

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la
escuela de formación profesional de educación secundaria en la
Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024**

**Para optar el grado académico de maestro en:
Docencia en el Nivel Superior**

Autor:

Bach. Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO

Asesor:

Dr. Nora Esmila HINOSTROZA CAMPOS

Cerro de Pasco – Perú – 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la
escuela de formación profesional de educación secundaria en la
Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dra. Eva Elsa CONDOR SURICHAQUI
PRESIDENTE

Mag. Josue CHACON LEANDRO
MIEMBRO

Dr. Luis Javier DE LA CRUZ PATIÑO
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 111-2025- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:
Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO

Escuela de Posgrado:
MAESTRIA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

Tipo de trabajo:
TESIS

TÍTULO DEL TRABAJO:
“PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN-PASCO, 2024”

ASESOR (A): Dra. Nora Esmila HINOSTROZA CAMPOS

Índice de Similitud:
7%

Calificativo
APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 13 de agosto del 2025



Firmado digitalmente por BALDEON
DIEGO Jheysen Luis FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 13.08.2025 12:30:17 -05:00

DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE
Dr. Jheysen Luis BALDEON DIEGO
DIRECTOR

DEDICATORIA

A mi Familia por todo su apoyo
en el nuevo logro en mi vida profesional.

AGRADECIMIENTO

En primera instancia agradezco a Dios nuestro Divino por darme y dar a mi familia la vida y la salud, como también acercarme a la meta que me propuse de ser Maestro en mi formación profesional con mucho sacrificio.

En segunda instancia mi gratitud a la asesora de tesis, Dr. **Nora Esmila HINOSTROZA CAMPOS**, por su constante motivación y exigencia académica en el proceso de la ejecución científico metodológico de la investigación emprendida.

En tercera instancia, mi agradecimiento al Ing. Percy Boris Canta Padilla por haberme orientado metodológicamente la parte estadística, y a todos quienes han contribuido al desarrollo y culminación de esta tesis, por brindarme los mejores y oportunas recomendaciones, para cristalizar esta investigación.

En cuarta instancia mi agradecimiento a la Escuela de Posgrado y como también a la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión por seguir dando la oportunidad a sus egresados a seguir fortaleciendo mi formación profesional especializada.

En quinta instancia mi gratitud a los Directivos, administrativos y estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UNDAC-PASCO por permitirme realizar esta investigación de mucha trascendencia académica.

A mis docentes de Posgrado, colegas de estudio, amigos y demás personas importantes que me fortalecieron directa o indirectamente.

La Autora.

RESUMEN

La presente se enfoca en determinar la relación que existe entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”, se consideró para la base de datos la matrícula 2024-B, se hace el estudio en 140 estudiantes del II al VIII Semestre de tres Programa más representativos de mencionada Escuela: Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa; Comunicación y Literatura; y Matemática y Física; Se utilizaron métodos cuantitativos y un diseño correlacional descriptivo en la Variable 1 y la Variable 2. Se realizó una prueba de hipótesis usando el test de chi-cuadrado de Pearson. Dado que se trata de una encuesta social, se optó por un muestreo no probabilístico e intencional. Con un nivel de significancia de ,000, se confirma que hay una relación significativa entre la planificación didáctica y el aprendizaje significativo. Esto demuestra que una buena planificación didáctica es clave para fomentar un aprendizaje profundo y relevante, transformando la educación en una experiencia valiosa. Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Palabras clave: Planificación Didáctica, Aprendizaje Significativo, Saberes Previos, Evaluación.

ABSTRACT

This study focuses on determining the relationship between didactic planning and meaningful learning in students of the secondary education vocational training school at the Daniel Alcides Carrión-Pasco National University, 2024 ", the 2024-B enrollment was considered for the database, the study is carried out on 140 students from the II to the VIII Semester of three most representative Programs of mentioned School: Social Sciences, Philosophy and Educational Psychology; Communication and Literature; and Mathematics and Physics; Quantitative methods and a descriptive correlational design were used for Variable 1 and Variable 2. A hypothesis test was conducted using Pearson's chi-square test. Given that this is a social survey, non-probability and purposive sampling was used. With a significance level of .000, a significant relationship between didactic planning and meaningful learning was confirmed. This demonstrates that good didactic planning is key to fostering deep and relevant learning, transforming education into a valuable experience. Therefore, we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis.

Keywords: Didactic Planning, Meaningful Learning, Prior Knowledge, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

Es un efecto de trascendencia en mi existir como persona, familia y profesional; hacia el entorno familiar y laboral tener que presentar ante dignos y expertos catedráticos en temas de investigación educativa de gran trayectoria de nuestra Universidad, el trabajo de investigación.

En nuestros tiempos somos parte de muchos problemas educativos a nivel superior universitaria, existe muchas contradicciones en los diversos enfoques sobre el análisis crítico y como también en las propuestas como alternativa de solución; pero es así tenemos que asimilar de acuerdo a las normas científicas de la investigación y de las normas que establece el Estado para el sistema universitario; en medio de esta situación un tanto contradictoria se origina una preocupación por un problema que afecta a nuestra universidad como es el estudio de la variable: “planificación didáctica”, muy posible visto desde muchos puntos de vista, pero en algo se debe coincidir como dice el estudioso Pro (2019), “el profesor, de manera explícita o implícita, posee un conjunto de creencias y teorías, que podríamos denominar su ideología profesional, la cual se refleja en su desempeño docente, tanto en la planificación como en la intervención”, interpretando al margen de su ideología el docente universitario debe planificar pormenorizadamente para impartir el proceso de enseñanza-aprendizaje o como prefieran llamarlo otros impartir aprendizaje, entonces la intención es describir esos puntos álgidos ya sea como dominio teórico o práctico observado, percibido por el estudiante porque el docente universitario es un modelo o ejemplo para el futuro profesional. Por otro lado, otra preocupación que afecta a nuestra universidad como es el estudio de la variable: “aprendizaje significativo”, de igual modo visto de muchas perspectivas, pero que debemos seguir coincidiendo en algo como señala Ausubel (2002) “La esencia del aprendizaje significativo radica en cómo la información se entrelaza de manera no caprichosa ni literal con la arquitectura mental del ser humano”, al respecto siempre hemos sustentado que docente que

no planifica a tiempo el proceso de enseñanza-aprendizaje o el proceso de aprendizaje, no tendrá logros en el aprendizaje significativo en las aulas universitarias, y esto afecta en la formación profesional del futuro profesional, además al ámbito donde va competir y desarrollarse, como es real tendrá problemas de formación científica-pedagógica en su centro laboral y no será competitivo, la intención no es meramente un análisis teórico-epistemológico de ahí muy posible tenga algunas debilidades al tratar esta problemática. Entonces por ello la importancia del haber realizado un trabajo de investigación descriptivo-correlacional.

Esta investigación está estructurado de acuerdo al esquema que proporciona el Reglamento de Grados y Títulos de la UNDAC, por lo tanto contiene las siguientes partes: I Capítulo: Problema de investigación, II Capítulo: Marco teórico, III Capítulo: Metodología y técnicas de investigación y IV Capítulo: Resultados y Discusión. Conclusiones y Recomendaciones; finalmente la Referencias Bibliográficas y Anexos.

