación Física | <ul style="list-style-type: none">Asume una vida saludable. | Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida. | Previene hábitos perjudiciales para su organismo. | | | | |
| 4 | Comunicación / Inglés | <ul style="list-style-type: none">Lee diferentes textos en su lengua materna / extranjera. | Infiere e interpreta información del texto escrito. | Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, propósito, puntos de vista. | Enfoque intercultural | Diálogo intercultural | Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo. | |
| | | <ul style="list-style-type: none">Escribe diferentes textos en su lengua materna / extranjera. | Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. | Organiza y jerarquiza las ideas en párrafos y subtemas, estableciendo relaciones lógicas que contribuyen al sentido de su texto. | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none">Se comunica oralmente en su lengua materna / extranjera. | Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada | Desarrolla ideas en torno a un tema, ampliando información de forma pertinente. | | | | |
| 5 | Matemática | <ul style="list-style-type: none">Resuelve problemas de cantidad. | Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. | Selecciona y emplea estrategias heurísticas, estrategias de cálculo aproximado y exacto, mental o escrito y otros procedimientos, para calcular porcentajes. | Búsqueda de la excelencia | Flexibilidad y apertura | Disposición para adaptarse a los cambios, modificando si fuera necesario la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, información no conocida o situaciones nuevas. | |
| 6 | Arte y Cultura | <ul style="list-style-type: none">Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. | Aplica procesos de creación. | Realiza creaciones individuales y colectivas, basadas en la observación y en el estudio del entorno natural. | | | | |
| 7 | Educación Religiosa | <ul style="list-style-type: none">Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa. | Principios de la conciencia moral cristiana. | Toma decisiones en coherencia con la escala de valores morales. | | | | |
| 8 | Horizontalidades | <ul style="list-style-type: none">Se desenvuelve entornos virtuales generados por las Tics. | Analiza datos e información | Aplica con oportunidad y pertinencia estrategias previamente recomendadas en los entornos virtuales. | | | | |

IV. ÁREAS DE APRENDIZAJE



V. SECUENCIAS DE ACTIVIDADES

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | Secuencia 4 |
| | | | | Actividades Bloque IV <i>Cuidado de la salud</i> |
| | | | | Saberes científicos [CT] Cultura científica y salud [PS] Actividad física saludable [EF] Lee-escribe-habla [C] Porcentajes de salud [M] Promoción de salud [AC] Atención del enfermo [ER] Entornos virtuales |
| | | | | Secuencia 3 |
| | | | | Actividades Bloque III <i>Cuidado de la salud</i> |
| | | | | Saberes científicos [CT] Cultura científica y salud [PS] Actividad física saludable [EF] Lee-escribe-habla [C] Porcentajes de salud [M] Promoción de salud [AC] Atención del enfermo [ER] Entornos virtuales |
| | | | | Secuencia 2 |
| | | | | Actividades Bloque II <i>Cuidado de la salud</i> |
| | | | | Saberes ancestrales [CT] Cultura ancestral y salud [PS] Actividad física saludable [EF] Lee-escribe-habla [C] Porcentajes de salud [M] Promoción de salud [AC] Atención del enfermo [ER] Entornos virtuales |
| | | | | Secuencia 1 |
| | | | | Actividades Bloque I <i>Cuidado de la salud</i> |
| | | | | Prácticas familiares [CT] Cultura familiar y salud [PS] Actividad física saludable [EF] Lee-escribe-habla [C] Porcentajes de salud [M] Promoción de salud [AC] Atención del enfermo [ER] Entornos virtuales |
| | | | | Motivación Exploración de los contextos familiares en el cuidado de la salud |
| | | | | Materiales Guía de cuidado de la salud Audiovisuales <i>Actividad integrada 1</i> |
| | | | | Producto Informe de investigación <i>Plan</i> |
| | | | | Instrumento de evaluación Lista de cotejo parcial 1 |
| | | | | Resultado parcial 1 [Del 3 al 7 de abril 2023] |
| | | | | Motivación Exploración de los contextos comunales en el cuidado de la salud |
| | | | | Materiales Guía de cuidado de la salud Audiovisuales <i>Actividad integrada 2</i> |
| | | | | Producto Informe de investigación <i>Resultado parcial</i> |
| | | | | Instrumento de evaluación Lista de cotejo parcial 2 |
| | | | | Resultado parcial 2 [Del 10 al 14 de abril 2023] |
| | | | | Motivación Exploración de los contextos científicos nacionales en el cuidado de la salud |
| | | | | Materiales Guía de cuidado de la salud Audiovisuales <i>Actividad integrada 3</i> |
| | | | | Producto Informe de investigación <i>Resultado parcial</i> |
| | | | | Instrumento de evaluación Lista de cotejo parcial 3 |
| | | | | Resultado parcial 3 [Del 17 al 21 de abril 2023] |
| | | | | Motivación Exploración de los contextos científicos mundiales en el cuidado de la salud |
| | | | | Materiales Guía de cuidado de la salud Audiovisuales <i>Actividad integrada 4</i> |
| | | | | Producto Informe de investigación <i>Resultado final</i> |
| | | | | Instrumento de evaluación Lista de cotejo final |
| | | | | Resultado final [Del 24 al 28 de abril 2023] |

