

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POST GRADO
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS

Diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en instituciones educativas multigrados y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, para mejorar la sub área de práctica en alumnos del V ciclo de formación profesional. instituto superior pedagógico público “Cachicadán”, 2007.

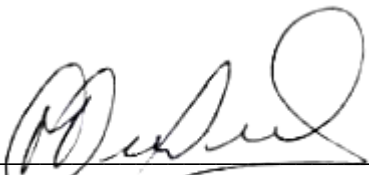
Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación Y Docencia.

INVESTIGADORA: Deysi Margarita Rebaza Guevara

ASESORA: Teófila Esperanza Ruiz Oliva

Diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en instituciones educativas multigrados y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, para mejorar la sub área de práctica en alumnos del V ciclo de formación profesional. instituto superior pedagógico público “Cachicadán”, 2007.

PRESENTADO POR:



Deysi Margarita Rebaza Guevara
Autora



Dra. Esperanza Ruiz Oliva
Asesora

APROBADO POR:



Dra. Miriam Valladolid Montenegro
Presidente



M. Sc. Carlos Reyes Aponte
Secretario



M. Sc. Marta Rios Rodriguez
Vocal



Nº 000151



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 18.00 horas del día 26 de noviembre del año dos mil dieciocho, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 1256-2009 UP-D-FACHSE, de fecha 11/11/2009 conformado por:

Dra. Miriam Valladolid Montenegro PRESIDENTE(A)
M.Sc. Carlos Reyes Apronte SECRETARIO(A)
M.Sc. Martha Ríos Rodríguez VOCAL



con la finalidad de evaluar la tesis titulada Diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en Instituciones Educativas Multigrados y Unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos para mejorar la subárea de práctica en alumnos del V ciclo de formación profesional, Instituto Superior Pedagógico "Cachicaman".

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) Deysi Margarita Rebaza Guerrero

Y asesorado por la Dra. Esperanza Ruiz Oliva

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 3768-2018 UP-D-FACHSE, de fecha 15/11/18

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 97° 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a la sustentante(s), quien(es) procedió (ieron) a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 65 puntos que equivale al calificativo de regular

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación y Docencia.

Siendo las 13.15 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

Observaciones:

En el Acta de Sustentación de Tesis se evidencia el proceso de sustentación de tesis. La misma que ha sido refrendada por el jurado conformado por el presidente, secretario y vocal, mas no se registra la firma del asesor, cuya labor efectiva es durante el proceso de elaboración de tesis y su presencia en el acto de sustentación de la tesis es voluntaria. Por tanto, su ausencia no invalida el acto de sustentación.

El/la sustentante cumple con los requisitos para la emisión de su grado académico correspondiente.

Lambayeque, 20 de noviembre del 2019.

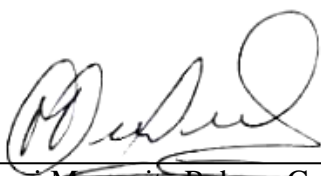


Dr. PERCY CARLOS MORANTE GAMARRA
DIRECTOR UP-FACHSE

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Deysi Margarita Rebaza Guevara, investigador principal, y Dra. Teófila Esperanza Ruiz Oliva, asesor del trabajo de investigación **“Diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en Instituciones educativas multigrados y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, para mejorar la sub área de práctica en alumnos del v ciclo de formación profesional. Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”, 2007”**, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrara lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiere lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 05 de octubre del 2022



Deysi Margarita Rebaza Guevara

Investigadora



Dra. Teófila Esperanza Ruiz Oliva

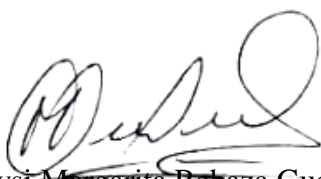
Asesora

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIINALIDAD

Yo, **Teófila Esperanza Ruiz Oliva** usuario revisor del documento titulado “**Diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en Instituciones educativas multigrados y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, para mejorar la sub área de práctica en alumnos del v ciclo de formación profesional. Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”, 2007**”. Cuya autoría es, **Deysi Margarita Rebaza Guevara**, identificado con documento de identidad N° 16419210 declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud del 20%, 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.

Lambayeque, octubre del 2022



Deysi Margarita Rebaza Guevara

Investigadora



Dra. Teófila Esperanza Ruiz Oliva

Asesora

D E D I C A T O R I A

A Dios, por darme la fuerza y paciencia para poder realizar esta investigación, por darme la vida y permitirme salir adelante.

Con singular cariño a mi esposo Wilson, a mis hijos Rogher, Geancarlo y Mayerly; quienes son los que me impulsan a seguir adelante para ser una gran profesional.

A mis padres por su apoyo y confianza para cumplir este nuevo reto.

A G R A D E C I M I E N T O

A los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, por su valiosa enseñanza y permanente orientación en mis estudios de maestría.

A la Dra. ESPERANZA RUIZ OLIVA, asesora de la tesis, por sus valiosas sugerencias y acertados aportes durante el desarrollo de este trabajo.

A los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Cachicadán del distrito de Cachicadán, por su participación desinteresada para el desarrollo de este trabajo.

A todas las personas que de un modo u otro colaboraron en la realización del presente trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO.....	vii
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO.....	16
1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.	16
1.2. BASE TEÓRICA	16
1.2.1. Teoría del aprendizaje significativo	17
1.2.1.1. Los conocimientos previos y el aprendizaje	18
1.2.1.2. Aprendizaje significativo: una revisión de su significado	19
1.2.1.3. ¿Cuáles son los conceptos clave de la teoría?	20
1.2.1.4. Aprendizaje significativo: algunas incorrecciones contextuales en su aplicación. ..	22
1.2.1.5. Tipos de aprendizaje y tipos de enseñanza	23
1.2.1.6. Condiciones del aprendizaje significativo	24
1.2.2. Método	24
1.2.2.1. ¿Qué es el método Montessori?	24
1.2.2.2. Características del método de María Montessori	26
1.2.2.3. Los principios básicos fundamentales de la pedagogía Montessori.....	26
1.2.2.4. Aspectos para lograrlo: método Montessori, considerado como una educación para la vida.....	27
1.2.2.5. ¿Qué le permite al niño conocer su entorno?	27
1.2.2.6. Elementos que se utilizan para llevar a cabo la metodología Montessori.....	28
1.2.2.7. Las actitudes del adulto.....	30
1.2.2.8. El papel de la maestra(o).....	30
1.2.2.9. Características de la guía.....	31
1.2.2.10. Las cuatro áreas del método Montessori.....	31
1.2.2.11. Algunas comparaciones entre el método Montessori y el tradicional.....	32
1.2.3. La institución educativa multigrado	34
1.2.4. La Institución Educativa Unidocente	34
1.4. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA.....	35
1.4.1. Principios para una práctica pedagógica de calidad	35
1.4.2. Estrategias generales	36
1.2. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS.....	37
CAPÍTULO II: MÉTODOS Y MATERIALES	40
2.1. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.....	40
2.1.1. Tipo de investigación	40
2.1.2. Diseño de contrastación de la hipótesis.....	40
2.1.3. Población y muestra	40
2.1.4. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos	40
2.1.5. Análisis estadístico de los datos.	41
CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
3.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	42
3.2. PROPUESTA TEORICA.....	51
3.2.1. Introducción	51
3.2.2. Objetivos	52

3.2.3. Fundamentación	53
3.2.4. Estructura	54
3.2.5. Metodología	54
3.2.6. Funcionamiento.....	54
3.2.7. Evaluación.....	55
CONCLUSIONES	57
RECOMENDACIONES	58
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	59
ANEXOS.....	62

RESUMEN

La presente investigación “DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN MODELO DE SESIÓN DE APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS MULTIGRADOS Y UNIDOCENTES BASADO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y MÉTODOS ACTIVOS, PARA MEJORAR LA SUB AREA DE PRÁCTICA EN ALUMNOS DEL V CICLO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO PÚBLICO “CACHICADÁN”, 2007

La investigación aplicada, según su finalidad es descriptivo-propositivo, el diseño de investigación corresponde al diseño de series cronológicas múltiples, con pretest y postest, en una muestra de 29 estudiantes del V ciclo de formación profesional del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”, se seleccionó un solo grupo, en la cual se aplicó el pretest, el experimento, luego se aplicó el postest y así cronológicamente.

Los resultados de pretest - postest muestran que antes de la aplicación de sesión de aprendizaje en I.E. multigrados y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, presentaron deficiencias en la subárea de práctica.

Posteriormente a la aplicación de sesiones para I.E. multigrado y unidocentes, los resultados muestran una mejora progresiva significativa en cuanto a la subárea de práctica.

Todo ello demuestra que la aplicación de sesiones para I.E. multigrado y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos ayudó a mejorar en la subárea de práctica a los estudiantes del V ciclo del ISPP “CACHICADAN”.

PALABRAS CLAVES: Modelo de sesión de aprendizaje, Instituciones educativas multigrados y unidocentes, aprendizaje significativo, métodos activos.

ABSTRACT

The present investigation "DESIGN AND APPLICATION OF A LEARNING SESSION MODEL IN MULTIGRADED AND SINGLE-TEACHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON SIGNIFICANT LEARNING AND ACTIVE METHODS, TO IMPROVE THE SUB-AREA OF PRACTICE IN STUDENTS OF THE V CYCLE OF PROFESSIONAL FORMATION. INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO PÚBLICO "CACHICADÁN", 2007

This applied research according to its purpose is descriptive-proactive. The research design corresponds to the design of multiple chronological series, with pretest and post-test, with a sample of 29 students of the V students of the v cycle of professional formation of the Higher Pedagogical Institute "Cachicadán", a single group was selected, in which the pretest was applied, then the experiment was applied, after the posttest was applied and so chronologically.

The pretest - posttest results show that before the application of the learning session in I.E. multigrade and single-teacher based on significant learning and active methods, presented deficiencies in the practice subarea.

All this shows that the application of sessions for I.E. multigrade and single-teacher based on meaningful learning and active methods helped improve in the practice subarea to the students of the V cycle of the ISPP "CACHICADAN".

Key words: Learning session model, multigrade and single-teacher educational institutions, meaningful learning, active methods.

INTRODUCCIÓN

Los estudios a través del tiempo han demostrado que el conocimiento, el desempeño que exige la sociedad actual, sigue avanzando a pasos agigantados es un fenómeno llamado ser competente de los individuos, dichos modelos y exigencias se extiende en todos los sectores laborales como son: salud, social, ambiental y en especial en el campo educativo en todos los niveles como son EBR, EBA, Educación técnica y en particular la Educación Superior no universitaria y universitaria en donde su formación profesional es la proyección principal, no solo se centra en su rol que le corresponde sino que va más allá en la que los profesionales deben ser capaces de solucionar los problemas de sus instituciones, comunidades en mejorar y cambiar esas realidades.

La labor educativa y pedagógica no solo está limitada al ámbito de la Institución educativa en el salón de clases, taller, etc., sino que la educación es un trabajo fundamental de la sociedad, que se inicia en el hogar, barrio, comunidad, etc.

Ante este escenario, es el aprendizaje que parte del interés de cada individuo y comunidad que permita guiar y orientar la acción educativa mediante bases teóricas sólidas y a través de un proceso de investigación continuo quien nos proporciona la clave educativa para la renovación pedagógica. El aprendizaje significativo es el que constituye una herramienta muy útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores a dicha diversidad y pluralidad, haciéndose más viables con programas con modelos funcionales y métodos activos para el aprendizaje de los estudiantes, brindándole las competencias y herramientas más eficaces para la adaptación del estudiante al ámbito laboral y social en donde se va desenvolver.

Es en esta perspectiva, que se planteó el **problema** de la siguiente forma: ¿De qué manera la aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en I. E. multigrado y unidocentes propuesta contribuye a fortalecer el aprendizaje significativo en la sub área de practica en los estudiantes del V ciclo de formación profesional del Instituto Superior Pedagógico Publico “Cachicadán”?

El **objeto de estudio** fue considerado el proceso enseñanza-aprendizaje en relación con el aprendizaje significativo en el nivel superior en los estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”. Y el **campo de acción** quedó establecido la aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en el proceso enseñanza-aprendizaje para fortalecer el aprendizaje significativo en la Subárea de Práctica en el proceso de formación docente de los estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

Para la ejecución de la investigación se cumplió con un conjunto de actividades que fueron revisión de documentos, elaboración de instrumentos para el recojo de datos y procesamiento, revisión de los aspectos teóricos, monitoreo de los procesos metodológicos, etc. Los **métodos** empleados para el recojo de datos figuran la encuesta a los estudiantes, la revisión de documentos. Además, se utilizaron métodos activos: Aprendizaje significativo.