A la conclusión de esta investigación, quiero expresar mi gratitud a la asesora de tesis, Dra. Nora Esmila HINOSTROZA CAMPOS, por haberme brindado su apoyo en todo lo académico. Asimismo, quiero pedir su comprensión y tolerancia a los expertos y estudiosos de la Escuela de Posgrado en Docencia en el Nivel Superior.

La Autora.

ÍNDICE

Página.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación.....	4
1.3.	Formulación del problema	4
1.3.1.	Problema general	4
1.3.2.	Problemas específicos.....	5
1.4.	Formulación de objetivos.....	5
1.4.1.	Objetivo general.....	5
1.4.2.	Objetivos específicos	5
1.5.	Justificación de la investigación	6
1.6.	Limitaciones de la investigación.....	7

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de estudio.....	9
2.2.	Bases teóricas y científicas	18
2.3.	Definición de términos básicos	44
2.4.	Formulación de hipótesis	46
2.4.1.	Hipótesis general.....	46
2.4.2.	Hipótesis específicas.....	46
2.5.	Identificación de variables	46
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores	47

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación.....	48
3.2.	Nivel de investigación.....	48
3.3.	Métodos de investigación	49
3.4.	Diseño de la investigación	50
3.5.	Población y muestra.....	51
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	52
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	53
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	57
3.9.	Tratamiento estadístico	57
3.10.	Orientación ética filosófica y epistémica.....	58

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo.....	59
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados	60
4.3.	Prueba de hipótesis	72
4.3.1.	Hipótesis general.....	72
4.3.2.	Hipótesis específicas.....	73
4.4.	Discusión de resultados.....	78

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

	Página.
Tabla 1. Panel de la estructura del aprendizaje significativo.....	41
Tabla 2. Programas de estudios de Educación Secundaria	52
Tabla 3. Niveles de validez de los instrumentos de investigación - juicio de expertos.....	53
Tabla 4. Niveles de validez de los instrumentos de investigación - juicio de expertos.....	53
Tabla 5. Valoración de los niveles de validez.....	54
Tabla 6. V1: Planificación Didáctica	61
Tabla 7. V1: Temporalización	63
Tabla 8. V1: Enseñanza-Aprendizaje	64
Tabla 9. V1: Evaluación	65
Tabla 10. V2: Aprendizaje Significativo	67
Tabla 11. V2: Experiencias previas	68
Tabla 12. V2: Nuevos conocimientos.....	69
Tabla 13. V2: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página.
Gráfico 1. Programas de estudios de Educación Secundaria	52
Gráfico 2. V1: Planificación Didáctica	62
Gráfico 3. V1: Temporalización	63
Gráfico 4. V1: Enseñanza-Aprendizaje	64
Gráfico 5. V1: Evaluación	65
Gráfico 6. V2: Aprendizaje Significativo	67
Gráfico 7. V2: Experiencias previas	68
Gráfico 8. V2: Nuevos conocimientos.....	69
Gráfico 9. V2: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	71

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

La planificación educativa es una labor realizada por los docentes de todos los niveles académicos. Implica el diseño, la previsión, la anticipación y la formulación de hipótesis de trabajo, así como su comunicación. El enfoque de nuestro estudio se centra en la reconstrucción de significados de una práctica compleja y relevante, en lugar de buscar definiciones concretas. En contextos formativos universitarios o en instituciones de formación docente, es común que los estudiantes expresen durante sus períodos de aprendizaje la sensación de conflicto entre los enfoques pedagógicos impartidos y las demandas del campo laboral. Esta discrepancia se manifiesta en la falta de consenso entre los profesores respecto a los fundamentos y métodos de la planificación educativa. Para garantizar la calidad de un proceso educativo La planificación educativa es una labor realizada por los docentes de todos los niveles académicos. Implica el diseño, la previsión, la anticipación y la formulación de hipótesis de trabajo, así como su comunicación. El enfoque de nuestro estudio se centra en la reconstrucción de

significados de una práctica compleja y relevante, en lugar de buscar definiciones concretas. En contextos formativos universitarios o en instituciones de formación docente, es común que los estudiantes expresen durante sus períodos de aprendizaje la sensación de conflicto entre los enfoques pedagógicos impartidos y las demandas del campo laboral. Esta discrepancia se manifiesta en la falta de consenso entre los profesores respecto a los fundamentos y métodos de la planificación educativa. Para asegurar una educación de excelencia, es crucial trazar un camino donde la planificación, la ejecución y la evaluación se entrelazan armoniosamente. Son los maestros quienes orquestan las tareas y asumen la misión de orquestar una enseñanza eficiente que moldea el aprendizaje profundo de los alumnos. Sin una estrategia meticulosa, los logros deseados en diversos niveles y grados de estudio no se materializarán. Al orquestar la labor educativa, es crucial contemplar múltiples facetas, tales como la elección, administración y optimización de recursos y herramientas pedagógicas, además de trazar estrategias, técnicas y procedimientos que orientarán las tareas de aprendizaje de los alumnos. Es crucial diseñar la evaluación de los conocimientos, garantizando que se valoren las habilidades y destrezas que los alumnos deben exhibir en los frutos o pruebas de su formación. La relevancia de la orquestación en las labores educativas se revela con claridad a partir de lo mencionado. En el panorama educativo contemporáneo, se subraya la importancia de impartir lecciones fundamentadas en un enfoque de competencias que impulsa la flexibilidad y la habilidad para absorber y aplicar saberes en el ámbito académico. Esto impulsa el aprendizaje de conocimientos que fortalecen la formación holística de los alumnos, dotándolos de destrezas y habilidades esenciales para su evolución tanto personal como profesional.

De acuerdo con Pro (2019), "el maestro, ya sea de manera explícita o encubierta,

alberga una sinfonía de creencias y teorías, conocidas como su ideología profesional, que se manifiesta en su labor educativa, ya sea en la planificación o en la intervención” (p. 48). En el universo educativo, se percibe la presencia de maestros veteranos que no dan importancia a la planificación. Estos expertos recurren a estrategias improvisadas según las circunstancias del momento en que desempeñan sus labores. Esta actitud puede desencadenar un desastre en la vigilancia y monitoreo de las tareas sugeridas para un óptimo desempeño en sus responsabilidades. En otras palabras, ciertos maestros ven innecesario orquestar sus tareas. De acuerdo con Wittrock (1997), “un aspecto crucial es que las reflexiones de los educadores influyen profundamente en la conducta, hasta llegar a moldearla” (p. 54). La orquestación pedagógica moldea la manera en que los alumnos absorben conocimientos y cultivan destrezas vitales para su crecimiento académico. En el universo académico, la orquestación se sustenta en el currículo, el cual traza la ruta de aprendizaje. Desde este punto, el maestro tiene la capacidad de diseñar los programas de las materias, los cuales deben detallar la arquitectura de las semanas de clase. Estos programas deben abarcar habilidades, destrezas, áreas temáticas, tácticas metodológicas, evaluación y actividades adicionales.

En todas las etapas de la educación, el conocimiento adquirido por los alumnos es una pieza clave en el engranaje educativo. El aprendizaje se describe como el arte de absorber saberes mediante el estudio o la vivencia tangible. En la universidad, el aprendizaje debe ser meticuloso y riguroso, con el fin de equipar a los estudiantes con los saberes, destrezas y habilidades esenciales para brillar en el ámbito profesional. La relevancia del aprendizaje profundo ha convertido la planificación pedagógica en un pilar esencial en la educación, abarcando incluso la educación universitaria.