VI. CALENDARIZACIÓN DE ACTIVIDADES

| FECHAS | | BLOQUES | ÁREAS | ACTIVIDADES |
|--------|------------|------------|---------|--|
| L | 03/04/2023 | Bloque I | CT | «Nuestras prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| | | | AC | «Proyecto artístico de promoción de la salud» |
| | | | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| M | 04/04/2023 | Bloque I | M | «Porcentajes sobre prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| | | | CT | «Nuestras prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| | | | EF | «Actividad física saludable» |
| M | 05/04/2023 | Bloque I | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| | | | ER | «Atención al enfermo desde la práctica de la moral cristiana» |
| | | | I | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| J | 06/04/2023 | Bloque I | Feriado | |
| V | 07/04/2023 | Bloque I | Feriado | |
| L | 10/04/2023 | Bloque II | CT | «Nuestras prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| | | | AC | «Proyecto artístico de promoción de la salud» |
| | | | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| M | 11/04/2023 | Bloque II | M | «Porcentajes sobre prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| | | | CT | «Nuestras prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| | | | EF | «Actividad física saludable» |
| M | 12/04/2023 | Bloque II | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| | | | ER | «Atención al enfermo desde la práctica de la moral cristiana» |
| | | | I | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| J | 13/04/2023 | Bloque II | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| | | | PS | «Cultura ancestral y salud» |
| | | | M | «Porcentajes sobre prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| V | 14/04/2023 | Bloque II | PS | «Cultura ancestral y salud» |
| | | | EF | «Actividad física saludable» |
| | | | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| | | | M | «Porcentajes sobre prácticas ancestrales en el cuidado de la salud» |
| L | 17/04/2023 | Bloque III | CT | «Nuestras prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | AC | «Proyecto artístico de promoción de la salud» |
| | | | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| M | 18/04/2023 | Bloque III | M | «Porcentajes sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | CT | «Nuestras prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | EF | «Actividad física saludable» |
| M | 19/04/2023 | Bloque III | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | ER | «Atención al enfermo desde la práctica de la moral cristiana» |
| | | | I | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| J | 20/04/2023 | Bloque III | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | PS | «Cultura científica y salud» |
| | | | M | «Porcentajes sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| V | 21/06/2023 | Bloque III | PS | «Cultura científica y salud» |
| | | | EF | «Actividad física saludable» |
| | | | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | M | «Porcentajes sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| L | 24/04/2023 | Bloque IV | CT | «Nuestras prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | AC | «Proyecto artístico de promoción de la salud» |
| | | | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| M | 25/04/2023 | Bloque IV | M | «Porcentajes sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | CT | «Nuestras prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | EF | «Actividad física saludable» |
| M | 26/04/2023 | Bloque IV | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | ER | «Atención al enfermo desde la práctica de la moral cristiana» |
| | | | I | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas familiares en el cuidado de la salud» |
| J | 27/04/2023 | Bloque IV | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | PS | «Cultura científica y salud» |
| | | | M | «Porcentajes sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| V | 28/04/2023 | Bloque IV | PS | «Cultura científica y salud» |
| | | | EF | «Actividad física saludable» |
| | | | C | «Lee-escribe-habla textos sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |
| | | | M | «Porcentajes sobre prácticas científicas en el cuidado de la salud» |

VII. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

| N° | Áreas | Objetos de evaluación | | | | | Criterios | Escala | Técnica e instrumento | |
|----|-----------------------|--|--|---|--|--|--|---|--|--|
| | | Propósitos | | | | Evidencias parciales | | | | Evidencia final |
| | | Competencias | Capacidades | Desempeños | Valores / actitudes | | | | | |
| 1 | Ciencia y Tecnología | Explica el mundo natural basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo. | Evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico. | Defiende su punto de vista respecto a un aspecto controversial generado por la producción y uso de nuevas tecnologías, la innovación tecnológica y el saber científico. | Enfoque ambiental Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional: disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. Enfoque intercultural Diálogo intercultural: fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo. Búsqueda de la excelencia Flexibilidad y apertura: disposición para adaptarse a los cambios, modificando si fuera necesario la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, información no conocida o situaciones nuevas. | Informe de investigación: plan y avances | Informe de investigación en video acerca de los aportes en el cuidado de la salud de los saberes ancestrales y el conocimiento científico. | Sustento Documentación Mostración | Inicio C En proceso: B Logrado: A Destacado: AD | Observación sistemática: lista de cotejo |
| 2 | Personal Social | Construye su identidad. | Se valora a sí mismo. | Expresa su pertenencia cultural a un país diverso. | | | | Explicación Diferenciación Identificación | | |
| 3 | Educación Física | Asume una vida saludable. | Incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida. | Previene hábitos perjudiciales para su organismo. | | | | Descripción Organización Realización | | |
| 4 | Comunicación / Inglés | Lee diferentes textos en su lengua materna / extranjera. | Infiere e interpreta información del texto escrito. | Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, propósito, puntos de vista. | | | | Propuesta Disposición Interacción | | |
| | | Escribe diferentes textos en su lengua materna / extranjera. | Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. | Organiza y jerarquiza las ideas en párrafos y subtemas, estableciendo relaciones lógicas que contribuyen al sentido de su texto. | | | | | | |
| | | Se comunica oralmente en su lengua materna / extranjera. | Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. | Desarrolla ideas en torno a un tema, ampliando información de forma pertinente. | | | | | | |
| 5 | Matemática | Resuelve problemas de cantidad. | Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. | Selecciona y emplea estrategias heurísticas, estrategias de cálculo aproximado y exacto, mental o escrito y otros procedimientos, para calcular porcentajes. | | | | Inferencia Orden Efectuación | | |
| 6 | Arte y Cultura | Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. | Aplica procesos de creación. | Realiza creaciones individuales y colectivas, basadas en la observación y en el estudio del entorno natural. | | | | Originalidad Expresividad Difusión | | |
| 7 | Educación Religiosa | Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa. | Principios de la conciencia moral cristiana. | Toma decisiones en coherencia con la escala de valores morales. | | | | Reflexión Valoración Acción | | |
| 8 | Horizontalidades | Se desenvuelve entornos virtuales generados por las Tics. | Analiza datos e información. | Aplica con oportunidad y pertinencia estrategias previamente recomendadas en los entornos virtuales. | | | | Manejo Colaboración Aplicación | | |