Los **fundamentos teóricos** que sustentaron la presente investigación son la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, donde enfatiza que debemos de partir de los saberes previos (lo que el estudiante ya sabe); es un aprendizaje significativo cuando la actividad de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, y luego relacionarlo con el conocimiento nuevo; tiene significatividad al presentar un material nuevo, que tenga coherencia en la estructura interna del mismo que tenga secuencia lógica y relaciones entre sus elementos. Para luego el estudiante haga una organización del conocimiento en estructuras y reestructuraciones producidas por la interacción entre la información presente y la nueva

Los objetivos planteados fueron: **Objetivo general:** Diseñar y aplicar un Modelo de Sesión de Aprendizaje en Instituciones Educativas multigrado y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, para mejorar la subárea de Práctica en los estudiantes de V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”. Los **Objetivos específicos** son:

1. Identificar el nivel en que se encuentran los estudiantes del V ciclo en la elaboración de sesiones de aprendizaje en la Subárea de Práctica, antes de aplicar el estímulo o experimento.

2. Determinar los métodos e instrumentos a emplear por los docentes para una sesión de aprendizaje, teniendo en cuenta la variedad de realidades educativas.
3. Diseñar un modelo de sesión de aprendizaje experimental que se sustenta en: La teoría del aprendizaje significativo y métodos activos, para los estudiantes del V ciclo.

La **hipótesis** a defender es: Si se diseña y aplica un modelo de Sesión de aprendizaje en Instituciones Educativas multigrados y unidocentes, basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, entonces se mejorará el aprendizaje en la subárea de Práctica en estudiantes del V Ciclo de formación profesional del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

El presente informe está organizado en tres capítulos: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico de la realidad institucional y se presentan las principales características del problema de investigación. Además, se presenta la metodología utilizada en la investigación. En el segundo capítulo se presentan algunos antecedentes del problema relacionados y los fundamentos teóricos utilizados relacionados con el problema de investigación. En el tercer capítulo se presenta el análisis e interpretación de los datos, la propuesta, sus fundamentos, su modelo teórico y operativo. Finalmente presentamos las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.

Arteaga, Emilia (2001) en el trabajo “Nivel de información acerca del Sistema Agro ecológico Demostrativo (SAD) para desarrollar aprendizajes significativos relacionados con el área de ecosistema en los alumnos del II y IV ciclo de formación magisterial en el I.S.P.P.C”, realizado con el objetivo de donde destaca que el aprendizaje es significativo cuando se realiza en el contacto directo con la realidad, es así que el SAD es una fuente muy importante donde el estudiante realiza sus aprendizajes.

Concluye que, todo aprendizaje significativo resulta del contacto directo con la práctica teniendo como otra cara a la teoría, pues van de la mano no dejando de lado el uso de la gran diversidad de métodos activos dentro de ella. Se considera también que una adecuada aplicación de estrategias metacognitivas para la comprensión ayudará a mejorar su práctica educativa en la planificación, supervisión y evaluación de sus propios aprendizajes donde desarrollarán sus habilidades, capacidades, destrezas y actitudes.

1.2. BASE TEÓRICA

Así como van surgiendo nuevos inventos científicos, nuevos patrones sociales, así también van surgiendo nuevas teorías, programas, esquemas y modelos educativos. Son muchos los que proponen modelos de sesiones de aprendizaje desde que se oficializó a las instituciones educativas como forjadores de nuevos hombres a través de la educación, pero que aún no solucionan todos los problemas de la educación para las diversas realidades educativas y estilos de aprendizajes de los educandos.

El presente trabajo de investigación está sustentado en la teoría del aprendizaje significativo de **Ausubel, David (1963 – 1968)** y los métodos activos. Los métodos activos son estudiados y aplicados en los últimos tiempos por nuestra educación.

A fines del siglo XX, Los investigadores y educadores comenzaron a utilizar diversas teorías para el aprendizaje entre ellas tenemos: La teoría del aprendizaje significativo y

como aportes teóricos relacionados, la teoría del desarrollo cognitivo y Teoría del aprendizaje social, todo esto acompañados de los métodos activos y técnicas en la educación. Innumerables estudios han demostrado la importancia del juego en el proceso educativo. Estas teorías y métodos permiten a los educandos la expresión libre y facilitan la adaptación del niño frente al grupo y a nuevos aprendizajes, canaliza la interdependencia necesaria directa y los objetos materiales por constituir el mejor camino del aprendizaje en el nivel, en la satisfacción de las necesidades e inquietudes para generar nuevos deseos de conocimiento.

La metodología activa demanda que en el estudiante recaiga la práctica de toda la actividad; es a él a quien corresponde plantear las preguntas, descubrir y revelar al educador sus problemas.

1.2.1. Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel, David (1963 – 1968) en su teoría, pone énfasis en la organización del conocimiento en estructuras y reestructuraciones producidas por la interacción entre la información presente y la nueva. Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero.

El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976). Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin. Desde este enfoque, la investigación es, pues, compleja. Se trata de una indagación que se corresponde con la psicología educativa como ciencia aplicada. El objeto de la misma es destacar “*los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar*” (op. cit., pág. 31), lo que requiere procedimientos de investigación y protocolos que atiendan tanto a los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, como a las características y

rasgos psicológicos que el estudiante pone en juego cuando aprende. De igual modo, es relevante para la investigación el estudio mismo de la materia objeto de enseñanza, así como la organización de su contenido, ya que resulta una variable del proceso de aprendizaje.

1.2.1.1. Los conocimientos previos y el aprendizaje

Para Ausubel el factor principal del aprendizaje es la estructura cognitiva que posee el sujeto a partir de la cual asimila los conocimientos. El factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva es el estado de la estructura cognoscitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje es decir todos los conocimientos que el ser humano tiene o ya posee.

Por aprendizaje significativo, Ausubel entiende a la incorporación de la nueva información con la estructura cognitiva del individuo. Esto según él creara una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje. Asume que el conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental; para esto ha llevado un proceso ya que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación.

Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976). Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

De acuerdo a Pozo (2010:209), la propuesta de Ausubel “está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción”. Con base en lo anterior, se reconoce la importancia de la teoría en el ámbito de la educación. Pozo (2010:188) considera a la teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración en la que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje.

1.2.1.2. Aprendizaje significativo: una revisión de su significado

Perspectiva Ausubeliana.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997).

La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000 a). Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas- ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

1. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
2. Presentación de un material potencialmente significativo.

Esto requiere:

- Por una parte, que el material tenga significado lógico, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva;
- Por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

1.2.1.3. ¿Cuáles son los conceptos clave de la teoría?

Lo que define a la teoría ausubeliana es el “aprendizaje significativo”, una etiqueta que está muy presente en el diálogo de docentes, diseñadores del currículum e investigadores en educación y que, sin embargo, son muchos también los que desconocen su origen y su justificación. Precisamente por eso, conviene que se haga una revisión sobre su significado y sobre la evolución que ha seguido.

Con el ánimo de profundizar en su significado son varios los investigadores que han ido enriqueciendo el constructo, aportando matices y modos de utilizarlo. Lo que sigue son algunas aportaciones que han resultado significativas como reflexiones necesarias que mejoran su entendimiento y amplían sus horizontes, lo que le garantiza una vida mucho más larga.

A) Aprendizaje significativo: pensamiento, sentimiento y acción.

Aprendizaje significativo es también el constructo central de la Teoría de Educación de Novak (1988, 1998). quien le da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje.

“Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una **acción** para intercambiar **significados** (pensar) y **sentimientos** entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000 a, pág. 39/40).

B) Aprendizaje significativo: significados y responsabilidades compartidos.

Según Ausubel (2002), aprender significativamente o no forma parte del ámbito de decisión del individuo, una vez que se cuenta con los subsumidores relevantes

y con un material que reúne los requisitos pertinentes de significatividad lógica. El papel del sujeto ya es destacado, tanto por Ausubel como por Novak, como acabamos de ver. La idea de aprendizaje significativo como proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades está, no obstante, desarrollada en profundidad en la Teoría de Educación de Gowin (1981).

“Ausubel (1978, p.86) define conceptos como *"objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criteriosales comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo (...) aceptado"* (Moreira, 2000 a, pág. 21).

Como elementos de un evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos del currículum constituyen un eje básico en el que, partiendo de éstos últimos, las personas que lo definen intentan deliberadamente llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos. *"La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno."* (Gowin, 1981, pág. 81).

C) Aprendizaje significativo: un constructo subyacente.

Aprendizaje significativo puede considerarse una idea suprateórica que resulta compatible con distintas teorías constructivistas, tanto psicológicas como de aprendizaje, subyaciendo incluso a las mismas (Moreira, 1997). Es posible, por ejemplo, relacionar la asimilación, la acomodación y la equilibración Piagetianas con el aprendizaje significativo; se pueden también correlacionar los constructos personales de Kelly con los subsumidores; cabe interpretar la internalización vygotskyana con la transformación del significado lógico de los materiales en significado psicológico, lo mismo que es destacable el papel de la mediación social en la construcción del conocimiento; podemos también concluir que el aprendizaje será tanto más significativo cuanto mayor sea la capacidad de los sujetos de generar modelos mentales cada vez más explicativos y predictivos.

D) Aprendizaje significativo: un proceso crítico.

El aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. El estudiante no puede engañarse a sí mismo, dando por sentado que ha atribuido los significados contextualmente aceptados, cuando sólo se ha quedado con algunas generalizaciones vagas sin significado

psicológico (Novak, 1998) y sin posibilidades de aplicación. Es crucial también que el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento (Ausubel, 2002). Nuevamente es Moreira (2000 b) quien trata de modo explícito el carácter crítico del aprendizaje significativo; para ello integra los presupuestos Ausubelianos con la enseñanza subversiva que plantean Postman y Weingartner (1969, citados por Moreira, 2000).

Al identificar semejanzas y diferencias y al reorganizar su conocimiento, el aprendiz tiene un papel activo en sus procesos de aprendizaje. Como Gowin plantea, ésta es su responsabilidad, y como Ausubel señala, depende de la predisposición o actitud significativa de aprendizaje. Esta actitud debe afectar también a la propia concepción sobre el conocimiento y su utilidad. Debemos cuestionarnos qué es lo que queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo y eso guarda relación con nuestros intereses, nuestras inquietudes y, sobre todo, las preguntas que nos planteemos.

1.2.1.4. Aprendizaje significativo: algunas incorrecciones contextuales en su aplicación.

Hacemos válida la opinión de Moreira (1997) de que se ha trivializado su utilización, ya que todos “hacemos” aprendizaje significativo con nuestros alumnos y en muchos casos se desconoce su significado, su evolución y la fundamentación teórica que lo avala. Su finalidad no es otra que la de ayudar a mejorar nuestro conocimiento sobre el tema en el contexto de la teoría expuesta y de ninguna manera pretende ser descalificante.

No es posible desarrollar aprendizajes significativos si no se cuenta con una actitud significativa de aprendizaje.

No se genera tampoco aprendizaje significativo si no están presentes las ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Aprendizaje significativo **no** es lo mismo que aprendizaje (que puede ser mecánico) de material lógicamente significativo; no cabe confundir el proceso con el material con el que se realiza. El aprendizaje significativo **no** se produce de manera súbita, sino que se trata de un proceso demorado que requiere su tiempo; el aprendizaje

significativo no se produce instantáneamente sino que requiere intercambio de significados y ese proceso puede ser largo. Aprendizaje significativo **no** es necesariamente aprendizaje correcto; siempre que haya una conexión no arbitraria y sustantiva entre la nueva información y los subsumidores relevantes se produce un aprendizaje significativo, pero éste puede ser erróneo desde el punto de vista de una comunidad de usuarios. Aprendizaje significativo **no** es lenguaje, no es simplemente un modo específico de comunicación aprendiz/profesor.

No se puede desarrollar aprendizaje significativo en el alumnado con una organización del contenido escolar lineal y simplista; significado lógico es una cosa y significado psicológico es otra. Aprendizaje significativo **no** es el uso de mapas conceptuales y/o diagramas V; no podemos confundir el proceso en sí con herramientas que pueden facilitarlo o potenciarlo.

No hay aprendizaje significativo sin la interacción personal (Rodríguez, 2003 a).

1.2.1.5. Tipos de aprendizaje y tipos de enseñanza

El aprendizaje puede ser significativo según lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva es cuando los nuevos conocimientos se vinculen de una manera clara y establece con los conocimientos previos del individuo. En cambio, el aprendizaje repetitivo será aquel en el cual no se logra establecer esta relación con los conocimientos previos o si se hace es de una forma mecánica, por lo tanto, poco duradera. Dándose también el aprendizaje por recepción significativa el material nuevo y lógicamente organizado aparece en su forma definitiva y se relaciona con los conocimientos preexistentes. El aprendizaje receptivo por fijación o memorización aparece aquí un material de cualquier clase en su forma definitiva y se memoriza dicho material.

Aprendizaje por descubrimiento significativo el discípulo llega a la solución de un problema o a otros resultados por si solo y relaciona esta solución con los conocimientos previos. El aprendizaje por descubrimiento memorizado aquí se llega a la solución independientemente, pero dicha solución se memoriza de manera mecánica.