La misión primordial de la educación superior como entidad es cultivar y

robustecer el saber, además de forjar y formar expertos competentes. Es imperativo que las innovaciones tecnológicas que potencien la mente humana sean empleadas con precisión y contexto, tanto por los docentes como por los alumnos. La expectativa social sobre el aprendizaje significativo ha sido idéntica, ya que implica la creación de saberes mediante un material meticulosamente organizado y la implicación activa tanto del alumno como del mediador.

1.2. Delimitación de la investigación

Delimitación espacial

La investigación se desarrolló en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación- UNDAC-PASCO, específicamente en tres Programas de Estudios: de Comunicación y Literatura; Matemática y Física; y Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa.

Delimitación temporal

El trabajo se ejecutó durante el año 2024-B.

Delimitación conceptual

El presente estudio se enfoca en los procesos de aprendizaje que se desarrolló en un espacio delimitado. Para esto, se consideró variables de investigación, dimensiones, indicadores e ítems relacionadas con la planificación didáctica y el aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la UNDAC. El objetivo es realizar un análisis descriptivo de estos datos, cuyos resultados se utilizarán para la toma de decisiones que contribuyan a fortalecer y mejorar la calidad educativa en los diferentes programas de estudios. Formulación del problema

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la planificación didáctica y aprendizaje

significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024?

1.3.2. Problemas específicos

- a) ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024?
- b) ¿Qué relación existe entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024?
- c) ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Determinar la relación que existe entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024.

- b) Establecer la relación que existe entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024.
- c) Determinar la relación que existe entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024

1.5. Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica por las siguientes razones:

Justificación teórica

La labor de enseñanza es indudablemente una de las profesiones más destacadas y satisfactorias, que exige una continua formación y actualización para llevar a cabo de manera efectiva dicha labor. En la formación de un docente, además de la teoría, es esencial considerar la práctica, ya que, como se sabe, "la práctica hace al maestro". Es en el campo laboral donde se desarrolla verdaderamente la labor docente. La práctica ofrece la posibilidad de familiarizarse con diversos contextos, culturas, tradiciones, entre otros aspectos. Asimismo, le brinda la oportunidad de experimentar, enfrentarse y desarrollar la capacidad de tomar decisiones y resolver diversas situaciones cotidianas, lo cual contribuye al desarrollo del conocimiento del auténtico docente que contribuye a la formación del estudiante competente que demanda la sociedad en constante cambio. Esto se logra a través de la planificación didáctica destinada a promover un aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios.

Justificación práctica

Al concluir su formación universitaria, un futuro docente debe cumplir con el

perfil de egreso requerido por su profesión. Este perfil se basa en competencias genéricas, específicas y profesionales que se fortalecen a través de la práctica profesional realizada en los últimos semestres. El objetivo principal de esta práctica es que el estudiante se consolide y concrete sus competencias profesionales para poder aplicarlas en su futuro laboral. Además, se busca fomentar en el individuo una actitud reflexiva y crítica que le permita reconsiderar su enseñanza, aplicando de manera pertinente los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos adquiridos en la universidad a través de los cursos de la malla curricular de los programas de estudio así como aquellos obtenidos por iniciativa propia mediante la investigación y el interés por profundizar y dar respuesta a las demandas de la práctica docente. El objetivo es mejorar los resultados en todas las facetas de su trabajo como docente universitario o catedrático.

Justificación social

A lo largo del tiempo, el sistema educativo peruano ha experimentado cambios que han impactado a los actores involucrados, incluidos los docentes. En la actualidad, los estudiantes universitarios exigen una educación de mayor calidad, lo que implica que los maestros deben estar en constante preparación, actualización y documentación. Este enfoque busca formar profesionales con habilidades y capacidades sólidas para adaptarse a la sociedad actual, fomentando un pensamiento analítico, comprensivo, reflexivo e investigador.

1.6. Limitaciones de la investigación

Durante la revisión bibliográfica del proyecto de investigación sobre planificación didáctica y aprendizaje significativo, se detectó una escasa disponibilidad de estudios o documentos específicos que aborden de manera detallada el tema en cuestión. En ocasiones, la literatura académica disponible en nuestra biblioteca de la

Universidad es limitada o se encuentra desactualizada, lo cual dificultó la obtención de información relevante y actualizada para fundamentar la investigación en nuestro contexto. Por otro lado la diversidad en los enfoques metodológicos empleados en los estudios analizados complica la posibilidad de comparar los resultados y de obtener conclusiones firmes, porque nuestras dimensiones e indicadores son nuevos. En los trabajos de investigación, es común encontrar una limitación bibliográfica relacionada con la escasez de estudios que se enfocan en la relación entre la planificación didáctica y el aprendizaje significativo. Esta carencia de todas maneras obstaculizó el desarrollo de un marco teórico consistente y la formulación de hipótesis precisas, lo cual impacta la calidad y solidez de la investigación. Es fundamental abordar estas limitaciones de manera proactiva a lo largo del proceso investigativo.

La UNDAC no cuenta con un programa de investigación que otorgue subvención apoyo económico a los tesis de Posgrado. Por lo tanto, toda la financiación estuvo a mi cargo, la cual sin mayores dificultades lo asumí.

Sin embargo, a pesar de las dificultades señaladas, se tomó la mejor estrategia académica y administrativa para superarlos y que no están afectando al logro de los objetivos del presente estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

Antecedentes locales

En la investigación de Porras, S. (2023). Evaluación pedagógica y pedagógica para el ingreso de profesores a la academia y el desempeño académico de los alumnos en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, Facultad de Ciencias de la Educación, UNDAC. El propósito era desentrañar la conexión entre ambas variables. En este estudio, se utiliza una metodología descriptiva correlacional, con un esquema de correlación recta. El estudio incluyó a 93 alumnos de variados programas educativos de la Escuela de Educación Secundaria, a quienes se les realizaron sondeos. A partir del resultado de $r = 0.028$ en la investigación, se puede deducir que la evaluación pedagógica y didáctica actúan como un puente positivo moderado, directo y continuo entre la incorporación de docentes a la universidad y la elevación del desempeño académico de los alumnos. En el Centro de Capacitación para el Desarrollo Profesional de Educación Secundaria, vinculado a la Facultad de Ciencias Educativas

de la UNDAC en Cerro de Pasco. De acuerdo con los resultados por ítem, un notable porcentaje indica que las destrezas pedagógicas y didácticas de los recién llegados a la UNDAC están “casi siempre” en cuanto a la selección. Esta circunstancia, en realidad, influye favorablemente en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria. En la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, Facultad de Ciencias de la Educación, UNDAC, los estudiantes han valorado profundamente la evaluación pedagógica y didáctica para la incorporación de nuevos docentes a la universidad. En este contexto, el desempeño del maestro aspirante puede moldear favorablemente el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, vinculada a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDAC. La prueba de hipótesis basada en la distribución t, con un valor de 0.0029, supera con creces la predicción de 0.8446, y refuerza la teoría de la investigación.