VIII. PLANIFICADOR SEMANAL

| Hora | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|---------------|----------------------|----------------------|---------------------|-----------------|------------------|
| 13.00 – 13.45 | Ciencia y Tecnología | Matemática | Comunicación | Comunicación | Personal Social |
| 13.45 – 14.30 | | | Plan Lector | | |
| 14.30 – 15.15 | Arte y Cultura | Ciencia y Tecnología | Educación Religiosa | Personal Social | Educación Física |
| 15.15 – 15.45 | Recreo | Recreo | Recreo | Recreo | Recreo |
| 15.45 – 16.30 | Arte y Cultura | Ciencia y Tecnología | Educación Religiosa | Personal Social | Comunicación |
| 16.45 – 17.15 | Comunicación | Educación Física | Inglés | Matemática | Matemática |
| 17.15 – 18.00 | | | | | |

Lambayeque, abril de 2023.

Azucena del Rosario León Lázaro, docente.

3.3. Resultados de validación

Los resultados de validación exponen los aportes valorativos del juicio de expertos orientados a darle consistencia teórica a la propuesta. Estos resultados se vinculan con el *objetivo específico 4. Validar la propuesta de modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en estudiantes de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque.*

Tabla 13
Rangos de validación

| Intervalos | Resultados |
|------------|------------|
| 0 – 20 | Deficiente |
| 21 – 40 | Regular |
| 41 – 60 | Buena |
| 61 – 80 | Muy buena |
| 81 – 100 | Excelente |

La propuesta se sometió al análisis y validación de tres (3) expertos y obtuvo las puntuaciones de acuerdo con los datos de la tabla 14.

Tabla 14
Validación de la propuesta

| Experto | Calificación global |
|------------------------------|---------------------|
| Wilver Saucedo Pérez | 76.94 |
| Lolo Avellaneda Callirgos | 77.77 |
| Óscar Benjamín Sánchez Cubas | 77.22 |
| Promedio | 77.31 |

Según las puntuaciones asignadas por los expertos, se obtuvo un promedio de 77.31, equivalente de la calificación de validez *muy buena*.

De esta manera, el modelo construido (propuesta) satisface las condiciones de constructo epistémico-pedagógico-curricular. La validación valoró cada uno de sus componentes organizativos.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados descriptivos y propositivos ligados al aprendizaje significativo van en la línea de lo hallado por Palomino (2018) respecto a la asociación entre el aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas. Es decir, si desde una mirada cuantitativa lo motivacional es constatado como un factor relevante dentro de los aprendizajes significativos matemáticos (un saber concreto), en este estudio, desde una mirada descriptivo-propositiva, se sitúa lo motivacional como un componente que participa de la significatividad de los aprendizajes dentro de una experiencia formativa integradora de áreas (experiencia de aprendizaje de una unidad didáctica).

En relación con los estudios de Gonzales (2022) y Flores (2022), que demuestran cuantitativamente la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes, y recomiendan incentivar el factor motivacional como aspecto clave de la significatividad del aprendizaje, la propuesta aquí planteada sitúa la motivación en un plan formativo integrador (unidad didáctica: experiencia de aprendizaje), asignándole un rol central como dimensión del aprendizaje significativo, dicho rol la motivación lo ejerce en cada una de las secuencias formativas de la unidad didáctica, bajo la forma de exploración de los contextos.

Respecto de la investigación de Castillo (2018), cuya tesis demostró cuantitativamente una baja relación positiva entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria, este estudio descriptivo-propositivo plantea, a nivel de unidad didáctica, que la significatividad del aprendizaje no solamente se instala como

una intención formativa, sino que también se inserta en cada uno de los componentes formativos: problema formativo (situación significativa), propósito formativo (aprendizaje significativo), áreas formativas (funcionalidad significativa), actividades formativas (estrategias significativas), instrumentos formativos (materiales significativos), evidencias formativas (productos significativos). Es decir, la significatividad, con los factores que ella implica (saber previo, motivación, materiales) discurre en la dinámica global del proceso formativo.

Ronceros (2022) demuestra cuantitativamente una alta relación significativa entre la educación virtual y el aprendizaje significativo en el área de Ciencia y Tecnología en estudiantes de educación secundaria. En la propuesta aquí construida, la variable educación virtual toma forma de competencia transversal “se desenvuelve entornos virtuales generados por las Tics”, se inserta como una práctica y dominio articulado con las competencias de cada área formativa. Se establece una relación asimétrica entre ambos estudios respecto a la variable virtual: lo educativo virtual es un proceso formativo completo y lo competente digital es una dimensión formativa dentro del proceso. Aun así, la relevancia de los procesos educativos virtuales no es excluida de la propuesta de unidad didáctica.

Toro (2021), a su vez, en un estudio descriptivo-propositivo, relaciona la convivencia escolar y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación básica, concluye que la estrategia sobre convivencia escolar con enfoque sociocultural genera mejores resultados significativos en motivación, comprensión, funcionalidad, vinculación con la vida cotidiana y participación proactiva de los educandos. La convivencia propiamente

dicha no fue abordada en su rol de mediación estratégica para favorecer aprendizajes significativos, empero, las dimensiones valorativo-actitudinales sí forman parte de los propósitos formativos axiológicos en la estructura componencial de la unidad didáctica. En ambos casos, se reconoce la participación de lo valorativo como dimensión formativa, pero desde entradas diferentes: por un lado, convivencia, y por otro lado, transversalidad axiológica.