1.2.1.6. Condiciones del aprendizaje significativo

Las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe los nuevos conocimientos se vinculan de manera estrecha con los anteriores. Para que esto se presente es necesario que se den de manera simultánea por lo menos las tres siguientes condiciones:

- a. El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo: Es decir debe permitir ser aprendido de manera significativa para facilitar la representación.
- b. El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse con el anterior. Caso contrario no podrá realizarse la asimilación.
- c. El estudiante debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo debe mostrar una disposición para relacionar el material de aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee.

1.2.2. Método

Etimológicamente deriva de las raíces griegas métodos que significa “camino hacia algo”, esfuerzo para alcanzar un fin; por lo tanto, para basarnos en este enfoque consideramos el método MONTESSORI.

1.2.2.1. ¿Qué es el método Montessori?

Según María Montessori, los niños absorben como “esponjas” todas las informaciones que requieren y necesitan para su actuación en la vida diaria. El niño aprende a hablar, escribir y leer de la misma manera que lo hace al gatear, caminar, correr, etc, es decir, de forma espontánea.

La Dra. Montessori no estaba de acuerdo con las técnicas rígidas y, frecuentemente, crueles que se utilizaban en Europa. Basó sus ideas en el respeto hacia el niño y en su

capacidad de aprender, partía por no moldear a los niños como reproducciones de los padres y profesores. Concibió a los niños como la esperanza de la humanidad, dándoles oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, así el niño llegaría a adulto con la capacidad de hacer frente a los problemas de vivir, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz. El trabajo de María Montessori no solamente era el desarrollar una nueva manera de enseñanza, sino descubrir y ayudar a alcanzar al niño su potencial como ser humano, a través de los sentidos, en un ambiente preparado y utilizando la observación científica de un profesor entrenado.

En las escuelas tradicionales los niños reciben la educación de manera frontal. Hay un maestro frente al grupo (cuyos integrantes son de la misma edad) y éste se dirige a ellos de manera grupal, por lo que el avance en el programa de estudios es colectivo. Al ser de esta manera, algunos niños se quedan con lagunas en su educación a pesar de la buena voluntad del maestro.

En las escuelas Montessori, en cambio, "La meta de la educación debe ser cultivar el deseo natural por aprender", por lo que se manejan varios grados en cada grupo y existe diversidad de edades. Los niños más grandes ayudan a los pequeños, los cuales a su vez retroalimentan a los mayores con conceptos ya olvidados. Cada parte del equipo, cada ejercicio, cada método desarrollado, se basó en sus observaciones de lo que los niños hacían "naturalmente", por sí mismos, sin ayuda de los adultos. Por lo tanto, este método de educación es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades. El educador ejerce una figura de guía, que potencia o propone desafíos, cambios y/ o novedades. El ambiente Montessori no incita a la competencia entre compañeros, en cambio, se respeta y valora el logro de cada alumno en su momento y ritmo oportuno. El silencio y la movilidad son elementos indispensables en esta metodología. Los niños pueden mover sus mesas, agruparlas o separarlas según la actividad, todo el mobiliario es adecuado al tamaño del niño, siendo las manos las mejores herramientas de exploración, descubrimiento y construcción de dichos aprendizajes. El error, equivocación o falta, es considerado como parte del aprendizaje, por ello, no es castigado, resaltado o señalado, sino, valorado e integrado como una etapa del proceso. Se suele estimular a que el niño haga siempre una auto-evaluación.

1.2.2.2. Características del método de María Montessori

¿En qué consiste el Método Montessori?

A continuación, te decimos las principales características:

- Es uno de los más populares entre pedagogos y docentes porque respeta el progreso individual del niño generando un entorno de confianza, autoestima y autonomía.
- El principio básico de María Montessori respecto a la lectoescritura es dar libertad al niño para que descubra las letras y las palabras por él mismo.
- Se requieren de materiales sensoriales que lleven al niño a conocer la grafía y el fonema de las letras mediante el uso de sus sentidos.
- A diferencia de métodos tradicionales que se basan en la memorización de letras y sílabas, el método Montessori se centra en los fonemas de forma independiente porque son las unidades de sonido más pequeñas y por lo tanto es más fácil de que el niño las aprenda.
- El método destaca la conciencia fonológica por lo que en lugar de nombrar la letra con su nombre se mencionan por su sonido, por ejemplo: la D, en lugar de llamarse de la mencionan con ddd.
- El método montessoriano se puede comenzar a utilizar desde edades tempranas ya que se comienzan a practicar actividades desde los 12 meses para preparar al infante para la lectoescritura.
- Las actividades necesitan ser dirigidas por el niño en donde manipulan materiales bajo la observación de un adulto.
- El objetivo es potenciar al niño en un ambiente estructurado. Para María Montessori, el niño aprende haciendo y por ello es muy importante la manipulación.

1.2.2.3. Los principios básicos fundamentales de la pedagogía Montessori

Son la libertad, la actividad y la individualidad.

Otros aspectos abordados en ésta metodología son: el orden, la concentración, el respeto por los otros y por sí mismo, la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina.

El método Montessori está inspirado en el humanismo integral, que postula la formación de los seres humanos como personas únicas y plenamente capacitadas para actuar con libertad, inteligencia y dignidad.

1.2.2.4. Aspectos para lograrlo: método Montessori, considerado como una educación para la vida

- Ayuda al desarrollo natural del Ser Humano.
- Estimula al niño a formar su carácter y manifestar su personalidad, brindándole seguridad y respeto.
- Favorece en el niño la responsabilidad y el desarrollo de la autodisciplina, ayudándolo a que conquiste su independencia y libertad, esta última como sinónimo de actividad, libertad para ser y pertenecer, para escoger, para instruir, para desarrollarse, para responder a las necesidades de su desarrollo.
- Libertad para desarrollar el propio control.
- Desarrolla en el niño la capacidad de participación para que sea aceptado.
- Guía al niño en su formación espiritual e intelectual.
- Reconoce que el niño se construye a sí mismo.

1.2.2.5. ¿Qué le permite al niño conocer su entorno?

➤ La mente absorbente

Montessori observó una sensibilidad especial del niño para observar y absorber todo en su ambiente inmediato y la denominó “la mente absorbente”. Ésta es la capacidad única en cada niño de tomar su ambiente y aprender cómo adaptarse a él. Durante sus primeros años, las sensibilidades del niño conducen a una vinculación innata con el ambiente. La capacidad del niño de adaptarse por sí mismo al ambiente depende con éxito de las impresiones de ese momento, así si son sanas y positivas, el niño se adaptará de una manera sana y positiva a su entorno

➤ Los períodos sensibles

Se refiere a los períodos de la edad en que el niño demuestra capacidades inusuales en adquirir habilidades particulares, es decir, cuando el interés del niño se focaliza a una parte específica de su ambiente. Estas sensibilidades que el niño desarrolla normalmente, ayudan a adquirir las características necesarias para su desarrollo como adulto.

Ejemplos de los periodos sensibles:

- La lengua en los primeros años, entre el año y los tres.
- Sentido del orden, entre los dos y tres años.
- Adquirir la escritura, entre los tres y cuatro años.
- La palabra que conducen a la lectura de los números, entre los cuatro y cinco años.
- Los períodos sensibles para cada niño varían individualmente y son aproximados, pero por todos pasan y nunca regresan. Según Montessori, en la mayor parte de las escuelas, las habilidades básicas se enseñan en gran parte, después de que sus períodos sensibles han pasado.

1.2.2.6. Elementos que se utilizan para llevar a cabo la metodología Montessori

a. EL AMBIENTE PREPARADO

Se refiere a un ambiente que se ha organizado cuidadosamente para el niño, para ayudarlo a aprender y a crecer. Este ambiente está formado por dos factores: El entorno y el material, debe ser preparado de una manera tal que desenvuelvan en él las partes social, emocional, intelectual, la comprobación y necesidades morales de un niño, pero también que satisfaga las necesidades de orden y seguridad, ya que todo tiene su lugar apropiado.

La Dra. Montessori comprobó que preparando el medio ambiente del niño con los materiales necesarios para su periodo de desarrollo en todas las áreas posibles y dejándole escoger su material de trabajo, abriría el camino para un desarrollo completo de su ser, "Libertad de elección en un medio ambiente preparado".

CARACTERÍSTICAS DE UN AMBIENTE PREPARADO

- **Proporcionado:** A las dimensiones y fuerzas del niño.
- **Limitado:** En cuanto a que el mismo ambiente dirija al niño hacia el conocimiento y lo ayude a ordenar sus ideas y aclarar su mente.
- **Sencillo:** En la calidad de las cosas y en la línea de las formas. Elemental, debe haber lo suficiente y lo necesario.
- **Delatador del error:** El poder darse cuenta del error lleva al niño a un razonamiento cada vez mayor, pudiendo medir las consecuencias de sus acciones.

- **Lavable:** Para que el niño pueda mantener limpio y cuidado el ambiente.

b. ENTORNO

Taller (Primaria).

En Montessori los salones son espacios amplios y luminosos. Incluyen flores y plantas en un orden absoluto. Los ambientes están diseñados para estimular el deseo del conocimiento y la independencia en los niños. Además, los pequeños pueden intercambiar ideas y experiencias en medio de un ambiente especialmente preparado para ellos, con muebles, materiales e infraestructura a su alcance. Dentro de este ambiente preparado, los niños están libres de elegir sus propios materiales y actividades, cambiar de actividades, sentarse en las sillas o arrodillarse en las mantas, pueden moverse libremente por el cuarto, trabajar solos o con otros, siempre y cuando su seguridad no esté implicada y respeten los derechos de los demás. "El niño debe estar libre", dijo la Dra. Montessori, para ser de verdad un amo de su ser. Él debe estar libre para tomar sus decisiones y hacer sus descubrimientos aprendiendo por sí mismo.

"la única disciplina verdadera es la de uno mismo"

c. MATERIAL

Material Diseñado por la Dra. Montessori, el material utilizado cubre todas las áreas en las que ella estudió las necesidades del niño. Todo el material es natural, atractivo, progresivo y con su propio control de error. Los niños están introducidos a una inmensa variedad de materiales para dar bases sólidas a todas las habilidades e inteligencias humanas. En los ambientes, los materiales se encuentran distribuidos en diferentes áreas a los que los niños tienen libre acceso y en donde pueden elegir la actividad que quieren realizar. Los materiales fueron elaborados científicamente, adecuados al tamaño de los niños, todos tienen un objetivo de aprendizaje específico y están diseñados con elementos naturales como madera, vidrio y metal. Estos exigen movimientos dirigidos por la inteligencia hacia un fin definido y constituyen un punto de contacto entre la mente del niño y una realidad externa, permitiéndoles realizar gradualmente ejercicios de mayor dificultad.

Características de los Materiales

- Todos los materiales son motivos de actividad.

- Aíslan las cualidades que queremos resaltar o que el niño aprende.
- Algunos, como los materiales de sensorial y matemáticas, están graduados matemáticamente.
- Tienen control del error.
- Tienen un máximo y un mínimo y presentan los opuestos.
- Tienen un límite: Hay un material de cada cosa.
- Ayudan al niño a entender lo que aprende, mediante la asociación de conceptos abstractos con una experiencia sensorial concreta, así realmente está aprendiendo y no solo memorizando.

1.2.2.7. Las actitudes del adulto

El adulto es el nexo entre el niño y el ambiente preparado, y su meta es ayudarlo a ayudarse, dejándolo saber que es él quien debe amarse y respetarse, por lo que el adulto debe ser de gran ayuda en la construcción de la confianza en sí mismo del pequeño.

Como el niño debe estar libre, moverse y experimentar en el ambiente, el papel del adulto es únicamente señalar directrices. Las guías (Maestras o Profesoras) tienen un papel fundamental ya que deben transmitir conocimientos y formar a los alumnos.

1.2.2.8. El papel de la maestra(o)

La Dra. Montessori siempre se refirió a las maestras como "Guías" y su papel se diferencia considerablemente del de la maestra tradicional.

Ella ante todo tiene que ser una gran observadora de los intereses y necesidades individuales de cada niño. La interacción de la guía, los niños y el ambiente da como resultado que no existan dos salones Montessori idénticos en su rutina. Cada uno refleja las características individuales de cada guía y de cada grupo de niños.

Algunas guías usan únicamente los materiales diseñados por la Dra. Montessori, otras, en cambio, desarrollan ellas mismas materiales nuevos o adaptan materiales educativos al salón de clases Montessori.

1.2.2.9. Características de la guía

- Conocer a fondo cada una de las necesidades intelectuales, físicas y psicológicas en cada periodo de desarrollo del niño.
- Debe ser capaz de guiar al niño dentro del salón de clases hacia el material o actividad que se requiera para lograr un desarrollo armónico y adecuado a su edad.
- Debe conocer y manejar correctamente el uso y los objetivos de cada material que se encuentre en el espacio.
- Indicar de modo claro y exacto el uso de los objetos y materiales.
- Ser activa cuando se pone al niño en contacto con el material por primera vez y pasiva cuando este contacto ya se ha dado.
- Debe mantener el ambiente siempre limpio y ordenado.
- Atender y escuchar en donde se le llama y respetar el trabajo y los errores de quienes trabajan.
- Deben despertar en el niño, su independencia e imaginación durante su desarrollo.
- Generar en él autodisciplina, bondad y cortesía.
- Guiar al niño para que éste aprenda a observar, a cuestionarse y a explorar sus ideas de forma independiente, motivando su interés por la cultura y las ciencias.