Para Tongo, F (2021) En su investigación titulada “El desempeño educativo y el desempeño académico en la matemática superior de los alumnos de la escuela profesional de zootecnia UNDAC – filial Oxapampa en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.” El objetivo del estudio fue explorar cómo se comparan los logros académicos y las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de matemáticas avanzadas del segundo semestre en la Escuela Profesional de Zootecnia de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, campus Oxapampa, en 2019. El cuestionario de 30 preguntas fue evaluado mediante la estimación de coeficientes y su confiabilidad se determina mediante la fórmula de Rulon, resultando en un coeficiente de confiabilidad de 0. La investigación brilló por su metodología no experimental, utilizando herramientas documentales, bibliográficas y estadísticas, con un enfoque transversal. El grupo analizado incluyó a 26 estudiantes, de los cuales se escogió una

muestra deliberada de 24 estudiantes, sin recurrir a un método de muestra probabilística. La Tabla 23 revela que la probabilidad asociada a la estadística chi-cuadrado es de 0,010, una cifra inferior a la de 0,05. En consecuencia, se descartó la hipótesis unla, concluyendo que existe una conexión entre el rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de la Escuela de Zootecnia UNDAC Oxapampa en el área de matemáticas avanzadas.

Briceño, M (2021). En su disertación titulada “Competencias metacognitivas, aprendizaje profundo y resultados educativos en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – Pasco 2019”. Este estudio es una exploración científica fundamental, con un enfoque no experimental y encapsulada en un análisis correlacional. En un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación, se realizó una investigación para analizar cómo se entrelazan las habilidades metacognitivas, el aprendizaje profundo y los logros académicos. Para lograr dicha meta, se utilizaron métodos uniformes y a la medida. Para evaluar las habilidades metacognitivas, se empleó el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Inventario de Aprendizaje Significativo. La muestra incluyó a 260 estudiantes. Al confrontar los datos estadísticos con los parámetros establecidos, se revela una conexión estadísticamente favorable y significativa entre las destrezas metacognitivas, el aprendizaje profundo y los logros académicos de los alumnos. Las pesquisas estadísticas han revelado que las tres variables examinadas en los alumnos exhiben una sinfonía de correlación entre sí.

Antecedentes nacionales

Para Chávez, L. (2024) “El entusiasmo y el saber profundo en los alumnos de educación inicial en una universidad de Apurímac, 2023”. Su misión primordial es

desentrañar con precisión y minuciosidad la relación entre la motivación y el acopio de saberes de manera profunda. A través de una metodología cuantitativa, se implementó un estudio no experimental de base, correlacional y de corte transversal. Con una inicial audiencia de 110 estudiantes, se escogió a 86 estudiantes para el estudio. La recolección de información se llevó a cabo mediante dos encuestas: una con 22 interrogantes sobre la motivación y otra con 23 interrogantes sobre el aprendizaje profundo. Ambos sondeos se cimentaron sobre la Escala de Likert. Es importante destacar que la fiabilidad de los instrumentos fue corroborada por expertos, quienes otorgaron una confiabilidad excepcional, con coeficientes de alfa de Cronbach de 0,852 y 0,749. Los hallazgos fueron examinados meticulosamente con el poderoso software estadístico SPSS, especialmente en su versión 21, lo que facilitó su exposición con tablas minuciosas y gráficos ilustrativos. Se determinó que, en efecto, los estudiantes inscritos en la institución educativa de nivel superior especializada en la formación de docentes en la región de Apurímac experimentan una metamorfosis favorable en su motivación y adquieren saberes valiosos. Este descubrimiento se fundamentó en la evaluación del coeficiente de correlación de Rho de Spearman, que reveló un valor de $r = 0,615$, lo que corroboró una conexión directa entre ambos elementos con una compensación notable. Asimismo, este hallazgo demostró su importancia estadística al alcanzar una significancia de 0,000, inferior al umbral de confianza de 0,05.

Rosales, M. (2023) dentro de su estudio titulado “La motivación y el aprendizaje profundo en los estudiantes de pregrado de la facultad de Medicina Humana de una universidad privada en Huancayo, 2023”. El objetivo primordial de esta investigación fue determinar con precisión y minuciosidad cómo los estudiantes inscritos en el programa de pregrado de la célebre facultad de Medicina Humana de una prestigiosa institución universitaria privada en Huancayo durante el año académico 2023 están

motivados y cuán efectivo será su aprendizaje significativo. En el estudio se empleó una metodología primordialmente cuantitativa, esencial, con un enfoque no experimental y correlacional. Se aplicaron dos encuestas minuciosas a 95 universitarios que formaron parte del estudio de muestra. El estudio reveló que un significativo 35.8% de los alumnos encuestados percibe que una motivación elevada está íntimamente vinculada a la obtención de un aprendizaje profundo. Además, un 38.9% de los participantes considera que una motivación moderada se entrelaza de manera íntima con un viaje constante hacia el aprendizaje profundo. Es crucial subrayar que, gracias al notable coeficiente de proporción de Pearson de,631**, se ha descubierto una clasificación positiva de gran relevancia entre ambas variables analizadas. Al alcanzar una significancia casi nula, se concluyó que la motivación y el aprendizaje profundo están altamente vinculados y positivamente relacionados entre los alumnos de la prestigiosa universidad donde se realizó un minucioso estudio académico.

En su trabajo Zavaleta, J. (2022) “Impacto de la formación digital en el aprendizaje profundo de los alumnos de magisterio en una universidad peruana en 2021”. Para desentrañar cómo la educación virtual moldea el aprendizaje profundo, se realizó una investigación con estudiantes de posgrado en docencia universitaria de una universidad peruana. La investigación adopta un enfoque no experimental, transversal y en conexión. El estudio incluyó a 400 alumnos de la maestría en docencia universitaria del segundo y tercer ciclo. Se escogieron 50 alumnos a través de una selección no casual. Cada uno recibió un cuestionario específico para cada variable investigada, diseñado con una escala de Likert. Se empleó la herramienta SPSS para llevar a cabo el análisis estadístico que reveló la conexión entre las variables. La evaluación reveló una significancia estadística de $P=0.000$ ($p<0,001$), lo que desestima la hipótesis nula y confirma la existencia de una compensación entre las dimensiones

analizadas. En segundo lugar, el coeficiente de compensación de $r=0,721$ revela una compensación directa y moderadamente elevada entre la educación en línea y el aprendizaje profundo de los alumnos citados. Esto indica que la instrucción en línea tiene un impacto favorable en el aprendizaje profundo.