En relación con la investigación de Mendoza (2021), quien indagó la influencia de las habilidades investigativas en el aprendizaje significativo de estudiantes de educación primaria, esta propuesta de unidad didáctica registra lo investigativo en el enfoque productivo, pues la experiencia de aprendizaje se organiza para concretar un resultado global manifestado como evidencia de aprendizaje. En este estudio lo significativo del aprendizaje es un proceso desarrollado dentro de una actividad investigativa que implica la actividad productiva de los estudiantes.

Finalmente, el estudio de López de Aguilera y Soler-Gallart (2021) indagó la relación entre el aprendizaje significativo y la segregación educativa, no hallaron indicios de que las instituciones educativas fundamentadas en esta concepción hayan mejorado sus resultados formativos y establece una separación formativa entre el aprendizaje dialógico y el aprendizaje significativo. Esta versión crítica de los efectos reales del aprendizaje significativo en los procesos formativos queda planteada como una línea reflexiva necesaria en las instancias aplicativas y contrastivas de la propuesta aquí formulada.

CONCLUSIONES

Conclusión 1

Respecto al objetivo específico 1: Identificar el nivel del aprendizaje significativo de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque, sobre la base de los resultados descriptivos se identificaron las siguientes características fácticas del aprendizaje significativo (planteado en las dimensiones de saberes previos, saberes nuevos y relación entre saberes previos-nuevos): (a) dominio del nivel *medio* de aprendizaje significativo, en cada una de las tres dimensiones de saberes: previos, nuevos y relación previos-nuevos; (b) menor presencia de los niveles *bajo* y *alto* de aprendizaje significativo, empero, es una presencia funcional, pues desde el dominio del nivel *medio* se marcan dos tendencias de mejora: de *bajo* a *medio* (tendencia de tránsito), y de *medio* a *alto* (tendencia meta); (c) los estudiantes mostraron desempeños significativos relevantes en participación en dinámicas, aplicación de estrategias, asimilación de saberes estructurados, relación entre previo-nuevo, toma de conciencia de lo aprendido y valoración de la utilidad aplicativa de lo aprendido; (d) los desempeños significativos a reforzar se relacionan con la realización de actividades vinculadas con el uso de lo aprendido en la solución de problemas cotidianos.

Conclusión 2

Respecto al objetivo específico 2: Fundamentar y conceptualizar teóricamente el modelo de unidad didáctica basado en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola, como base teórica que sustenta la dimensión abstracta del modelo de unidad didáctica se sistematizaron las aportaciones curriculares de ambos autores a nivel de *fundamentos* y *prin-*

cipios. Los fundamentos son las ideas-fuerza que sustentan la *unidad didáctica* como categoría curricular y el *aprendizaje significativo* como categoría psicológica. Ambas categorías conforman el núcleo del modelo construido. El aporte curricular de Glazman e Ibarrola (1978) se articuló con las contribuciones del Minedu (2016a, 2016b, 2016c). Glazman e Ibarrola propone el plan de estudios como instrumento-síntesis en que se seleccionan y organizan con fines formativos los componentes estructurales de una profesión, idea que en este modelo se revierte bajo la premisa de la unidad didáctica como plan microcurricular que sintetiza el desarrollo significativo de competencias básicas, aspecto central en los planteamientos de la educación básica regular peruana, e idea troncal del modelo debido a la naturaleza curricular de la unidad didáctica. A su vez, el aporte psicológico de Ausubel (1968, 2002) se complementó con los planteamientos de Garcés et al. (2018), Yucra (2022) y Cobham (2022), conjunto de donde se delinearon la participación articulada de los saberes previos-nuevos, la motivación y los materiales. Los principios, por su parte, son las ideas elaboradas para orientar el sentido práctico de la unidad didáctica, se ordenan como *principio formativo* (la unidad didáctica desarrolla el aprendizaje significativo) y *principio organizativo* (la unidad didáctica organiza una experiencia de aprendizaje). Los fundamentos conforman la fundamentación del modelo, y los principios integran la concepción del modelo.

Conclusión 3

Respecto al objetivo específico 3: Estructurar y configurar el modelo de unidad didáctica basado en el aporte curricular de Glazman e Ibarrola, se posicionó la idea de modelo como constructo que representa los elementos y relaciones esenciales de un objeto, se situó como eje la idea curricular de Glazman e Ibarrola aplicándola a la unidad didáctica como plan microcurricular o instrumento-síntesis en se selecciona y organiza

un proceso formativo, se diseñó el sistema de componentes estructurales del modelo, aquellos elementos formativos que conforman de manera relacional la unidad didáctica: situación de aprendizaje, propósitos de aprendizaje, áreas de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, instrumentos de aprendizaje y evaluación de aprendizaje.

La estructuración de la unidad didáctica se organizó de acuerdo con un sistema de ideas básicas que captan las relaciones internas formativas: (a) la situación de aprendizaje y los propósitos de aprendizaje establecen entre sí una relación de contradicción real e ideal; (b) las áreas de aprendizaje resuelven la relación contradictoria entre la situación de aprendizaje (real) y los propósitos de aprendizaje (ideal); (c) las estrategias de aprendizaje (actividades) intervienen sobre las áreas de aprendizaje para lograr los propósitos de aprendizaje; (d) los instrumentos de aprendizaje (materiales) acompañan las estrategias organizando sistemáticamente los saberes de las áreas de aprendizaje; (e) las evidencias de aprendizaje (productos) son el resultado de la intervención de las estrategias sobre las áreas para el logro de los propósitos.