1.2.2.10. Las cuatro áreas del método Montessori

1. VIDA PRÁCTICA

Está considerada la parte más importante del salón, ayuda al niño a desarrollar coordinación, concentración, independencia, orden y disciplina. Abarca los ejercicios para la relación social, la tolerancia y la cortesía, el control perfecto y refinamiento del movimiento.

2. EDUCACIÓN SENSORIAL

Se refiere al desarrollo y al refinamiento de los cinco sentidos: vista, sonido, tacto, olor y gusto. El propósito de los ejercicios es educar los sentidos, así el niño puede aprender sobre el ambiente, y ser capaz de discriminar sus aspectos más sutiles.

3. HABILIDADES DE LA LENGUA, LECTURA Y ESCRITURA

El primer paso hacia la lectura y la escritura es sensorial.

Los niños utilizan su dedo índice para conocer sensorialmente cada letra a través del uso de letras contorneadas con papel de lija. Esto les ayuda a reconocer las formas geométricas, al mismo tiempo que desarrolla su destreza y aprende las letras fonéticamente. Luego se sustituye el dedo por un lápiz para más adelante, escribir. El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra en el niño de forma natural. Al convivir e intercambiar experiencias con compañeros mayores que ya leen y escriben, propicia en el niño su deseo de hacerlo. Según las habilidades e intereses propios de su edad, se creará una atmósfera que favorece su desarrollo.

4. MATEMÁTICAS, INTRODUCCIÓN A LOS NÚMEROS

Una vez más la introducción a los números y a las matemáticas es sensorial. El niño aprende a asociar los números a las cantidades, trasladándose gradualmente a formas más abstractas de representación. La educación temprana de este sentido, ayuda al niño a poner la base para la lectura y el aprendizaje de las matemáticas. Las actividades desarrolladas con los materiales sensoriales hacen que el niño pase “de lo concreto a lo abstracto” y le ayude a discriminar tamaños, colores, formas, peso, etc.

1.2.2.11. Algunas comparaciones entre el método Montessori y el tradicional

M: Énfasis en estructuras cognoscitivas y desarrollo social.

T: Énfasis en conocimiento memorizado y desarrollo social.

M: La maestra desempeña un papel sin obstáculos en la actividad del salón. El alumno es un participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje.

T: La maestra desempeña un papel dominante y activo en la actividad del salón. El alumno es un participante pasivo en el proceso enseñanza aprendizaje.

M: El ambiente y el método Montessori alientan la autodisciplina interna.

T: La maestra actúa como la fuerza principal en la disciplina.

M: La enseñanza individualizada y/o en grupo y se adapta a cada estilo de aprendizaje según el alumno.

T: La enseñanza en grupo es de acuerdo al estilo de enseñanza para adultos.

M: Grupos con distintas edades.

T: Grupos de la misma edad.

M: Los niños son motivados a enseñar, colaborar y ayudarse mutuamente.

T: La enseñanza la hace la maestra y la colaboración no se le motiva.

M: El niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad.

T: La estructura curricular para el niño está hecha con poco enfoque hacia el interés del niño.

M: El niño formula sus propios conceptos a partir del material seleccionado (autodidacta).

T: La maestra entrega los conceptos al niño directamente.

M: El niño trabaja por el tiempo que requiera en los proyectos o materiales escogidos.

T: Al niño se le da un tiempo específico, limitando su trabajo.

M: El niño marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer suya la información adquirida.

T: El paso de la instrucción está usualmente fijado por la mayoría del grupo o por la profesora.

M: El niño descubre sus propios errores a través de la retroalimentación del material.

T: Si el trabajo es corregido, los errores son usualmente señalados por la profesora.

M: El aprendizaje es reforzado internamente a través de la repetición de una actividad y de la misma forma el niño recibe el sentimiento del éxito.

T: El aprendizaje es reforzado externamente por el aprendizaje de memoria, repetición, recompensa o desaliento (anotaciones al libro y/o con las notas).

M: Material multisensorial para la exploración física y enseñanza conceptual mediante la manipulación concreta.

T: Pocos materiales para el desarrollo sensorial y enseñanza conceptual de forma, mayoritariamente abstracta.

M: El niño puede trabajar donde se sienta más confortable, puede moverse libremente y hablar con otros, pero cuidando de no molestar a los demás compañeros.

T: Al niño usualmente se le asignan sus propias sillas, insistiendo permanentemente en que se sienten quietos y oigan durante las clases.

M: Organiza el programa para los padres en función de que entiendan la filosofía Montessori y participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

T: Los padres voluntarios se reúnen solamente para recaudar dinero o fondos. Y, en general, no participan en el entendimiento del proceso de aprendizaje.

1.2.3. La institución educativa multigrado

Es aquella escuela en las que todos los grados están a cargo de 2, 3, 4, ó 5 docentes. En estas escuelas existe por lo menos una o un docente que tiene a su cargo más de un grado de ahí su denominación de escuela polidocente incompletos o multigrado.

1.2.4. La Institución Educativa Unidocente

Es aquella escuela en la que todos los grados se encuentran a cargo de un solo docente, presentando en todo aspecto el mayor grado de heterogeneidad y complejidad. Es decir que el docente desarrolla actividades de administración (Dirección) y actividades técnico pedagógicas en el aula. MED, (2004)

SITUACIÓN ACTUAL DE LAS INSTITUCIONES MULTIGRADO Y UNIDOCENTES:

- Tienen una infraestructura precaria, poco equipamiento y servicios.
- No cuentan con normas específicas que oriente su organización y funcionamiento.
- No cuentan con currículos específicos, aplican los mismos programas que las instituciones polidocente completas de zonas urbanas.
- No tienen materiales educativos diseñados para ser utilizados.
- No disponen de metodologías validadas para atender simultáneamente a varios grados (2 a 6 grados).
- No se ha brindado capacitaciones específicas para los docentes de estas escuelas.
- No es aceptada como una realidad sino como un problema.
- Los docentes no han sido preparados durante la formación profesional para desempeñarse en este tipo de instituciones.
- Todos los docentes de instituciones multigrados y unidocentes cumplen la función de directores y docentes a la vez complicando el trabajo.

1.4. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA

Teniendo en cuenta la **Teoría del aprendizaje significativo** de Ausubel que propone dentro de ella enfatizar o partir de los conocimientos previos del estudiante, relacionar con los conocimientos nuevos se formará un aprendizaje significativo. Para mejorar este modelo también nos sirven de sustento los **métodos activos** como son: Método de proyectos y método de descubrimiento guiado para hacer más eficaz, coherente y preciso el modelo de sesión de aprendizaje.

Con todo esto nos proponemos superar las deficiencias de elaboración de sesiones de aprendizaje en la subárea de práctica.

1.4.1. Principios para una práctica pedagógica de calidad

a. Atención en la diversidad.

Diversidad significa diferencia y la diferencia es una característica humana que no debe ser considerada como dificultad, limitación o desventaja. En el caso de la escuela unidocente y aula multigrado, la diversidad es su principal potencialidad. Por ello debemos asumir una educación en la diversidad.

b. Interculturalidad.

La educación que desarrollaremos debe ser en y desde la cultura social, afirmando sus conocimientos, valores e identidad. Debemos ir incorporando progresivamente los conocimientos válidos de las otras culturas sin que esto signifique la eliminación o subordinación de la cultura local.

c. Equidad de Género.

La escuela debe ser la principal institución promotora de la igualdad de derechos y oportunidades entre varones y mujeres. Promover en la comunidad la educación de las niñas y niños y en el aula acciones educativas que deben alentar la participación de todos, proporcionándoles ayuda y atención especial, garantizando su permanencia en la escuela y el logro oportuno de sus aprendizajes

d. Adecuación.

Siendo diferente nuestra práctica educativa en las Instituciones unidocentes, es necesario que adecuemos los programas curriculares, unidades didácticas, sesiones, metodologías, estrategias, materiales, tiempos, espacios, mobiliario de acuerdo a las características, necesidades e intereses de aprendizaje de los niños y niñas.

e. Flexibilidad

La flexibilidad debe ser una actitud pedagógica que oriente a las líneas generales de nuestro trabajo en el aula y englobe toda nuestra práctica educativa. Flexibilidad en la planificación y programación en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, en la práctica pedagógica, en los tiempos y horarios, de acuerdo a los avances de los niños y niñas respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

1.4.2. Estrategias generales

Para nuestro trabajo pedagógico necesitamos contar con estrategias procedimientos e instrumentos adecuados o diseñados especialmente para esta realidad rural multigrado y unidocente teniendo en cuenta los principios antes mencionados, en donde los métodos jugarán un papel muy importante para dicha aplicación:

- Realizar una encuesta a los estudiantes sobre su conocimiento de la elaboración de sesiones de aprendizaje apropiados para instituciones multigrado y unidocentes para mejorar de esa manera la subárea de práctica.
- Conocer y utilizar un conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes a la cual van dirigidas para el logro de los objetivos propiciando como base los aprendizajes y las interacciones dentro y fuera del aula.
- Aplicación de una propuesta alternativa en forma globalizada para organizar y adecuar el currículo de la institución a través de las sesiones de aprendizaje, con una reflexión permanente sobre el propósito de la tarea para volcar esos conocimientos en el campo de acción que es la práctica.

1.2. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS

Modelo.

Es una representación más detallada de la realidad. Los modelos pertenecen de manera específica a fenómenos particulares y diferentes modelos pueden representar al mismo fenómeno desde distintos puntos de vista paradigmáticos. Los modelos de enseñanza en realidad son, de acuerdo con Joyce y Weil (1986), modelos de aprendizaje: “A medida que ayudamos a los estudiantes a adquirir información, ideas, destrezas, valores y formas de pensar, y medios para expresarse, también les estamos enseñando cómo aprender.

Método.

De acuerdo a Montessori, es un modelo educativo ideado por ella a finales del siglo XIX y principios del XX. Proceso a través del cual los niños y las niñas aprenden a aprender por sí mismos al tiempo que desarrollan sus capacidades y potencialidades de acuerdo al medio en el que se desarrolla.

Técnica.

La técnica significa el cómo hacer algo. Pozo (2000), propone que la adquisición de técnicas, ya sean motoras o cognitivas, se basa en un aprendizaje asociativo, reproductivo. El mismo autor identifica tres fases en la adquisición de una técnica.

Estrategia.

A diferencia de las técnicas, apunta Pozo (2000), las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada. Lo importante es diferenciar cuándo un mismo procedimiento se usa de un modo técnico (es decir, rutinario, sin planificación ni control) y cuando se utiliza de un modo estratégico.

La práctica.

Es el ejercicio de las técnicas presentadas por parte del aprendiz hasta su automatización.

La función de esta fase es condensar y automatizar la secuencia de acciones en una técnica o rutina sobre aprendida.

Aprendizaje.

Procedimientos que el estudiante usa en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información.

Enseñanza.

Procedimientos que los agentes de enseñanza usan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, según Mayer (1984); Schuell, (1988); West, Farmer y Wolf, (1991), citados en Díaz - Barriga y Hernández, (2002, pág. 141). Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.

Polidocente Completo

Es una Institución educativa que tiene seis o más docentes. Generalmente cada docente está encargado de impartir clases a una sola sección. Estas instituciones están identificadas en Educación Primaria, en educación secundaria son polidocentes completos.

Polidocente Multigrado.

Es aquel centro de Educación Primaria, que tiene más de un docente y donde cada docente tiene a su cargo dos o más secciones.

Unidocente Multigrado.

Es aquella institución de educación primaria, que se caracteriza por tener un docente en un aula, que está a cargo del dictado de todas las asignaturas y debe enseñar a los estudiantes de todos los grados; es decir del primer a cuarto o hasta sexto grado, de tratarse de una institución educativa de nivel Primaria, organizados por grupos, interactuando por columnas según los grados o por turnos.

Institución Educativa (IE)

Denominación genérica que utiliza la Ley General de Educación 28044 para referirse al conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares, referidas a los centros donde se imparte educación o enseñanza a nivel Inicial, Primaria y/o Secundaria. Toda institución educativa con autorización de funcionamiento debe estar registrada en el Padrón de Instituciones Educativas, identificadas con un código modular y un código del Local Escolar donde funciona.

Aula.

Es el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, independientemente del nivel académico o de los conocimientos impartidos en cada uno de ellos.

CAPÍTULO II: MÉTODOS Y MATERIALES

2.1. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

2.1.1. Tipo de investigación

Según su Finalidad la investigación fue Descriptivo-propositivo.

2.1.2. Diseño de contrastación de la hipótesis

El diseño de investigación correspondió al diseño de series cronológicas múltiples.

Este diseño consistió en seleccionar un solo grupo, en el cual se le aplicó una primera prueba o pre test, el experimento y luego se aplicó la post prueba o post test. Posteriormente se continuó aplicando cronológicamente las pruebas con el fin de conocer el avance del grupo comparando resultados obtenidos.