Para Cortez, L (2020) En su obra “Análisis del rendimiento académico del profesor y su vínculo con la excelencia en la educación de los estudiantes de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Lima”. Es crucial instaurar un mecanismo de evaluación meticulosamente concebido para evaluar y monitorear los logros en la administración de la educación superior, como la valoración del desempeño de los maestros. La revisión continua de los docentes, especialmente en el ámbito universitario, es uno de los factores cruciales al evaluar la constante evolución de las instituciones y la excelencia educativa de los estudiantes. En el panorama contemporáneo, emerge la cuestión de estudio sobre la danza entre la valoración del desempeño académico y la excelencia en la formación profesional de los alumnos inscritos en los programas de bioquímica y farmacia de la Universidad Tecnológica de Machala. Este estudio busca desentrañar el equilibrio entre el desempeño académico y la maestría en el ámbito profesional de los estudiantes. Para lograr esta meta, se ha adoptado una estrategia investigativa que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. A través de un enfoque de indagación en terreno, se emplean cuestionarios para desentrañar las variables y se explora la literatura para desentrañar los procesos y resultados del aprendizaje. Los hallazgos revelan que la mayoría de los estudiantes de bioquímica y farmacia de la Universidad Tecnológica de Machala aprecian favorablemente las diversas facetas de la labor educativa (planificación, desarrollo, evaluación y actitudes de los maestros) en su camino hacia el aprendizaje. La elección

del curso de formación profesional del docente se moldea por múltiples elementos, tales como la instrucción ofrecida, los recursos y herramientas empleados en la enseñanza, la evaluación y la satisfacción obtenida con las tareas llevadas a cabo. Estos componentes en armonía aseguran un aprendizaje excepcional para los estudiantes. En resumen, se ha constatado una robusta armonía entre las variables que influyen en el desempeño de los docentes y las que influyen en la excelencia educativa de los alumnos. La universidad puede revelar su dedicación a perfeccionar su sistema educativo a través de un equipo de maestros altamente capacitados. Se propone implementar una evaluación continua del desempeño laboral pedagógico en la estructura universitaria para impulsar el avance constante de la institución, al tiempo que se vigila y se potencia el proceso educativo de los estudiantes.

Antecedentes internacionales

Castro, G. (2023) En su tesis titulada “La motivación como brújula pedagógica para potenciar el aprendizaje profundo en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil-2022”. El objetivo primordial de esta investigación fue desentrañar con minuciosidad cómo la motivación, como una táctica pedagógica de enfoque andragógico, puede potenciar y elevar la calidad del aprendizaje profundo en los alumnos inscritos en una prestigiosa universidad pública en la vibrante ciudad de Guayaquil en 2022. La metodología investigativa adoptó un enfoque de causal correlacional, adoptando un enfoque cuantitativo no experimental. El estudio, la selección de la muestra y el método de muestreo implicaron a 43 universitarios. La minuciosa recolección de información se realizó mediante una encuesta meticulosa, empleando como herramienta principal un cuestionario diseñado específicamente para verificar las variables previamente mencionadas, además de explorar las múltiples facetas de la motivación interna, externa y las metas de éxito. Para desentrañar y

analizar los casos de estudio recolectados, se utilizaron instrumentos especializados como Excel y SPSS, célebres por su destreza y exactitud al manipular información intrincada. En el escrutinio descriptivo, las variables se agrupan en tres categorías: superior, intermedio y inferior. Se pretende desentrañar el vínculo entre estas variables. El 2,30% de la muestra posee un nivel avanzado, equivalente a un estudiante. Además, el nivel intermedio abarca el 97,70% de los encuestados, lo que equivale a 42 individuos. No hay cifras estadísticas para el nivel inferior, pues no se recibió ninguna contestación, revelando así un 0% de involucramiento en este nivel. La hipótesis inicial se confirma, ya que el coeficiente de compensación de Pearson, conocido como “r”, revela un número de -0,306*. Este valor, al ser negativo y de escasa magnitud, indica una modesta armonía entre las variables examinadas. El nivel de significancia inferior a 0,05 y una valoración de 0,046 confirman una conexión significativa entre estas variables.

Para Rodríguez, J (2022) En el estudio sobre las tácticas de evaluación por habilidades empleadas por los maestros en espacios digitales de aprendizaje en la Universidad de les Illes Balears-España, se destaca que la Universidad Abierta para Adultos. Considera que la evaluación del aprendizaje es un viaje continuo y meticuloso de diagnóstico, monitoreo y medición realizado por los participantes, ya sea en solitario o en equipo, con el propósito de evaluar la evolución de sus habilidades, conceptos y actitudes. Y principios en su agenda. Desde esta perspectiva, el estudio busca perfeccionar la evaluación por competencias en el ámbito digital de aprendizaje mediante la creación de una metodología innovadora. Se diseñan y verifican tácticas, enfoques y artilugios digitales que impulsan el florecimiento de la actividad educativa y el aprendizaje. Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionó un grupo de 123 individuos y cinco coordinadores. En el estudio se utilizaron dos encuestas: una para

desentrañar la situación y otra para corroborar los métodos y herramientas de valoración de habilidades en espacios virtuales de aprendizaje. Los hallazgos revelan que la Universidad A posee normas, métricas y herramientas de evaluación bien definidas, además de tácticas y estrategias que pueden ser implementadas en el ámbito educativo. Sin embargo, no hay pruebas que respalden que el proyecto delinee con exactitud el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la evaluación. Los hallazgos obtenidos abren la puerta a diseñar un programa a través de tres fases. En el escenario de la planificación, surgen directrices como resultado. En la fase de ejecución, se crean los departamentos y directores de escuela adecuados, con el apoyo y monitoreo indispensables para garantizar la continuidad del proyecto. La eficacia es el arte de alcanzar un objetivo anhelado con éxito. La evaluación se dedica a desentrañar los diversos métodos de evaluación que revelarán la efectividad y el impacto de la institución educativa.

Aldana (2022) Exploré las tácticas pedagógicas y el desempeño académico en una universidad guatemalteca. El objetivo primordial de esta investigación fue desentrañar y analizar la comparación entre estas variables, con el propósito de ahondar en la comprensión de los elementos que influyen en el triunfo académico de los estudiantes. Se trata de una investigación cuantitativa, correlacional y no experimental, centrada en una muestra representativa de 341 estudiantes de medicina. Como herramienta de evaluación, se empleó la escala de Likert, una constelación de 88 ítems que facilitaban la valoración de diversos elementos y variables cruciales en el estudio. Las conclusiones derivadas del análisis de datos revelaron que la conexión entre las tácticas pedagógicas adoptadas por los alumnos y su rendimiento académico fue modesta, mostrando un coeficiente de compensación rho (339) = .158. Este hallazgo fue respaldado por una significancia estadística de $p = .004$, indicando una conexión

tenue entre ambos elementos.

En tanto, Pincay, M. (2020) En su disertación titulada “Técnicas pedagógicas y su impacto en el aprendizaje profundo de los alumnos de una Universidad, Guayaquil – Ecuador 2020”. Una selección de 40 alumnos del tercer peldaño de la maestría en Educación Básica de la Escuela de Filosofía de la Universidad Estatal de Guayaquil. El propósito de esta investigación es desentrañar cómo la globalización moldea la economía planetaria. Explorar cómo las tácticas pedagógicas influyen en el viaje de aprendizaje profundo de los alumnos. Se realizaron evaluaciones de tácticas pedagógicas y factores de aprendizaje cruciales utilizando escalas de Likert. El análisis reveló que la mayoría de los alumnos valoraba positivamente las tácticas pedagógicas de los maestros, aunque las opiniones favorables alcanzaron un 42,5% del total. y un 45 por un total de 102,5%. Las cifras reveladas son un 12.5%, un 10.0%, un 25.0%, un 10.0%, un 42.5%, un 35.0%, un 25.0%, un 32.5%, un 45.0% y un 55.0%. Desde el 47,5% hasta el 57,5%. Este estudio se dedica a desentrañar diversas estrategias pedagógicas empleadas en el universo educativo. Se analizan las tácticas educativas utilizadas por los maestros para enriquecer el conocimiento de los alumnos. Asimismo, se explora la efectividad de estos métodos en la difusión de saberes. La innovación tecnológica podría frenar la chispa creativa del aprendizaje. La repetición actúa como un bálsamo para el aprendizaje. El estudiante recibió una calificación excelente, tanto buena como excelente. El 12,5% de los encuestados consideraba estas estrategias aceptables. La conclusión es que la lección moldea profundamente el camino de aprendizaje del alumno. Es crucial subrayar que la significancia no debe estar por debajo de 0,05. Esto revela que la elección de la clase utilizada en la enseñanza puede influir significativamente en el rendimiento académico del estudiante.