La configuración del modelo se expresó en cada apartado formal que dio imagen y figura escrita a cada componente: situación de aprendizaje (*situación significativa: contexto, problema, desafío*); propósitos de aprendizaje (*propósitos cognitivos: competencia, capacidades, desempeños; propósitos afectivos: valores, actitudes*); áreas de aprendizaje (*Ciencia y Tecnología, Personal Social, Comunicación, Inglés, Matemática, Educación Física, Arte y Cultura, Educación Religiosa*); estrategias de aprendizaje (*actividades secuenciadas, motivación*); instrumentos de aprendizaje (*materiales*) y evaluación de aprendizaje (*evidencias, resultados, escalas, criterios, observación sistemática, listas de cotejo*). La configuración se situó en un escenario educativo concreto.

Conclusión 4

Respecto al objetivo específico 4: Validar la propuesta de modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa indicada, el modelo de unidad didáctica para desarrollar aprendizajes significativos se puso a consideración de tres docentes expertos con experiencia en la conducción de instituciones educativas de Educación Básica Regular, quienes coincidieron en valorar la propuesta favorablemente.

Conclusión 5

Acerca del objetivo general: Proponer un modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa “Juan Fanning García” de Lambayeque, se concretó el objetivo general propositivo, en el sentido de elaborar un modelo formativo microcurricular que satisfizo los procesos de sistematización teórica (fundamentación, concepción) y organización práctica (estructuración, configuración), y ambos, obtuvieron el correspondiente proceso de validación a juicio de experto.

RECOMENDACIONES

A las instituciones educativas de Educación Primaria:

Recomendación 1

Para el diagnóstico situacional, se sugiere renovar y actualizar permanentemente la información, por año lectivo, teniendo en cuenta las normas vigentes, para examinar la línea base vinculada con el aprendizaje significativo de los estudiantes. Los diagnósticos deben ser entendidos como puntos de partida formativos.

Recomendación 2

Los resultados de los análisis de inicio del aprendizaje de los estudiantes deben ser examinados periódicamente, pues admitirá agregar cambios pertinentes en los procedimientos para la elaboración de la unidad didáctica (experiencia de aprendizaje) y el mejoramiento del aprendizaje significativo de los estudiantes.

Recomendación 3

Los docentes deben actuar en equipo, de manera colegiada, para analizar y elaborar unidades didácticas sustentadas, sistemáticas, innovadoras y productivas, en un proceso que implique diagnosticar y elaborar propuestas fundamentadas conceptuadas, estructuradas y configuradas.

Recomendación 4

La propuesta de unidad didáctica para mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación Primaria puede ser aplicada y validada en instituciones educativas públicas con las mismas características del ámbito escolar estudiado.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. M. (2007). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Lambayeque, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Álvarez, C. (2003). *Didáctica de la educación superior*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Álvarez, C. M. y Sierra, V. (2004). *La solución de problemas profesionales (metodología de la investigación científica)*, Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*, Arequipa: Enfoques Consulting.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian (1983). *Psicología evolutiva: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Blanco, M. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Científica UNEMI*, 14(36), 21-33.
- Bobbio, N. (1997). Organicismo e individualismo. *Este País*, 74.
- Castillo, S. (2018). Estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa CEAUNE - La Cantuta. [Tesis de posgrado. Universidad César Vallejo].

- Chávez, S. (2022). La planificación curricular y su relación con el desempeño docente en la Institución Educativa N° 82939, Bambamarca. [Tesis de posgrado. Universidad César Vallejo].
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e031.
- Cobham, C. (2022). La planificación curricular basada en competencias, un recurso para procurar la calidad de la educación superior. *Revista saberes APUDEP*. 5(1), 420-435.
- Cochran, W. (1990). *Técnicas de muestreo*, México: Continental.
- Espinoza, S. (2018). La programación curricular en el enfoque por competencias. [Tesis de posgrado. Universidad Inca Garcilaso de La Vega].
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G. y Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo, *Revista Educación*, 43(2), 1-11.
- Flores, M. (2022). Motivación y aprendizaje significativo en estudiantes del 5to grado de una Institución Educativa pública, Santiago de Surco. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional César Vallejo].
- Glazman, L. P. e Ibarrola, M. D. (1978). *Diseño de planes de estudio*. Ciudad de México: CISE-UNAM.
- Gómez de Silva, G. (1999). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Fondo de Cultura Económica.
- Gonzales, M. (2022). Motivación y aprendizaje significativo en estudiantes en un Centro de Educación Básica Alternativa, Huaycán. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional César Vallejo].

- Garcés, L., Montaluisa, A. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación*, 1(376).
- López de Aguieta, G. y Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Revista multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19.
- Mejía, J. F. (2017). La Poética de Aristóteles. Estética antigua. <https://www.youtube.com/watch?v=AbUawtuZhRY>
- Melo, R. (2020). Fortalecimiento de competencias: planificación curricular. <http://ugel-puno.edu.pe/web/wp-content/uploads/2020/02/PONENCIA-UGEL-PUNO-2020-RICARDO-MELO.pdf>
- Mendoza, M. (2021). Influencia de las habilidades investigativas en el aprendizaje significativo de estudiantes de educación primaria, La Esperanza 2020. [Tesis posgrado. Universidad César Vallejo].
- Ministerio de Educación (2020a). ¿Qué significa partir de situaciones significativas? [https:// sites.minedu.gob.pe/curriculonacional/2020/11/10/que-significa-partir-de-situaciones-significativas/](https://sites.minedu.gob.pe/curriculonacional/2020/11/10/que-significa-partir-de-situaciones-significativas/)
- Ministerio de Educación (2020b). Guía para la planificación curricular de la experiencia de aprendizaje. <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/3c871267-203b-499d-a480-4098e77d0622/exp3-planificamos-primaria-V.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019*, Lima.
- Ministerio de Educación (2016a). *Currículo nacional*, Lima.
- Ministerio de Educación (2016b). *Programa curricular de Educación Secundaria*, Lima.
- Ministerio de Educación (2016c). *Programa curricular de Educación Primaria*, Lima.