2.1.3. Población y muestra

La población y la muestra estuvo formada por los 29 estudiantes del V ciclo matriculados en el I.S.P.P “Cachicadán” durante el año 2006, por ser la población pequeña y representativa se trabajó con un solo grupo tanto para el control y el experimento.

2.1.4. Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos, en función de los indicadores de las variables de estudio, se llevará a cabo a través de las siguientes técnicas e instrumentos: Encuestas, Ficha de observación, Entrevistas.

A.-Técnica de gabinete: Recopilación de información oficial, bibliografía,

Esta técnica hace posible aplicar instrumentos para la recolección de

Información para dar solidez científica a la investigación, utilizando el fichaje.

Fichas Textuales:

Es la transcripción entre comillas y al pie de la letra, del párrafo de un libro que el investigador considera importante para su trabajo de investigación.

Fichas Bibliografías:

Es la que contiene los datos suficientes para la rápida identificación de los libros consultados.

Fichas de Resumen:

Es la que el investigador usa para sintetizar una parte de un libro o su totalidad.

Técnica de Campo:

Se utilizará documentos debidamente estructurados que servirán para recoger información pertinente y coherente en la solución de las variables del presente estudio.

2.1.5. Análisis estadístico de los datos.

Se empleará el análisis de frecuencia, cuadros estadísticos, media aritmética. Para el procesamiento de los datos se utilizará un plan de análisis estadístico descriptivo, con elaboración de tablas y gráficos de frecuencias absolutas y porcentuales.

a. Medidas de Tendencia central:

✓ **Media aritmética**, Permitió obtener el aprendizaje promedio de la muestra.

b. Medidas de dispersión:

✓ **Varianza**. Es la desviación estándar elevada al cuadrado fue utilizado en la obtención de pruebas cuantitativas.

✓ **Desviación Estándar**. Permitió apreciar el grado de dispersión de los datos.

c. Gráfico de barras: Nos permitió visualizar y comparar los porcentajes de los niveles de comprensión realizados en el trabajo.

CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla N° 1

Nivel de elaboración de sesiones de aprendizaje para Instituciones Educativas multigrado y unidocentes en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

Rango	Nivel	Pretest		Posttest	
		f	%	f	%
36 – 45	Muy bueno			22	75.9
24 - 35	Bueno			7	24.1
13 - 23	Regular	24	82.8		
0 - 12	deficiente	5	17.2		
	Total	29	100	29	100

Fuente: pretest y posttest aplicado a los estudiantes del V ciclo de formación profesional.

A partir de los hallazgos que hemos encontrado aceptamos que existe diferencia positiva entre los resultados del posttest. Estos resultados guardan relación con los que sostienen Arteaga, Emilia (2001), Calero, Mavilo (2000), Castillejo, José (1987), Bruner, Jerome (1960-1966) y Crisólogo, Aurelio (1999), ello es acorde con lo que en el estudio de habla que después de aplicado el posttest los estudiantes aprendieron a elaborar sesiones de aprendizaje para instituciones multigrados y unidocentes.

Los resultados del pretest muestran que el 82.8% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular y el 17.2% de los estudiantes se encuentra en el nivel deficiente

El posttest refleja que el 75.9% de los estudiantes se encuentra en el nivel Muy bueno, el 24.1% de los estudiantes se encuentra en el II: convencional y ningún estudiante se encuentra en el nivel regular ni deficiente.

Tabla N° 2.

Nivel de conocimiento teórico de los criterios técnicos de sesiones de aprendizaje en estudiantes del V ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

		Pretest		Posttest
Nivel	f	%	f	%
Muy bueno			14	48.3
Bueno	8	27.6	14	48.3
Regular	20	60.0	1	3.4
Deficiente	1	3.4		
Total	29	100	29	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes del V ciclo de formación profesional.

De la observación de la tabla 2 se obtuvo que luego de la aplicación del pretest sobre conocimiento teórico de los criterios técnicos de sesiones de aprendizaje para instituciones multigrados y unidocentes es de regular a deficiente y después de aplicado el posttest observamos que esta deficiencia ya no existe mejorando este nivel.

Los resultados del pretest muestran que el 27.6% de los estudiantes se encuentra en el nivel bueno, el 60% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular y el 3.4% de los estudiantes se encuentra en el nivel deficiente

El post test refleja que el 48.3% de los estudiantes se encuentra en el nivel Muy bueno, el 48.3% de los estudiantes se encuentra en el nivel bueno y el 3.4% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular

Tabla N° 3

Nivel de conocimiento de diversos esquemas de sesiones de aprendizaje en instituciones multigrados y unidocentes en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”

Nivel		Pre test		Post test
	f	%	f	%
Muy bueno			20	60.0
Bueno	9	31.0	7	24.1
Regular	19	65.5	2	6.9
Deficiente	1	3.4		
Total	29	100	29	100

Fuente: encuesta aplicada a los estudiantes de formación profesional

Con respecto al conocimiento de diversos esquemas de sesiones de aprendizaje en los estudiantes de formación profesional luego de aplicado el postest se observó que el 60 % de ellos alcanzaron un nivel de muy bueno y ninguno en nivel deficiente en este rango por lo que también coincide con lo que los autores sustentan en sus teorías.

Los resultados del pretest muestran que el 31.0% de los estudiantes se encuentra en el nivel bueno, el 65.5% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular y el 3.4% de los estudiantes se encuentra en el nivel deficiente.

El postest refleja que el 60% de los estudiantes se encuentra en el nivel Muy bueno, el 24.1% de los estudiantes se encuentra en el nivel bueno y el 6.9% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular.

Tabla N° 4

Nivel de comparación y diferencia de modelos y esquemas de sesiones de aprendizaje en instituciones multigrado y unidocentes en los estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

Nivel		Pre test		Post test
	f	%	f	%
Muy bueno			14	48.3
Bueno	10	34.5	13	44.8
Regular	18	62.1	2	6.9
Deficiente	1	3.4		
Total	29	100	29	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de formación profesional

Aplicado el pretest con respecto a la comparación y diferencia de modelos y esquemas de sesiones de aprendizaje se observó que el 34 % de los estudiantes lograron un nivel de bueno, de ellos la mayor cantidad con un 62 % en un nivel regular y un estudiante en el nivel deficiente al respecto.

Los resultados del pretest muestran que el 34.5% de los estudiantes se encuentra en el nivel bueno, el 62.1% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular y el 3.4% de los estudiantes se encuentra en el nivel deficiente.

El post test refleja que el post test refleja que el 48.3% de los estudiantes se encuentra en el nivel Muy bueno, el 44.8% de los estudiantes se encuentra en el nivel bueno y el 6.9% de los estudiantes se encuentra en el nivel regular.

Tabla N° 5

Estadísticos de la evaluación del Nivel de elaboración de sesiones de aprendizaje para instituciones educativas multigrados y unidocentes en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

N°	Conoce teóricamente		Conoce diversos		Compara y diferencia		Elaboración de	
	los criterios técnicos		esquemas de		los modelos y		sesiones de	
	de las sesiones de		sesiones de		esquemas de		aprendizaje para	
	aprendizaje		aprendizaje		sesiones de		Instituciones	
					aprendizaje de		educativas multigrado	
					escuelas polidocente		y unidocente	
					y multigrado			
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Σ	209	356	221	368	220	352	430	1076
\bar{x}	7.2	12.3	7.6	12.7	7.6	12.1	14.8	37.1
σ^2	5.5	3.0	5.2	4.9	5.6	4.7	17.1	16.6
S	2.4	1.7	2.3	2.2	2.4	2.2	4.1	4.1

Fuente tabla 1

Tabla N° 6

Comparación de Promedios en el Pretest y Postest de la dimensión **conocimiento teórico de los criterios técnicos de las sesiones de aprendizaje** en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

	Prueba “t” de comparación de promedios			Significación
	Valor “p”			Los promedios presentan diferencias significativas
PRETEST	Tc= 0.2711<	Tabular= 2.074		
POSTEST	Tc= 2.659 >	Tabular= 2.074		
		P=0.0107<	0.01	

Fuente tabla 2

Observamos que la prueba “t” para comparar los puntajes promedios en identificar el conocimiento teórico de los criterios técnicos de sesiones de aprendizaje, en el Pretest, antes de aplicar el modelo de sesiones y el postest o después aplicar el modelo de sesiones, según el pre test el grupo experimental obtuvo un promedio de $\bar{x} = 7.2$ puntos y según el postest el promedio fue $\bar{x} = 12.3$ que fue significativamente superior ($p = 0.0107 < 0.01$).

Esta diferencia a favor del grupo experimental se atribuye a que los estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán” aplicaron el modelo de sesiones.

Tabla N° 7

Comparación de Promedios en el Pretest y Postest de la dimensión **conocimiento de diversos esquemas de sesiones de aprendizaje**, en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

	Prueba “t” de comparación de promedios			Significación
	Valor “p”			
PRETEST	Tc= 0.6274<	Tabular= 2.074		Los promedios
POSTEST	Tc= 3.328>	Tabular= 2.074		presentan
				diferencias
		P=0.00304<	0.05	significativas

Fuente: tabla 3

Observamos que la prueba “t” para comparar los puntajes promedios en *conocimiento de diversos esquemas de sesiones de aprendizaje* en el Pretest, antes de desarrollar el Programa Educativo, y el postest o después del desarrollo del Programa Educativo, según el pre test el grupo experimental obtuvo un promedio de $\bar{x} = 7.6$ puntos y según el pos test el promedio fue $\bar{x} = 12.7$ que fue significativamente superior ($p=0.00304 < 0.05$). Esta diferencia a favor del grupo experimental se atribuye a que los estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán” recibieron el programa educativo desarrollado.

Tabla N° 8

Comparación de Promedios en el Pretest y Postest de la dimensión **comparación y diferencia de modelos y esquemas de sesiones de aprendizaje de escuelas polidocente y multigrado**, en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

	Prueba “t” de comparación de promedios			Significación
	Valor “p”			
PRETEST	Tc= 0.2531<	Tabular= 2.074		Los promedios
POSTEST	Tc= 2.689 >	Tabular= 2.074		presentan
				diferencias
		P=0.0104 <	0.05	significativas

Fuente: Tabla 4

Observamos que la prueba “t” para comparar los puntajes promedios en

comparación y diferencia de modelos y esquemas de sesiones de aprendizaje de escuelas polidocente y multigrado el Pretest, antes de desarrollar el Programa Educativo, y el postest o después del desarrollo del Programa Educativo, según el pre test el grupo experimental obtuvo un promedio de $\bar{x} = 7.6$ puntos y según el pos test el promedio fue $\bar{x} = 12.1$ que fue significativamente superior ($p=0.0104 < 0.05$). Esta diferencia a favor del grupo experimental se atribuye a que los estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán” recibieron el modelo estratégico de métodos teóricos.

Tabla N° 9

Comparación de Promedios en el Pretest y Postest de la dimensión **elaboración de sesiones de aprendizaje** para instituciones educativas multigrados y unidocentes en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

	Prueba “t” de comparación de promedios			Significación
	Valor “p”			
PRETEST	Tc= 0.215 <	Tabular= 2.074		Los promedios
POSTEST	Tc= 2.70 >	Tabular= 2.074		presentan
				diferencias
		P=0.008 <	0.01	significativas

Fuente: Tabla 1

Observamos que la prueba “t” para comparar los puntajes promedios en el Pretest, antes de desarrollar el Programa Educativo, y el posttest o después del desarrollo del Programa Educativo, según el pretest el grupo experimental obtuvo un promedio de $\bar{x} = 8.1$ puntos y según el posttest el promedio fue $\bar{x} = 13.6$ que fue significativamente superior ($p=0.008 < 0.01$). Esta diferencia a favor del grupo experimental se atribuye a que los estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán” recibieron el programa educativo desarrollado.