2.2. Bases teóricas y científicas

Planificación didáctica

Considerar la docencia como un arte único requiere aceptar la existencia de múltiples conocimientos, tales como los científicos, experienciales, técnicos y prácticos, que el ser humano comienza a cultivar en un ámbito educativo oficial. En la tarea de un educador, brilla la destreza de orquestar una planificación pedagógica metódica y metódica. En este contexto, orquestar metódicamente los procesos educativos es crucial y forma parte esencial de las habilidades pedagógicas actuales (Perrenoud, 2007; Zabalza, 2003). El arte de trazar metódicamente una estrategia pedagógica como pilar esencial del aprendizaje es una de las habilidades esenciales que se busca cultivar en la formación inicial de los futuros maestros. La vasta y minuciosa literatura especializada se dedica a desentrañar sus múltiples facetas y significados en el ámbito educativo y en la formación de los maestros.

Frecuentemente, estos estudios académicos subrayan de manera crucial la faceta más operativa y tangible de la educación, delineando minuciosamente sus pilares fundamentales (contenidos, propósitos, metas, tácticas educativas, entre otros) y subrayando la indispensable armonía interna que la envuelve en su totalidad. Las múltiples visiones y perspectivas sobre la creación de la planificación pedagógica emergen de la intrincada danza entre las teorías educativas y la investigación curricular, las metodologías inherentes a los centros educativos y las vivencias educativas únicas de los docentes. La metamorfosis de los contenidos, con alteraciones que impactan tanto aspectos institucionales como las particularidades personales de los docentes que los imparten, siempre revela rasgos que permiten anticipar la intrincada complejidad de estos elementos. (Molina y Monetti, 2021).

Concepto de planificación didáctica

La planificación pedagógica se encarga de trazar las metas, objetivos y

estrategias educativas. Esta metodología de planificación facilita la elección de las tareas a llevar a cabo, la forma en que se llevarán a cabo, y los recursos y tácticas necesarias para alcanzar dicha meta. En el universo educativo, la planificación implica prever y orquestar los recursos esenciales necesarios para ejecutar las tareas pedagógicas. La orquestación pedagógica es esencial en el arte de enseñar, pues permite trazar los objetivos a alcanzar en las tareas sugeridas en el aula.

El objetivo final es el florecimiento holístico y la maestría en la transmisión del saber, equipándolos para los retos contemporáneos. La rapidez y la imprevisibilidad moldean cada entorno educativo, por lo tanto, la planificación es crucial para reducir la incertidumbre y anticipar los sucesos en el aula. Esto conduce a la meticulosidad y armonía en el arte de enseñar en el ámbito de un programa. La planificación pedagógica se sustenta en la noción de anticipación y previsión, con el propósito de que la enseñanza actúe como un catalizador del aprendizaje en el entorno educativo.

La clave radica en que la situación educativa que el maestro busca presentar a sus estudiantes no surja de la nada: es necesario diseñar una tarea o un mecanismo que los ponga en un escenario donde puedan enfrentar y resolver un dilema, realizar un proyecto, absorber un concepto, entre otras tareas. Es crucial que el maestro medita sobre el propósito de su labor educativa, anticipando las diversas estrategias que implementará en el aula, y disponiendo y orquestando con maestría todos los ingredientes esenciales para alcanzar las metas establecidas.

A lo largo de los siglos, el maestro -o quien se encarga de su implementación- ha esculpido meticulosamente este viaje educativo. En este viaje histórico repleto de intrincadas y matices, el concepto ha sido un torbellino de interpretaciones y significados, sembrando tensiones perpetuas y metamorfosis perpetuas. Sin embargo, al adentrarse en el concepto de planificación pedagógica, se pueden discernir ciertos

elementos que la definen como una realidad donde se despliegan múltiples prácticas, representaciones y saberes. Para desentrañar el concepto de planificación, es crucial acercarse a la noción de arquitectura metodológica, según Edelstein (2011). Esta categoría permite examinar cada propuesta educativa como un acto innovador que se despliega de forma particular, tomando en cuenta un objeto de estudio específico, individuos únicos y entornos particulares. Esto se lleva a cabo conforme a las metas que implican elecciones de valor por parte del maestro.

A partir del enfoque metodológico, se vislumbran dos etapas que trascienden la interacción en el aula o la acción: la planificación o anticipación y la evaluación crítica posterior (Edelstein, 1996). Según Jackson (1968), se pueden distinguir las etapas preliminares, fluctuantes y concluyentes del viaje educativo. El diseño traduce esa arquitectura en palabras, permitiendo su intercambio y revisiones futuras. Según Bernal (2012), la planificación se erige como el comienzo donde se trazan los objetivos para que los estudiantes absorban los saberes necesarios.

A través de la orquestación, los educadores orquestan sus tácticas pedagógicas y de evaluación, escrutar con lupa cada detalle crucial para alcanzar sus objetivos. Según Gimeno (1996), “diseñar y poner en marcha la planificación pedagógica en tecnología educativa acelera la maximización de los resultados en el ámbito educativo.” Esta labor, como fuente de conocimientos renovados, requiere una planificación metódica y metódica que contemple el tiempo necesario para alcanzar los objetivos educativos.

La planificación pedagógica actúa como un instrumento que permite al maestro orquestar su mente y sus acciones, organizar las tareas, promover la cooperación y el debate, simplificar la identificación de prioridades y despertar la conciencia de los contenidos a transmitir y la administración del tiempo.

En este escenario, se invita a los alumnos a explorar la vivencia de la residencia, tomando en cuenta este viaje de involucramiento y separación como estrategias dentro del arte de enseñar. En el arte de impartir conocimientos, entendido como una acción pedagógica, se examinan y debaten las dinámicas de implicación y objetivación, según Barcia (2010). Por ende, la introspección posterior es una piedra angular en el arte de la planificación. En esta fase, se examina el diseño como un ciclo que busca absorber lecciones del pasado y afinar los diseños venideros para futuras intervenciones. La noción fue reevaluada considerando su manifestación escrita. Así, la propuesta educativa se examina desde la base hasta la introspección posterior, integrando este proceso en su totalidad (Barcia, M. y otros, 2012). Así, se revelan las huellas de las costumbres pedagógicas en el ámbito de las Ciencias de la Educación. La planificación se erige como un hábito habitual y cotidiano en el ámbito educativo.