- Montes, N. (2021). El aprendizaje significativo y la investigación en los programas de postgrado en Bolivia, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, (en línea), 5(2), 2189-2204.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29.
- Muñoz, J. (2022). Las pruebas PISA como instrumento de evaluación docente para desarrollar la competencia científica en alumnos de secundaria. [Tesis posgrado. Universidad de Valladolid].
- Neyra, M. (2022). Gestión curricular y desempeño docente en una institución educativa pública del distrito de Luriganchu. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo].
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Ortiz, S. E. (2018). *Procesos didácticos y aprendizaje significativo del área de comunicación de los estudiantes del 3° Grado de Primaria de la Institución Educativa N° 3053 Virgen del Carmen de Independencia, 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Palomino, J. (2018). Aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes del VII ciclo, en la Institución Educativa 1227-Ate. [Tesis posgrado. Universidad César Vallejo].
- Pérez, A., Gallar, Y. y Barrios, E. A. (2018). Estrategia para el diseño microcurricular por resultados de aprendizaje en el contexto universitario, *Espacios*, 39(52), 31-43. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p31.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual, en *Investigación Educativa y Socioeducativa*, 3(1). http://www.inuib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

- Ronceros, R. (2022). Educación virtual y aprendizaje significativo en el área de Ciencia y Tecnología en estudiantes de secundaria. [Tesis de Posgrado, Universidad César Vallejo].
- Sifuentes, M. (2019). La actividad lúdica y el aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer grado de primaria en la Institución Educativa Fe y Alegría N.º 11 Comas, 2019. [Tesis de Posgrado, Universidad César Vallejo].
- Toro, Y. (2021). Convivencia escolar para el aprendizaje significativo en estudiantes del Primer al tercer grado de la institución educativa 10783 – Lambayeque. [Tesis de Posgrado, Universidad César Vallejo].
- UNESCO (2021). La Unesco avanza. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <http://en.unesco.org/sdgs>
- Yucra, F. (2022). Planificación curricular y evaluación formativa en docentes de una institución educativa Pública, Cusco. [Tesis de Posgrado, Universidad César Vallejo].

Anexo A

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
Lambayeque, Perú

ENCUESTA

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

[Ortiz, 2018]

ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JUAN FANNING GARCÍA” DE LAMBAYEQUE

Apellidos y nombres:

Sección:

Fecha:

Estimado estudiante: Este cuestionario* tiene como objetivo registrar información acerca de tu aprendizaje significativo, aspecto importante en tu formación escolar.

Lee cada uno de los ítems y marca con X en 0, 1, 2, 3 o 4, según tu conocimiento y con la sinceridad del caso.

- Por favor, **CONTESTA TODAS LAS PREGUNTAS.**
- No emplees demasiado tiempo en pensar las respuestas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.

| | | Nunca 0 | Pocas veces 1 | Medianamente 2 | Muchas veces 3 | Siempre 4 |
|----|--|------------|------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| N° | Dimensión 1: saberes previos | | | | | |
| 1 | ¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase? | | | | | |
| 2 | ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas? | | | | | |
| 3 | ¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase? | | | | | |
| 4 | ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos? | | | | | |
| N° | Dimensión 2: saberes nuevos | | | | | |
| 5 | ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)? | | | | | |
| 6 | ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo? | | | | | |
| 7 | ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos? | | | | | |
| 8 | ¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo con mi edad? | | | | | |
| N° | Dimensión: relación entre saberes previos y nuevos | | | | | |
| 9 | ¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento? | | | | | |
| 10 | ¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido? | | | | | |
| 11 | ¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana? | | | | | |
| 12 | ¿Considero lo aprendido como útil e importante para mi vida práctica? | | | | | |

* Cuestionario-base elaborado por Ortiz (2018, p. 87).

Anexo B

TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA POR EXPERTOS

NOMBRE DEL PROGRAMA: Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de 6to grado de la I.E. Juan Fanning García de Lambayeque, 2022.

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA DOCTORANTE: León Lázaro, Azucena del Rosario.

| | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Deficiente 0-20 | | | | Regular 21-40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61-80 | | | | Excelente 81-100 | | | |
|----|--|-----------------|----|----|----|---------------|----|----|----|---------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|------------------|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 1 | NOMBRE DEL PROGRAMA El título del programa posibilita entender y comprender el problema a existente. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 2 | PROBLEMÁTICA DETECTADA Describe claramente el problema y sus variables causales. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 3 | FUNDAMENTACIÓN La fundamentación explica porque es necesario realizar el programa/ propuesta | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 4 | OBJETIVO GENERAL Están formulados con claridad y precisión. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 5 | Están escritos en verbo infinitivo y expresa la intención del investigador de resolver el problema. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 6 | Deben contener las unidades de análisis y las mismas variables del proyecto de estudio. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 7 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS Están escritos en verbo infinitivo. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 8 | Describe las acciones que dan cumplimiento al objetivo general. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 9 | COBERTURA O POBLACIÓN DESTINATARIA Comprende la cantidad de beneficiarios en mínimo y máximo. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 10 | EN CUANTO A LOS AGENTES RESPONSABLES Precisa con claridad al personal directo e indirecto que se beneficiará del programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | Deficiente 0-20 | | | | Regular 21-40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61-80 | | | | Excelente 81-100 | | | |
|-------------------------|---|-----------------|----|----|----|---------------|----|----|----|---------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|------------------|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 11 | EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA Existe armonía lógica entre la conceptualización del programa y las expectativas del logro que persigue. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 12 | EN CUANTO A LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS Existe coherencia entre los contenidos, actividades y tiempo previsto para el logro del objetivo general. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 13 | EN CUANTO A LA ESTRATEGIA Precisa las acciones secuenciales a desarrollar. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 14 | EN CUANTO A LA METODOLOGÍA Expresa y detalla el posicionamiento teórico del programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 15 | EN CUANTO A LOS MEDIOS Y MATERIALES Comprende la utilización logística y los elementos físicos a utilizar. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 16 | EN CUANTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Enuncia de manera clara y comunicable el desarrollo educativo deseable al cual se debe llegar al finalizar el programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 17 | EN CUANTO A LA BIBLIOGRAFÍA Especifica siguiendo normas APA la literatura utilizada para el desarrollo de las actividades que describe el programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 18 | EN CUANTO AL ASPECTO GLOBAL Existe armonía lógica entre la naturaleza del programa, objetivos y contenidos. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe el programa. Deberá colocar la calificación que crea adecuada a las diferentes proposiciones.