Tabla N° 10

Nivel de elaboración de sesiones de aprendizaje para Instituciones Educativas multigrado y unidocentes en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

N°	Conoce teóricamente		Conoce diversos		Compara y diferencia		Elaboración de	
	los criterios técnicos		esquemas de		modelos y esquemas		sesiones de apren-	
	de sesiones de		las sesiones de		de sesiones de		dizaje para II.EE.	
	aprendizaje		aprendizaje		aprendizaje de II.EE.		multigrado y	
					polidocente y multigrado		unidocentes	
	Pretest	postest	Pretest	postest	Pretest	postest	Pretest	postest
1	4	12	3	9	9	11	7	32
2	8	11	4	7	4	12	12	30
3	5	13	7	8	11	14	12	35
4	8	12	8	9	10	13	16	34
5	9	13	9	11	7	8	18	32
6	4	13	4	13	6	7	8	33
7	5	9	11	12	8	9	16	30
8	6	8	10	11	5	12	16	31
9	7	9	7	14	6	11	14	34
10	3	10	6	15	7	15	9	40
11	4	11	8	11	8	14	12	36
12	7	12	5	14	8	13	12	39
13	8	13	6	13	11	12	14	38
14	9	11	7	14	10	11	16	36
15	14	13	8	15	11	15	12	43
16	11	14	11	13	10	15	22	42
17	10	14	10	13	7	13	20	40
18	7	13	7	14	3	11	14	38
19	6	12	6	13	4	10	12	35
20	8	14	8	11	7	9	16	34
21	5	15	5	14	8	13	10	42
22	6	12	6	15	9	12	11	38
23	7	12	7	14	4	12	14	38
24	8	13	8	15	11	13	16	41
25	8	12	8	15	10	11	16	38
26	11	14	11	14	7	14	22	42
27	10	15	10	14	6	15	20	44
28	11	12	11	14	8	15	22	41
29	10	14	10	3.0	5	13	20	40
Σ	209	356	221	368	220	352	430	1076
	7.2	12.3	7.6	12.7	7.6	12.1	14.8	37.1
σ^2	5.5	3.0	5.2	4.9	5.6	4.7	17.1	16.6
S	2.4	1.7	2.3	2.2	2.4	2.2	4.1	4.1

Fuente: test de elaboración de sesiones de aprendizaje

3.2. PROPUESTA TEORICA

3.2.1. Introducción

Estas instituciones germinaron en función de la necesidad de cubrir las demandas educativas de las zonas más apartadas del país y por la restricción de recursos económicos que permitieran la asignación de docentes para cada grado; no han contado en su concepción y diseño con una mirada pedagógica.

Por lo tanto, la lógica de su funcionamiento no responde a criterios basados en los requerimientos de una estrategia multigrado y modelo de sesiones de aprendizaje. Esta situación es lo que ha hecho que estas instituciones se mantengan en una situación de marginalidad económica y educativa. Hablar de equidad en educación, supone entre varias cosas, superar estas situaciones de marginalidad que el propio sistema educativo ha venido manteniendo al no garantizar una enseñanza de calidad en los contextos más empobrecidos.

Este problema puede y requiere ser abordado desde varios frentes como las condiciones económicas en las que operan éstas, las políticas de incentivos a sus maestros, el estudio de la distribución de instituciones a nivel regional; la calidad de los servicios que ofrece y el nivel de compromiso y capacitación de sus docentes. En presente trabajo, nos centraremos en el diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en instituciones educativas multigrados y unidocentes.

Se ha comprobado en estas instituciones que los directores no se han interesado ni motivado a los agentes educativos de sus comunidades a formular propuesta propia de sesiones que salgan de su necesidad y particularidad de cada zona rural. Por otro lado, los mismos docentes tienen que ocupar su tiempo en la gestión de la IE, contribuye también que un buen porcentaje de los directores no están capacitados, desconocen las formas elementales de dirigir, planificar y organizar una institución, razón por la cual no hay calidad educativa.

La propuesta que hago para las Instituciones multigrado y unidocentes resulta efectiva partiendo del análisis del Diseño Curricular Nacional de los programas de diversificación, es decir, al diversificar se selecciona las competencias y las capacidades que guardan similitud para cada grado, en vez de desagregar capacidades se unifican integrándolas de tal manera que se pueda desarrollar

una sola unidad de aprendizaje con un solo tema (un solo contenido), con un eje motivador y con un solo indicador por grado.

Se priorizan las capacidades que es una secuencia lineal en los tres ciclos, lo que luego facilita en un trabajo conjunto de todos los niños y niñas del aula respetando el grado de complejidad que exige cada estudiante como es el desarrollo de las capacidades básicas, las que permitirán que los niños sigan adquiriendo posteriormente otros aprendizajes en la misma institución o fuera de ella. Estas capacidades son la expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, el pensamiento lógico matemático y la inserción en el medio ambiente; desagregándolas en destrezas y habilidades para trabajarlos progresivamente a través de las unidades didácticas.

En ellas se incluyen los valores los cuales han de seleccionarse con los niños y niñas, con los padres y madres de familia los que ellos consideren más importantes y trascendentes de acuerdo a su cultura; los valores pueden desarrollarse con todas las áreas, pero a veces no con todos los contenidos. Los valores no se pueden trabajar de manera directa es necesario descomponerlos en actitudes, pues una actitud es una predisposición estable hacia algo. El componente fundamental de una actitud es afectivo y un conjunto de actitudes constituyen un valor.

Esta visión implica que al momento de diversificar el currículo se tenga que organizar los contenidos a partir de situaciones, problemas o cuestiones de carácter global tomados de la realidad de los niños y niñas. Ejemplo: ¿qué saben?, ¿qué necesitan aprender? y ¿qué y cómo quieren aprender? Esto implica identificar saberes previos según Ausubel – Aprendizaje significativo
El factor más importante que influye en el estudiante es lo que ya sabe.

3.2.2. Objetivos

- Promover acciones de fortalecimiento e Incrementar el aprendizaje en los estudiantes del V ciclo de formación profesional a través la elaboración de un modelo de sesión de aprendizaje creando y ampliando estrategias incorporando métodos como el de Montessori Con el propósito de mejorar su desempeño como tal en el trabajo educativo

- Aplicar el modelo de sesión de aprendizaje en las distintas instituciones educativas multigrados y unidocentes de la jurisdicción del distrito de Cachicadán y por ende a los estudiantes de los demás ciclos del Instituto para favorecer el desarrollo integral construyendo paso a paso una buena práctica pedagógica y con ello mejorar la sub área de práctica de los estudiantes.

3.2.3. Fundamentación

Esta propuesta se basa en los fundamentos de David Ausubel quien basa su teoría en el aprendizaje significativo rescatando los saberes previos de los estudiantes para estructurarlo con el nuevo conocimiento que reciben con la participación activa, el descubrimiento, la investigación, la creatividad y capacidad de su autoaprendizaje. Los cuales debe adecuarse a las necesidades, características y las diferentes realidades que tienen los estudiantes.

Por ello, los cambios que se producen en la Educación Primaria no son ajenos a la actual concepción que se posee de las instituciones multigrado y unidocentes, pues esta concibe a un maestro que trabaja con todas las asignaturas y con un grupo clase en el cual convergen diferentes grados compuestos, donde se atiende una matrícula baja debido a la propia dinámica organizativa de la escuela y de la comunidad rural y con los mismos documentos normativos que rigen la escuela primaria de grados únicos, como los programas y orientaciones metodológicas, lo que permite fundamentar la igualdad de oportunidades que presentan los estudiantes del multigrado en cuanto a los objetivos que estos deben vencer. En este sentido, se quiere lograr en los escolares transformaciones dirigidas, fundamentalmente, a obtener un estudiante que sea, dentro del proceso pedagógico y en toda su actividad escolar y social, activo, crítico, reflexivo, independiente, protagónico en su actuación. Esto exige del maestro una preparación que lo proyecte a la utilización de métodos pedagógicos que hagan del proceso enseñanza-aprendizaje una actividad netamente creadora, donde el estudiante no sea un receptor, sino un ente activo.

3.2.4. Estructura

Está conformado por sesiones de trabajo los cuales servirán para el desarrollo de nuestros objetivos:

- a. Primera sesión
- b. Segunda sesión
- c. Diseño de la sesión de aprendizaje
- d. Reproducción de ejemplares

3.2.5. Metodología

La metodología sugerida para este trabajo se empleará un conjunto de pasos y procedimientos organizados con la participación de los estudiantes del V ciclo, padres de familia de las instituciones multigrados y unidocentes y la misma institución superior comprometida a apoyar en lo concerniente a horarios, medios y materiales necesarios para este proceso.

Además, es necesario considerar que se concretizará con la participación, diálogo, trabajos grupales, lluvias de ideas, etc. Como técnicas metodológicas necesarias centrando nuestro objetivo en bien de la niñez quienes necesitan solucionar sus necesidades de aprendizaje.

3.2.6. Funcionamiento

Este diseño explícitamente se desarrollará siguiendo la siguiente secuencia de sesiones de trabajo.

- a. Primera sesión:

De acuerdo al consolidado de la encuesta aplicada y luego de realizada la apertura de la sesión por parte de un estudiante o de la docente se da inicio con un conversatorio haciendo recordar que como ya son estudiantes del V ciclo de formación profesional, a través de un intercambio de experiencias comentan las formas como han visto trabajar en aulas multigrados y unidocentes cuando fueron observadores en las horas de práctica, a través de la participación aportan sobre las ventajas y desventajas de cómo dar atención específica a los grados en conjunto, tomando apuntes para luego consolidarlos.

b. Segunda sesión:

Motivados por continuar compartiendo experiencias realizamos comentarios sobre la forma de planificación en el aula multigrado a partir de un tema común para todos los grados diferenciando actividades por ciclo y/o grados. Esto se consolida que, atender simultáneamente a los niños de diferentes grados y evitar la fragmentación de actividades escolares, demanda de organización del espacio y tiempo de enseñanza, la articulación de los contenidos de las diferentes asignaturas y además proponer actividades y estrategias metodológicas diferenciadas, entre otras.

c. Diseño de la sesión de aprendizaje para aulas multigrado u unidocente:

Se empieza con la elaboración del modelo de sesión de aprendizaje para instituciones multigrados y unidocentes teniendo en cuenta los alcances y apuntes bibliográficos seleccionados. Estas sesiones se planifican y desarrollan de manera descentralizada de acuerdo a cada institución educativa teniendo en cuenta que las realidades de cada caserío en algunos casos son diferentes a otros.

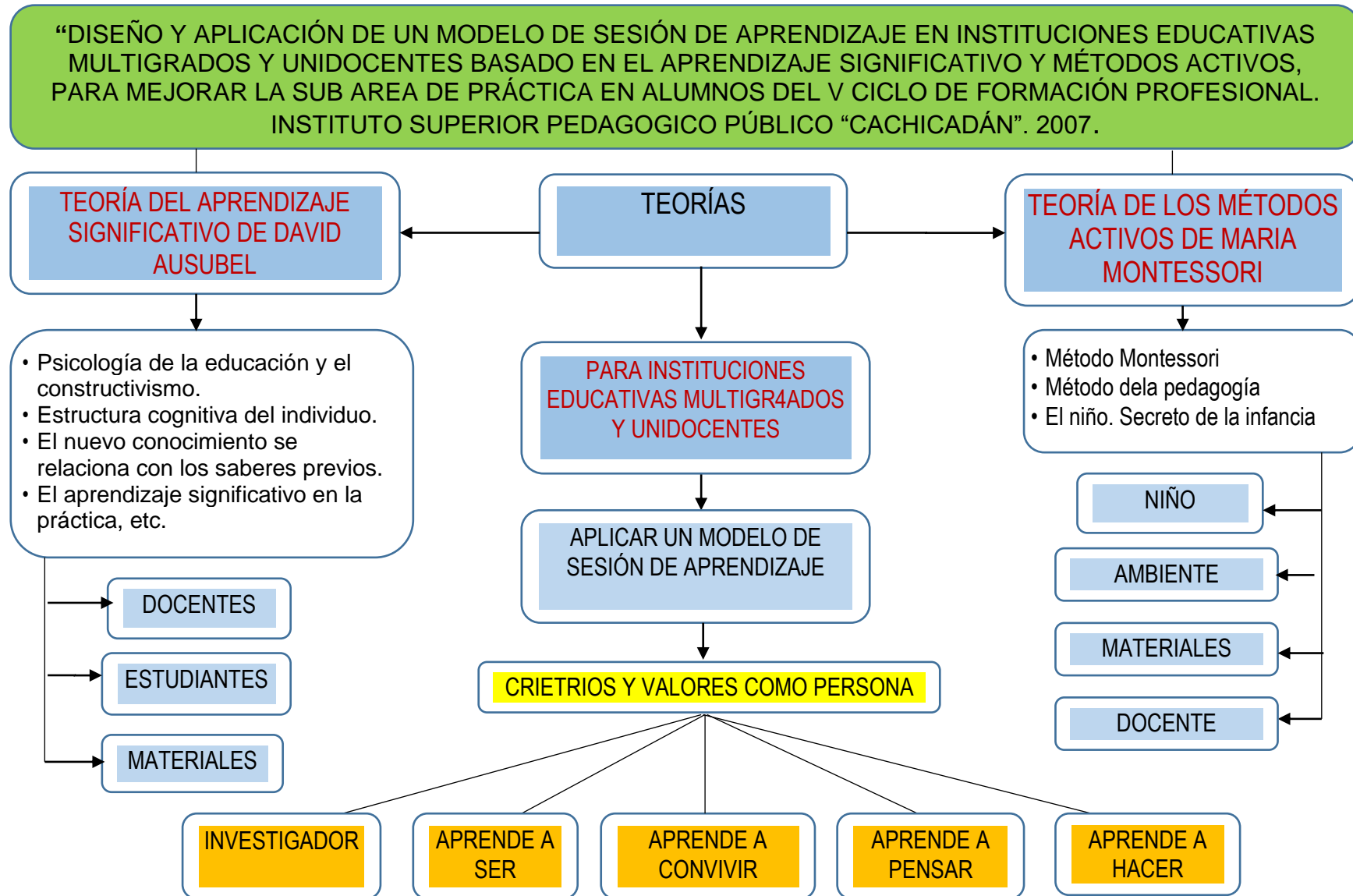
d. Reproducción de ejemplares:

Terminada la sesión de aprendizaje se procede a reproducir las sesiones de aprendizaje de acuerdo a su I.E. en la cual realizan su práctica intercambiando el modelo a todos los estudiantes del V ciclo de formación profesional con el propósito de aplicarlo en las instituciones de donde desarrollan la práctica educativa.