Según Feldman (2010), la dimensión técnica o instrumental es un componente crucial que no debe ser ignorado. En el escrito, se explora cómo las diversas formas de planificación moldean la práctica pedagógica. Para desvelar estos efectos, es posible retomar la visión del razonamiento práctico, enriquecida con las contribuciones de la teoría crítica social. Es crucial explorar cómo esto impacta tanto la teoría como la práctica educativa, con el fin de erigir un cimiento sólido para la introspección pedagógica y didáctica. La propuesta educativa emerge como una visión política para abordar la planificación educativa, con la meta de superar la simple técnica de la planificación. Se pretende evidenciar que el valor y el significado de la práctica educativa no son innatas, sino que se forjan mediante la metamorfosis de teorías y prácticas por parte de quienes las ejercen.

Propuestas de planificación didáctica

Gagné y Briggs (2007) destacan que la educación se erige como un baile entre

maestros y estudiantes. En este escenario, la planificación educativa debe ajustarse a las particularidades de cada participante en el viaje educativo. Este enfoque se percibe como una estrategia preventiva que fija las estrategias pedagógicas, los contenidos a transmitir, el entorno donde se llevará a cabo la instrucción y la valoración de los logros obtenidos en el aprendizaje. Es crucial tener en cuenta tanto los recursos y herramientas que impulsen el aprendizaje como las particularidades únicas de cada alumno. Por ende, es crucial orquestar la educación de forma holística y particular, ajustándose a estas demandas. De acuerdo con Littlefield (1999), es crucial trazar un plan de acción que impulse el desarrollo de actividades destinadas a lograr los aprendizajes ideales. Es crucial que este plan se complemente con las tácticas y herramientas adecuadas.

En el universo educativo, es crucial detallar los pasos necesarios para realizar una planificación eficaz. Estos pasos abarcan la orquestación temporal, la orquestación pedagógica y la orquestación del aprendizaje.

a. La temporalización

Se cita la obra de Clark y Yinger (1977), en la que se subraya que la labor educativa demanda una variedad de estrategias de planificación, las cuales emergen según el momento en que se llevará a cabo en un proceso particular. En este contexto, se menciona el diseño anual, semestral, mensual, semanal y diario, todos ellos encapsulados en la temporalidad a largo plazo, mediano plazo y breve plazo.

b. Planificación de la enseñanza

Se refiere exclusivamente a la labor de los maestros, quienes deben orquestar meticulosamente y minuciosamente todas sus tareas conforme a la planificación establecida por la institución educativa, abarcando desde los currículos diseñados con los propósitos educativos, hasta las habilidades a cultivar y los contenidos específicos de cada materia. De acuerdo con Gagné y Briggs (2007), si las personas

no orquestan una planificación meticulosa y no cultivan sus saberes con destreza, los resultados suelen gravitar hacia la informalidad y la incoherencia en los métodos de aprendizaje de los alumnos.

c. Planificación del proceso de aprendizaje

Así como los maestros se dedican a orquestar con maestría el proceso educativo, buscando que los alumnos profundicen sus conocimientos de manera profunda, es crucial señalar que, para alcanzar esta eficacia, los maestros deben tener en cuenta una variedad de circunstancias que envuelven a los estudiantes. En estas circunstancias, los canales de percepción predominantes moldean las diversas maneras de aprender, así como los patrones de estudio, las circunstancias socioemocionales y económicas que los rodean. Estas circunstancias favorables facilitan que la planificación educativa se ejecute con éxito en un ambiente donde los estudiantes se entrelazan en una sinfonía de actividades. Así, los estudiantes pueden forjar sus propias estrategias y técnicas para orquestar sus caminos de aprendizaje, utilizando tácticas a medida y forjando rutinas de estudio que les brinden mayor eficacia. Gagné y Briggs (2007) señalan que es crucial contemplar en la planificación educativa las múltiples formas en que los estudiantes absorben saberes en este ámbito educativo.

d. Planificación en la enseñanza universitaria

De acuerdo con Zabalza (2003), la planificación es el arte de orquestar la labor educativa. El autor subraya la relevancia de la habilidad para orquestar y emplear tácticas ingeniosas en la creación y evolución triunfal de la enseñanza. Esta destreza pedagógica es destacada por múltiples autores, entidades, investigadores y curiosos. La relevancia de la planificación en el ámbito educativo se subraya de esta forma. De acuerdo con Miguel (2003), la educación universitaria demanda

una dedicación más profunda en la orquestación pedagógica. Es crucial tener en cuenta que la formación profesional se forja en el vínculo entre el maestro y el alumno. En la perspectiva contemporánea, se subraya la relevancia de perseguir la excelencia en la instrucción y el aprendizaje. Es vital considerar que la planificación es el sendero hacia los objetivos anhelados, por lo tanto, el diseño debe contemplar todas las demandas educativas de los universitarios. De acuerdo con Zabalza (2003), estas circunstancias se desglosan en tres modalidades que involucran a los maestros en la orquestación. En la educación académica, los maestros ejercen un rol esencial que conlleva asumir compromisos cruciales.

Estas tareas abarcan dominar el tema, utilizar herramientas y tácticas pedagógicas eficaces, aplicar métodos de evaluación adecuados y orientar a los alumnos hacia la consecución de metas educativas, tales como la investigación formativa y científica. Cuando los maestros plasman en sus proyectos educativos las aspiraciones pedagógicas que desean alcanzar a través del arte de enseñar. Posteriormente, se llevan a cabo las tareas orquestadas por el maestro para lograr las metas educativas fijadas para los alumnos.

e. Selección de contenidos

Las temáticas emergen del currículo de la trayectoria laboral. Estos contenidos se metamorfosean en componentes que deben integrarse meticulosamente en el sílabo y en cada lección, siguiendo el calendario establecido en el proceso educativo. De acuerdo con Bozu y Canto (2009), es tarea de los maestros universitarios cultivar habilidades que no solo amplíen sus saberes en el ámbito, sino que también perduren en su trayectoria profesional. Para alcanzar este objetivo, es crucial que los contenidos del curso aseguren el triunfo laboral de los alumnos. De acuerdo con Crispín, Gómez, Ramírez y Ulloa (2012), luego, el

maestro analiza los contenidos de la unidad y selecciona los más adecuados para la lección, asumiendo la misión de estructurarlos de manera que respeten una lógica que permita la interconexión entre los contenidos y establezca una secuencia lógica. Asimismo, deben ser distribuidos tanto para actividades en persona como para actividades independientes.

f. Las estrategias para la enseñanza

En este fascinante asunto, es crucial subrayar la importancia del aporte de Monereo y su equipo (2009), quienes afirman que “La estrategia empresarial se describe como una sinfonía de acciones estratégicas sugeridas para lograr las metas corporativas”. Las tácticas pedagógicas son intencionales y planificadas, dirigidas a alcanzar metas de aprendizaje, con el fin de fomentar un aprendizaje profundo al permitir que los alumnos tejan vínculos entre sus saberes ancestrales y los descubrimientos emergentes. De acuerdo con Tobon (2008), en un enfoque educativo centrado en competencias, es vital fusionar la teoría con la práctica, así como apoyarse en el entorno profesional, científico, social o disciplinar. A través de esta conexión, se pueden desentrañar los desafíos cruciales que orientarán las tareas y la metodología a aplicar en la sesión de capacitación.

g. Evaluación de aprendizajes

De acuerdo con Tobon (2007), la evaluación basada en competencias implica evaluar el desempeño del alumno en un entorno particular, centrándose en los pilares esenciales del aprendizaje. Según Tobon (2007), las evaluaciones en el ámbito educativo deben concebirse mediante tareas y desafíos que sean lo más cercanos a la realidad, despertando curiosidad y desafíos, con el fin de tener un carácter educativo en el proceso educativo. De acuerdo con Frade (2008), la evaluación debe brindar la oportunidad de evaluar la efectividad de las actividades

educativas y realizar los ajustes pertinentes, sin importar si se traduce en una calificación o no.