PROMEDIO: $1385/18 = 76.94$
VALORACIÓN: Muy bueno
SUGERENCIAS:

FIRMA Y POST FIRMA DEL EXPERTO:

Dr. Wilver Saucedo Pérez

DNI: 16684333

LUGAR: Lambayeque

FECHA: diciembre, 2022

TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA POR EXPERTOS

NOMBRE DEL PROGRAMA: Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de 6to grado de la I.E. Juan Fanning García de Lambayeque, 2022.

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA DOCTORANTE: León Lázaro, Azucena del Rosario.

| | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Deficiente 0-20 | | | | Regular 21-40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61-80 | | | | Excelente 81-100 | | | |
|----|--|-----------------|----|----|----|---------------|----|----|----|---------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|------------------|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 1 | NOMBRE DEL PROGRAMA El título del programa posibilita entender y comprender el problema a existente. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 2 | PROBLEMÁTICA DETECTADA Describe claramente el problema y sus variables causales. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 3 | FUNDAMENTACIÓN La fundamentación explica porque es necesario realizar el programa/ propuesta | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 4 | OBJETIVO GENERAL Están formulados con claridad y precisión. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 5 | Están escritos en verbo infinitivo y expresa la intención del investigador de resolver el problema. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 6 | Deben contener las unidades de análisis y las mismas variables del proyecto de estudio. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 7 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS Están escritos en verbo infinitivo. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 8 | Describe las acciones que dan cumplimiento al objetivo general. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 9 | COBERTURA O POBLACIÓN DESTINATARIA Comprende la cantidad de beneficiarios en mínimo y máximo. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 10 | EN CUANTO A LOS AGENTES RESPONSABLES Precisa con claridad al personal directo e indirecto que se beneficiará del programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | Deficiente 0-20 | | | | Regular 21-40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61-80 | | | | Excelente 81-100 | | | |
|-------------------------|---|-----------------|----|----|----|---------------|----|----|----|---------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|------------------|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 11 | EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA Existe armonía lógica entre la conceptualización del programa y las expectativas del logro que persigue. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 12 | EN CUANTO A LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS Existe coherencia entre los contenidos, actividades y tiempo previsto para el logro del objetivo general. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 13 | EN CUANTO A LA ESTRATEGIA Precisa las acciones secuenciales a desarrollar. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 14 | EN CUANTO A LA METODOLOGÍA Expresa y detalla el posicionamiento teórico del programa. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 15 | EN CUANTO A LOS MEDIOS Y MATERIALES Comprende la utilización logística y los elementos físicos a utilizar. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 16 | EN CUANTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Enuncia de manera clara y comunicable el desarrollo educativo deseable al cual se debe llegar al finalizar el programa. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 17 | EN CUANTO A LA BIBLIOGRAFÍA Especifica siguiendo normas APA la literatura utilizada para el desarrollo de las actividades que describe el programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 18 | EN CUANTO AL ASPECTO GLOBAL Existe armonía lógica entre la naturaleza del programa, objetivos y contenidos. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe el programa. Deberá colocar la calificación que crea adecuada a las diferentes proposiciones.

PROMEDIO: $1400/18 = 77.77$
VALORACIÓN: Muy bueno
SUGERENCIAS:

FIRMA Y POST FIRMA DEL EXPERTO:


Dr. LOLO AVELLANEDA CALLIGOS

Dr. Lolo Avellaneda Calligos
 DNI: 16526129

LUGAR: Lambayeque **FECHA:** diciembre, 2022

TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA POR EXPERTOS

NOMBRE DEL PROGRAMA: Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de 6to grado de la I.E. Juan Fanning García de Lambayeque, 2022.

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA DOCTORANTE: León Lázaro, Azucena del Rosario.

| | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Deficiente 0-20 | | | | Regular 21-40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61-80 | | | | Excelente 81-100 | | | |
|----|--|-----------------|----|----|----|---------------|----|----|----|---------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|------------------|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 1 | NOMBRE DEL PROGRAMA El título del programa posibilita entender y comprender el problema a existente. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 2 | PROBLEMÁTICA DETECTADA Describe claramente el problema y sus variables causales. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 3 | FUNDAMENTACIÓN La fundamentación explica porque es necesario realizar el programa/ propuesta | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 4 | OBJETIVO GENERAL Están formulados con claridad y precisión. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 5 | Están escritos en verbo infinitivo y expresa la intención del investigador de resolver el problema. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 6 | Deben contener las unidades de análisis y las mismas variables del proyecto de estudio. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 7 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS Están escritos en verbo infinitivo. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 8 | Describe las acciones que dan cumplimiento al objetivo general. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 9 | COBERTURA O POBLACIÓN DESTINATARIA Comprende la cantidad de beneficiarios en mínimo y máximo. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 10 | EN CUANTO A LOS AGENTES RESPONSABLES Precisa con claridad al personal directo e indirecto que se beneficiará del programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | Deficiente 0-20 | | | | Regular 21-40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61-80 | | | | Excelente 81-100 | | | |
|-------------------------|---|-----------------|----|----|----|---------------|----|----|----|---------------|----|----|----|-----------------|----|----|----|------------------|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 11 | EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA Existe armonía lógica entre la conceptualización del programa y las expectativas del logro que persigue. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 12 | EN CUANTO A LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS Existe coherencia entre los contenidos, actividades y tiempo previsto para el logro del objetivo general. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 13 | EN CUANTO A LA ESTRATEGIA Precisa las acciones secuenciales a desarrollar. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 14 | EN CUANTO A LA METODOLOGÍA Expresa y detalla el posicionamiento teórico del programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 15 | EN CUANTO A LOS MEDIOS Y MATERIALES Comprende la utilización logística y los elementos físicos a utilizar. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 16 | EN CUANTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Enuncia de manera clara y comunicable el desarrollo educativo deseable al cual se debe llegar al finalizar el programa. | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 17 | EN CUANTO A LA BIBLIOGRAFÍA Específica siguiendo normas APA la literatura utilizada para el desarrollo de las actividades que describe el programa. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 18 | EN CUANTO AL ASPECTO GLOBAL Existe armonía lógica entre la naturaleza del programa, objetivos y contenidos. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

PROMEDIO: $1390/18 = 77.22$

VALORACIÓN: Muy bueno

SUGERENCIAS:

FIRMA Y POST FIRMA DEL EXPERTO:



Dr. Óscar Benjamín Sánchez Cubas

DNI: 17451308

LUGAR: Lambayeque

FECHA: diciembre, 2022

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Elmer Milton Manayay Tafur** usuario revisor del documento titulado:

**Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo
en los estudiantes de 6to. grado de la I. E. Juan Fanning García
de Lambayeque, 2022**

Cuyo autor es, **Azucena del Rosario León Lázaro.**

identificado con documento de identidad DNI 16667597; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático ha arrojado un porcentaje de similitud de **12 %**, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 8 de junio de 2023.



Elmer Milton Manayay Tafur
DNI: 16657697
ASESOR

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de 6to. grado de la I. E. Juan Fanning García de Lambayeque, 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

12%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

2%

2

hdl.handle.net

Fuente de Internet

2%

3

es.scribd.com

Fuente de Internet

1%

4

www.scribd.com

Fuente de Internet

1%

5

docplayer.es

Fuente de Internet

1%

6

resources.aprendoencasa.pe

Fuente de Internet

1%

7

repositorio.uap.edu.pe

Fuente de Internet

1%

8

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%



Elmer Milton Manayay Tafur

DNI: 16657697

ASESOR

| | | |
|----|---|------|
| 9 | 1library.co Fuente de Internet | <1 % |
| 10 | es.slideshare.net Fuente de Internet | <1 % |
| 11 | sig.regionlambayeque.gob.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 12 | www.researchgate.net Fuente de Internet | <1 % |
| 13 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante | <1 % |
| 14 | repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 15 | Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante | <1 % |
| 16 | www.buonarroti.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 17 | www.mineduperu.com Fuente de Internet | <1 % |
| 18 | idoc.pub Fuente de Internet | <1 % |
| 19 | www.coursehero.com Fuente de Internet | <1 % |



| | | |
|----|---|------|
| 20 | Submitted to Universidad del Istmo de Panamá Trabajo del estudiante | <1 % |
| 21 | capacitacionesperueduca2021.blogspot.com Fuente de Internet | <1 % |
| 22 | leoycomprendonsf.blogspot.com Fuente de Internet | <1 % |
| 23 | prezi.com Fuente de Internet | <1 % |
| 24 | www.gob.mx Fuente de Internet | <1 % |
| 25 | www.xinix.es Fuente de Internet | <1 % |
| 26 | repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet | <1 % |
| 27 | www.martindiosestorres.com Fuente de Internet | <1 % |
| 28 | www.yumpu.com Fuente de Internet | <1 % |
| 29 | Cuaquentzi Gutierrez Daniel. "Análisis de la competencia de origen dentro del juicio de amparo en designaciones jurídicas de funcionarios", TESIUNAM, 2002 Publicación | <1 % |

30

Fuente de Internet

<1 %

31

repositorio.une.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

32

pirhua.udep.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

33

repositorio.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

34

www.repositorioeducacion.com

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo

**Elmer Milton Manayay Tafur**

DNI: 16657697

ASESOR



Recibo digital


Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Azucena Del Rosario León Lázaro
Título del ejercicio: Informe finales Maestría
Título de la entrega: Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje ...
Nombre del archivo: 9._Informe_final_-_Le_n_08.06.23_Ok.docx
Tamaño del archivo: 716.42K
Total páginas: 93
Total de palabras: 20,562
Total de caracteres: 122,586
Fecha de entrega: 08-jun.-2023 11:14a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2111856886

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAestría EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

Modelo de unidad didáctica para desarrollar el aprendizaje significativo
en los estudiantes de 6to. grado de la I. E. Juan Fanning García
de Lambayeque, 2022

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación,
con mención en Teoría y Planteamiento Curricular

Investigadora: León Lázaro, Azucena del Rosario
Asesor: Manayay Tafur, Elmer Milton

Lambayeque, Perú
2023

Elmer Milton Manayay Tafur
DNI: 16657697
ASESOR