3.2.7. Evaluación

La evaluación es un elemento importante en la ejecución de esta propuesta, pues todas las actividades planificadas deben someterse permanentemente a ésta, para ver los progresos, aciertos y el cumplimiento de cada tarea asignada, para concretar lo programado de las actividades. La evaluación final será al momento de tener elaborado y diseñado la sesión de aprendizaje para las instituciones educativas multigrados y unidocentes.

ESQUEMA DE LA PROPUESTA



CONCLUSIONES

1. Utilizar la teoría del aprendizaje Significativo en el proceso enseñanza aprendizaje contribuyen a optimizar la subárea de práctica brindándole el camino, una motivación intrínseca y el interés por lo que aprenden los estudiantes de sus propias actividades y experiencias.
2. Los resultados que hemos obtenido con la aplicación del modelo de sesión de aprendizaje para II.EE. multigrados y unidocentes han sido relevantes ya que permitió perfeccionar el manejo de éstas dentro y para el desarrollo de una clase, con ello se difundió a toda la institución superior con los demás ciclos para organizar su trabajo y a desarrollar las actividades teniendo en cuenta las teorías estudiadas con ello a su buena preparación y formación académica.
3. El método Montessori favorece el perfeccionamiento de la práctica pedagógica y le da más importancia a la creatividad, flexibilidad, libertad y colaboración activa del estudiante en el proceso de formación, dando importancia al ambiente de trabajo.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los Directivos del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán” la implementación de Sesiones de aprendizaje para mejorar la formación de los futuros docentes en el manejo de sesiones especialmente para Instituciones Educativas multigrado y unidocente con la finalidad de mejorar las prácticas pre profesionales de los estudiantes del V ciclo y su cumplimiento eficaz en el aula con los niños.
2. Los estudiantes en formación docentes de educación primaria programen sus sesiones de aprendizaje en donde se ponga en evidencia el aprendizaje significativo y método Montessori que favorezcan el desarrollo del aprendiz, también, permita visualizar una nueva concepción de la enseñanza en estos tiempos modernos.
3. Resulta muy necesario que directores de los Institutos Superiores Pedagógicos de formación Primaria prioricen la capacitación continua de sus docentes en métodos, técnicas o estrategias que lo lleven a mejorar su práctica educativa y específicamente en el manejo de la subárea de práctica.
4. Resulta necesario replicar la presente investigación en otros institutos de educación superior de la Dirección Regional de Educación de La Libertad, utilizando en algunos casos otros diseños y modelos de sesiones de aprendizaje, con el fin de profundizar el estudio sobre el desempeño docente y el rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUSUBEL, D. (1963 – 1968). La mediación pedagógica y su importancia en los procesos de aprendizaje. México.
- AUSUBEL, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
- AUSUBEL, D. P. (1976). Significado individual y social.
- AUSUBEL, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
- AUSUBEL, D. P. (1976), (2002); Moreira, (1997) citado por Rodríguez (2004) Condiciones del aprendizaje escolar
- AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- AUSUBEL, D. P. (1978). Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Aceptado por Moreira (2000, pág 21)
- AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- AUSUBEL, D. P. (2002). Origen del aprendizaje significativo: significados y responsabilidades compartidos
- CABALLERO S. (2003). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
- CHIRINOS. Constructivismo. Editorial San Marcos. Lima
- CRISÓLOGO, A. (1999). “Diccionario Pedagógico” camino hacia algo. Ediciones Abedul. Lima Perú.

- DIAZ B F. Y HERNANDEZ G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. México: Mc Graw Hill (compilación con fines instruccionales).
- GALAGOVSKY, L. R. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1. El modelo teórico. Enseñanza de las Ciencias, vol. 22, nº 2, págs. 229-240.
- GOWIN, (1981). Visión interaccionista social: Materiales.
- GOWIN, (1981: 81). La enseñanza requiere la reciprocidad de responsabilidades.
- INOSTROSA, G. (1997). La práctica, motor de la formación Docente. Ediciones Dolmen. Chile.
- JOICE B. Y WEIL M. (1985). Modelos de enseñanza para un buen aprendizaje. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001). Manual para Docentes de educación primaria. MED. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). Guía para el Docente de Escuela Unidocente y Aula Multigrado del Área Rural. OCDER. Lima.
- MONTERO, C y OTROS. (2002). Propuesta Metodológica para el Mejoramiento de la Enseñanza y Aprendizaje en el aula rural multigrado. Lima.
- MONTESORI M. (1976, 1990). Método Montessori. Editorial Diana. México.
- MOREIRA, M. A. (2000 a). Aprendizaje Significativo: “La negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas. Ed. Visor. Madrid.
- MOREIRA. RODRÍGUEZ P. (2003) Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre aprendizaje significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44.
- MOREIRA, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente.
- MOREIRA M. Y GRECA, I. (2003). Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Ciencia y Educativo, vol. 9, nº 2, págs. 301-315.
- MOYA M. (1998). Teorías contemporáneas de la educación. UNT Distribuidora J. C. Trujillo.

NERICI I. (1980 Pág. 36). Propone “El Método traza el camino y la técnica muestra como recorarlo”

NOVAK, J. D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Ed. Alianza Universidad.

NOVAK, J. D. (1998). Aprendizaje, creación y uso del conocimiento. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. 251 págs.

POZO, I. (2005). Paradigma, modelo, método, técnica y estrategia. Publicado por Jhon Fredy Restrepo Rios. Aprendizaje asociativo.

POZO, I. (2005). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO. (2002). Diseño Curricular III. FACHSE. Lambayeque.

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO. (2004). Docencia Superior Metodología activa. FACHSE. Lambayeque.

<http://www.youtube.com/watch?v=0D5buLXBe3k>

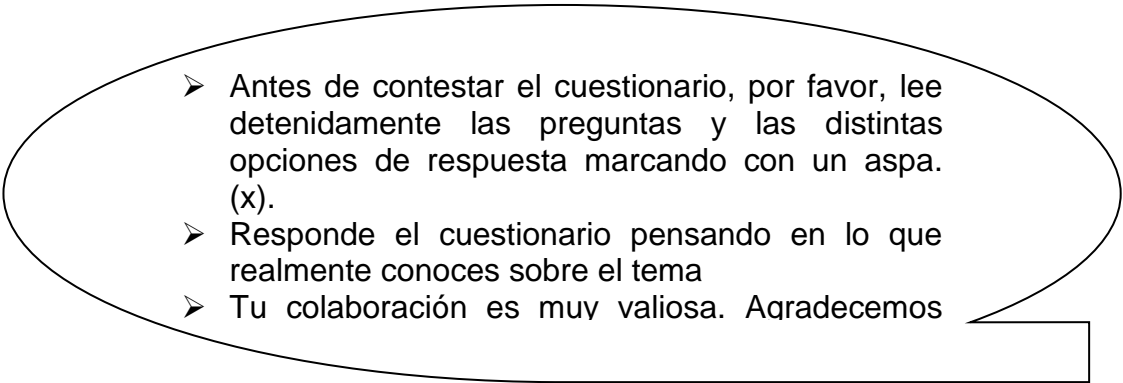
Fuente: www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350
www.definicion.org/metodo-montessori.

ANEXOS

DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

ENCUESTA SOBRE ELABORACIÓN DE SESIONES PARA AULA

MULTIGRADO Y UNIDOCENTE

- 
- Antes de contestar el cuestionario, por favor, lee detenidamente las preguntas y las distintas opciones de respuesta marcando con un aspa. (x).
 - Responde el cuestionario pensando en lo que realmente conoces sobre el tema
 - Tu colaboración es muy valiosa. Agradecemos

Nº	INDICADORES	SI	NO	A VECES
1	La elección de la carrera que estudias en el ISPP fue por decisión tuya			
2	Te gusta la carrera que estudias en el ISPP			
3	Has realizado prácticas iniciales en aula multigrado o unidocente			
4	Has observado al profesor(a) titular de aula multigrado o unidocente			
5	Has elaborado sesiones de aprendizaje para aula multigrado específicamente			
6	Se trabaja con el mismo contenido para todos los grados			
7	Has elaborado sesiones para I.E. unidocente			
8	Te han capacitado para realizar prácticas intermedias en aulas multigrado o unidocentes			
9	Estás preparado para realizar tus prácticas en Instituciones multigrado y unidocentes			
10	Recibiste orientaciones del profesor de práctica antes y después de realizar tus prácticas			

11	Has buscado información fuera del ISPP para mejorar tu práctica			
12	En las horas de práctica se desarrollan actividades para que puedas profundizar los temas de tu interés con relación a la misma			
13	Investigan las teorías apropiadas para programar sesiones de aprendizaje			
14	Eligen el material didáctico de acuerdo a las necesidades identificadas en la programación y evaluación de sesiones.			
15	Realizan talleres de práctica después de realizada la en las I.I.EE.			
16	Se realizan actividades de sensibilización para mejorar la práctica pedagógica con participación de todos tus compañeros			
17	Observan videos o clases demostrativas de cómo trabajar en aulas multigrado y unidocentes			
18	Has expresado tus inconvenientes, anécdotas, fortalezas, debilidades encontradas en tus prácticas con los niños			
19	Has recibido soluciones u orientaciones específicas por parte de tu profesor de práctica			
20	Recibes apoyo u orientaciones por parte del docente de aula con el fin de mejorar tu práctica con los niños			

TEST DE OBSERVACIÓN Y ELABORACIÓN DE SESIONES

INSTRUCCIÓN: lee detenidamente cada una de las interrogantes y responde de acuerdo a tus conocimientos marcando en cada recuadro.

I. Conoce teóricamente los criterios técnicos de sesiones de aprendizaje

N°	Ítem	Falso	En duda	Cierto
1	Realiza la diversificación de contenidos para aulas multigrado			
2	Considera problemas de la comunidad al programar			
3	Considera secuencia de estrategias basado en el aprendizaje significativo..			
4	Considera capacidades básicas en las sesiones de aprendizaje			
5	Rescata saberes previos en las sesiones de aprendizaje			

II. Conoce diversos esquemas de sesiones de aprendizaje.

N°	Ítem	Falso	En duda	Cierto
6	Conoce algunos esquemas de sesiones de aprendizaje.			
7	Conoce los pasos para elaborar sesiones de aprendizaje.			
8	Considera los momentos de una sesión de aprendizaje.			
9	Considera el tiempo en la sesión de aprendizaje			
	para aula multigrado..			
10	Considera estrategias metodológicas para aulas multigrado.			

III. Compara y diferencia los modelos y esquemas de sesiones de aprendizaje de escuelas polidocentes y multigrado

N°	Ítem	Falso	En duda	Cierto
11	Adquieren diversos esquemas de sesiones.			
12	Compara la secuencia de una sesión para aula multigrado y polidocente.			
13	Establece diferencias en los modelos de sesiones y las considera necesarias para aulas multigrado.			
14	Considera el esquema apropiado para aulas multigrado			
15	Se esfuerza por elaborar para un mejor trabajo en el aula			

TABLA DE VALORACION DE LAS RESPUESTAS

Respuesta acertada: 3 puntos

Respuesta en duda: 1 punto

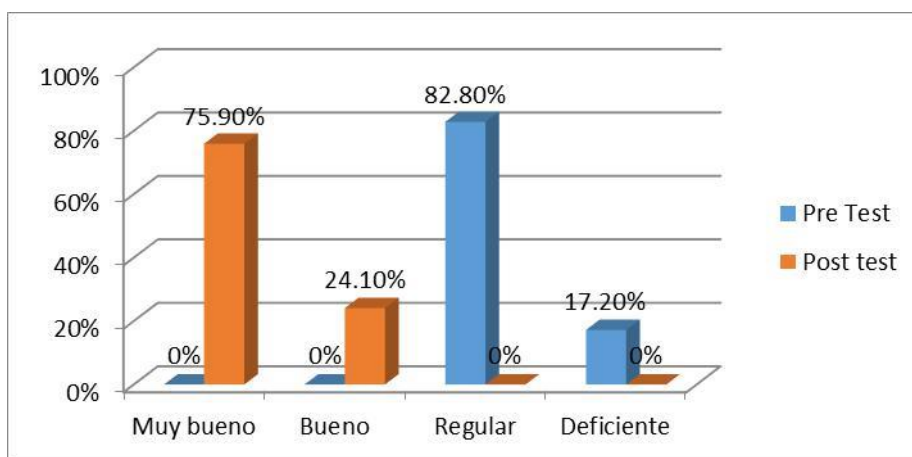
Respuesta falsa: 0 puntos

CLAVE DE RESPUESTAS

1	Cierto	6	Falso	11	Cierto
2	Falso	7	Cierto	12	Falso
3	Falso	8	Cierto	13	Cierto
4	Cierto	9	Cierto	14	Falso
5	Cierto	10	Cierto	15	Cierto

Figura 1

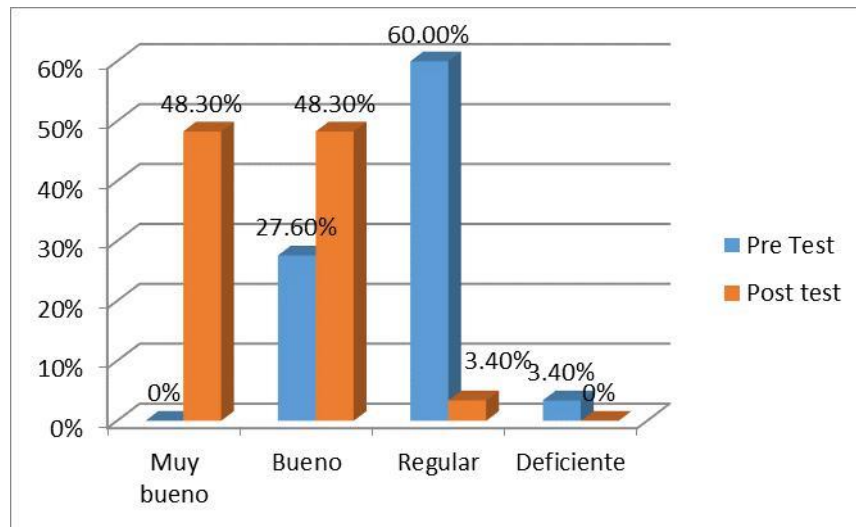
Nivel de elaboración de sesiones de aprendizaje para Instituciones Educativas multigrado y unidocentes en estudiantes del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.



Fuente: Tabla 2

Figura 2

Nivel de conocimiento teórico de los criterios técnicos de sesiones de aprendizaje en alumnos del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.



Fuente: Tabla 3

Figura 3

Nivel de conocimiento de diversos esquemas de sesiones de aprendizaje en alumnos del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.

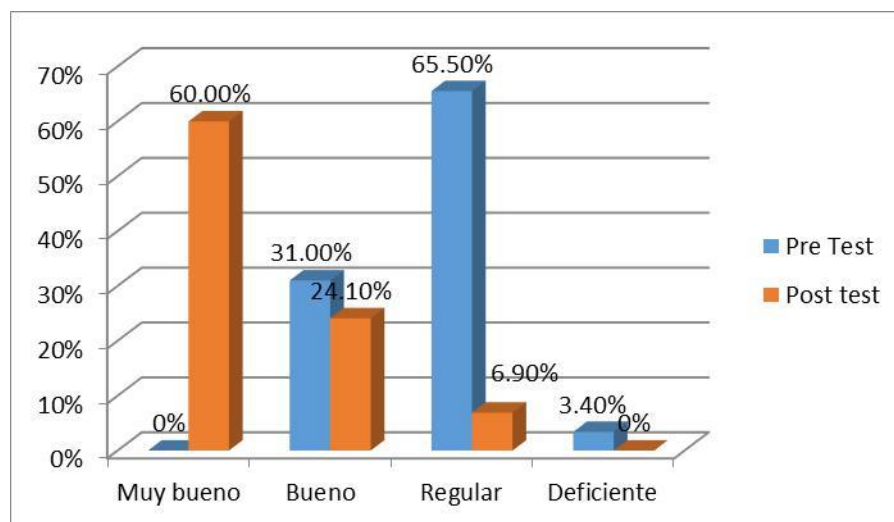
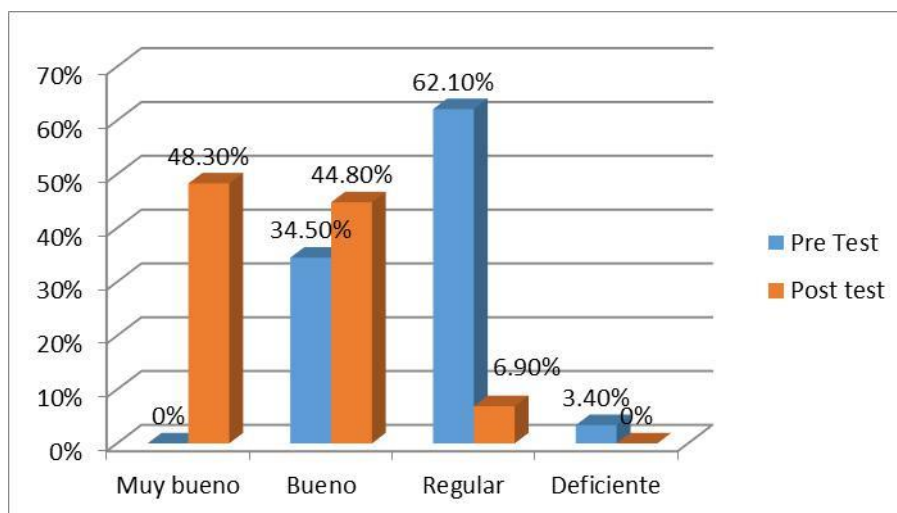


Figura 4

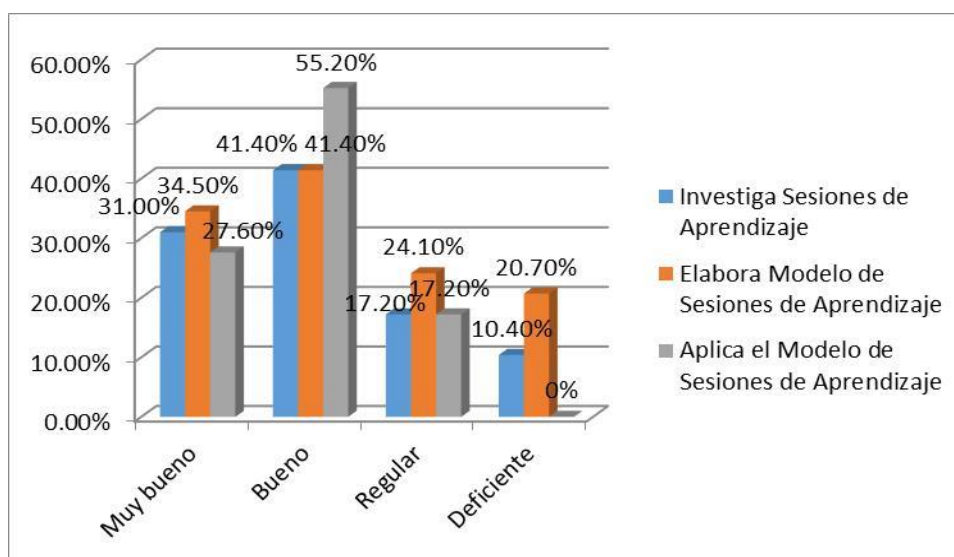
Nivel de comparación y diferencia de modelos y esquemas de sesiones de aprendizaje en escuelas polidocente y multigrado en alumnos del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.



Fuente: Tabla 5

Figura 5

Evaluación de proceso para verificar la aplicación del modelo de sesiones de aprendizaje en alumnos del V Ciclo del Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”.



EVALUACION DE PROCESO:

Diseño de la ficha de control de logros relacionado a investigación de sesiones de aprendizaje para I. E. unidocente y multigrado.

N°	Ítems	Falso	En duda	Cierto
1	Investiga sobre programación de sesiones multigrado			
2	Selecciona contenidos integrando áreas.			
3	Prioriza contenidos para desarrollar capacidades y valores			
4	Se observa una estructura lógica en la programación			
5	Tiene en cuenta el nivel de maduración y características personales de los niños			

Diseño de la ficha de control de logros relacionado a elabora el modelo de sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta las teorías propuestas.

N°	Ítem	Falso	En duda	Cierto
1	Las estrategias están dirigidas a potenciar las capacidades de comprensión.			
2	Las estrategias están dirigidas a desarrollar un pensamiento complejo.			
3	Relaciona e integra contenidos para profundizar en un aprendizaje significativo.			
4	Considera útil el aprendizaje significativo en situaciones problemáticas			
5	Considera el calendario comunal para contextualizar contenidos.			

Diseño de la ficha de control de logros relacionado a aplica el modelo de sesiones de aprendizaje para centros multigrados.

Nº	Ítem	Falso	En duda	Cierto
1	Organiza contenidos en forma global e integral desde la perspectiva realidad del alumno.			
2	Las estrategias metodológicas se basan en métodos activos.			
3	Utiliza y adecua materiales del entorno como medio didáctico para el aprendizaje.			
4	Considera la observación permanente para conocer el logro de los aprendizajes.			
5	Incluye la participación de PP.FF en los aprendizajes			

TABLA DE VALORACION DE LAS RESPUESTAS

Respuesta acertada: 3puntos

Respuesta en duda: 1 punto

Respuesta falsa: 0 puntos

CLAVE DE RESPUESTAS

Investiga sobre sesiones de aprendizaje para I. E. unidocente y multigrado		Elabora el modelo de sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta las teorías propuestas		Aplica el modelo de sesiones de aprendizaje para centros multigrados	
1	Falso	1	Cierto	1	Cierto
2	Cierto	2	Cierto	2	Cierto
3	Cierto	3	Falso	3	Cierto
4	Cierto	4	Cierto	4	Cierto
5	Falso	5	Cierto	5	Falso

Fuente: Fichas de control de logros



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:	Deysi Margarita Rebaza Guevara
Título del ejercicio:	Turnitin
Título de la entrega:	Tesis
Nombre del archivo:	docx6.
Tamaño del archivo:	17M
Total páginas:	75
Total de palabras:	18,400
Total de caracteres:	98,294
Fecha de entrega:	01-jun.-2023 10:32p. m. (UTC-0700)
Identificador de la entrega...	1848922491

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POST GRADO
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAestrÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS

Diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en instituciones educativas multigrados y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, para mejorar la sub área de práctica en alumnos del V ciclo de formación profesional. Instituto superior pedagógico público "Cachicadán", 2007.

Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación Y Docencia.

INVESTIGADORA: Deysi Margarita Rebaza Guevara

ASESORA: Teófila Esperanza Ruiz Oliva

lambayeque, 2018

Dra. Esperanza Ruiz Oliva
Asesora

Diseño y aplicación de un modelo de sesión de aprendizaje en Instituciones educativas multigrados y unidocentes basado en el aprendizaje significativo y métodos activos, para mejorar la sub área de práctica en alumnos del v ciclo de formación profesional. Instituto Superior Pedagógico Público “Cachicadán”, 2007

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE
INTERNET

3%

PUBLICACIONES

12%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

3%

2

dspace.utb.edu.ec

Fuente de Internet

1%

3

www.redalyc.org

Fuente de Internet

1%

4

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

5

tesisexpresionoral.blogspot.com

Fuente de Internet

1%

6

es.slideshare.net

Fuente de Internet

1%

7

recursoseducativostratic.blogspot.com

Fuente de Internet


1%

8

samrockерco.wordpress.com

Fuente de Internet

1%


Dra. Esperanza Ruiz Oliva
Asesora

9	docplayer.es Fuente de Internet	1 %
10	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	1 %
11	www.slideshare.net Fuente de Internet	1 %
12	1library.co Fuente de Internet	1 %
13	repositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	1 %
14	andreseduardogarcia.blogspot.com Fuente de Internet	1 %
15	Submitted to Corporación Universitaria Remington Trabajo del estudiante	<1 %
16	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	documents.mx Fuente de Internet	<1 %
18	www.takey.com Fuente de Internet	<1 %
19	Submitted to Universidad Estatal de Mila Trabajo del estudiante	<1 %


 Dra. Esperanza Ruiz Oliva
 Asesora

repositorio.ucv.edu.pe

20

Fuente de Internet

<1 %

21

Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru

Trabajo del estudiante

<1 %

22

www.iua.upf.es

Fuente de Internet

<1 %

23

documentop.com

Fuente de Internet

<1 %

24

archive.org

Fuente de Internet

<1 %

25

2tics2.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

26

evelynsteisi.wordpress.com

Fuente de Internet

<1 %

27

en.calameo.com

Fuente de Internet

<1 %

28

dictionnaire.sensagent.com

Fuente de Internet

<1 %

29

www.minedu.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

30

Submitted to Universidad Militar Nueva Granada

Trabajo del estudiante

<1 %

Submitted to Multiversidad Latinoamerica


Dra. Esperanza Ruiz Oliva
Asesora

31

Trabajo del estudiante

<1 %

32

sandramagaly.wordpress.com

Fuente de Internet

<1 %

33

unellezteoriasdelaprendiza.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

34

es.wikipedia.org

Fuente de Internet

<1 %

35

repositorio.upeu.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

36

Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Ecuador - PUCE

Trabajo del estudiante

<1 %

37

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Trabajo del estudiante

<1 %

38

www.micentroeducativo.pe

Fuente de Internet

<1 %

39

zh.scribd.com

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Apagado



Dra. Esperanza Ruiz Oliva

Asesora