El sílabo en la planificación universitaria

El sílabo es una herramienta de diseño curricular que se fundamenta en la metodología pedagógica que la universidad ha adoptado. Es creado por los maestros que imparten la materia en cuestión. Mediante este documento, se seleccionan, estructuran y ordenan los contenidos y medidas esenciales para impulsar el florecimiento de habilidades académicas y laborales en los estudiantes de educación superior. Es crucial considerar el perfil de egreso y las líneas de investigación al trazar el plan de estudios o sílabo, pues este debe adaptarse a las demandas y retos que la sociedad exige. Esta herramienta, esencial tanto para el alumno como para el maestro, debe ser versátil y adaptable.

De acuerdo con Jerez, Hasbun y Rittershausen (2015), el sílabo se erige como una herramienta esencial en el universo literario. De acuerdo con Zabalza (2004), la estrategia educativa debe orientarse hacia la creación de iniciativas educativas. Esto conlleva orquestar la acción no como un torbellino de acciones impredecibles y dispersas, sino como la ejecución meticulosamente planificada y orquestada. De acuerdo con Littlefield (1999), el plan de estudios se describe como “un compendio que facilita a los maestros trazar sus objetivos y organizar meticulosamente los contenidos y habilidades a desarrollar”. La creación y creación de un texto académico se entrelazan con siete metas a alcanzar. Este manuscrito actúa como brújula perpetua para la implementación de actividades educativas y la evaluación de los conocimientos. Asimismo, incluye los textos esenciales para realizar estas tareas.

a) Enfoque de sílabo por competencias

El enfoque de competencias moldea profundamente las diversas esferas

educativas del país. Para alcanzar este objetivo, es crucial estar preparados para entenderlo, aplicarlo, criticarlo y, naturalmente, proponer mejoras, con el fin de asegurar que los alumnos aprendan. De acuerdo con Sanz de Acedo (2010), las competencias se clasifican en dos categorías fundamentales: las centradas en la persona (competencias fundamentales, personales y profesionales) y las vinculadas a temas específicos (competencias universales y particulares). Las habilidades esenciales son esenciales y universales para el aprendizaje, el desempeño profesional y el florecimiento individual. Estas destrezas abarcan el arte de comunicarse, las destrezas en matemáticas, la comprensión y la interacción con el entorno físico, el saber cultural y artístico, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, la habilidad de aprender por cuenta propia y la capacidad de innovar.

Las competencias personales son aquellas destrezas que facilitan la realización exitosa de múltiples tareas, tales como el autoconocimiento, la capacidad de adaptación a diversos entornos, la coexistencia social, la superación de barreras y el comportamiento ético. Las destrezas profesionales o laborales son destrezas que garantizan la correcta realización de las tareas asignadas en una ocupación. Para triunfar en el mundo laboral, es crucial no solo tener una formación académica sólida, sino también tener en cuenta la complejidad de la estructura organizativa y el entorno físico y social en el que se despliega la labor.

b) Planificación didáctica por enfoque de competencias

La importancia de la planificación curricular radica en la indispensable armonización de las metas a perseguir con los alumnos en el ámbito educativo. Se refiere a elegir con anticipación los contenidos a adquirir, los objetivos a conquistar y los métodos más eficientes para alcanzarlos. Es vital trazar con exactitud los

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordarán, así como determinar su extensión y nivel de precisión. Es crucial que los alumnos comprendan el propósito de sus tareas académicas, pues esto les infunde entusiasmo y energía para el aprendizaje. Finalmente, es crucial discernir el método ideal para conectar con los alumnos, creando actividades que hagan que el saber sea accesible y fascinante para un grupo particular, en un entorno específico. Es crucial que los maestros orquestan meticulosamente sus programas educativos, fundamentados en habilidades. En tiempos recientes, un método educativo centrado en cultivar destrezas y saberes particulares, conocido como modelo de enseñanza por competencias, ha cobrado protagonismo en el universo educativo.

c) Fases de la planificación didáctica por enfoque de competencias

- 1) La etapa de diagnóstico implica la evaluación preliminar al inicio del año académico de la planificación curricular, con la participación de todos los participantes en el proyecto educativo de la institución escolar, con la finalidad de garantizar el acatamiento de las competencias definidas.
- 2) Durante la etapa de objetivo de la planificación curricular, el objetivo es proporcionar una perspectiva completa y minuciosa de la acción educativa. El objetivo es fomentar la continuidad e interdisciplinariedad entre los contenidos, materias y el currículo, considerando el entorno sociocultural del alumno. Se toman en cuenta las experiencias anteriores en planificación, se examinan reportes de prácticas, se examina el perfil del graduado y se emplean los medios adecuados para obtener las habilidades necesarias.
- 3) En el proceso de investigación, la etapa de elección de estrategias metodológicas es esencial. Hay varios criterios que facilitan la elección de las estrategias más apropiadas para una situación de aprendizaje específica, que

incluyen métodos, técnicas y recursos. Es crucial subrayar que el docente debe tener en cuenta el nivel de dominio que implica la competencia (cognitiva, afectivo y psicomotor) antes de determinar la metodología, técnica y recursos a utilizar. Esto significa considerar las fases del procedimiento de enseñanza-aprendizaje. Las tácticas están basadas en la perspectiva del constructivismo, la teoría de las inteligencias múltiples, los aportes de las neurociencias y la programación neurolingüística.

- 4) La cuarta etapa implica la elección de instrumentos para la elaboración de un plan de estudios fundamentado en habilidades en el contexto educativo. En estas tareas se fusionan el uso del saber, la destreza, la identidad y la interacción social, además de los elementos de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- 5) La etapa de evaluación de la planificación es un proceso que permite evaluar el avance académico basándose en la organización y ejecución de cada plan de estudio. La evaluación se realizará siguiendo las directrices siguientes, utilizando ciertos formatos. En el desarrollo de la competencia, es esencial escribir los componentes con el verbo en presente, para diferenciarlos de los objetivos. Los segmentos de contenido deben mantener una secuencia lógica, mientras que las sub-competencias o tareas deben aparecer en una secuencia de complejidad. Finalmente, las estrategias metodológicas deben contemplar las cinco etapas de planificación que se han sugerido previamente.

Aprendizaje significativo

El cognitivismo se fundamenta en la observación de transformaciones perceptibles que posibilitan obtener entendimiento y entendimiento de los procesos mentales de una persona en etapa de aprendizaje. Los estudiosos del cognitivismo

concordaron en que el proceso de aprendizaje de una persona conlleva la creación de grupos que se forman basándose en las relaciones establecidas con otras personas. Las teorías cognitivas se consideran capaces de conceptualizar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Estas teorías subrayan la relevancia de que los datos sean adecuadamente asimilados, organizados, recolectados y vinculados durante el proceso de aprendizaje. La teoría constructivista sostiene que el aprendizaje implica la creación consciente del saber por parte del individuo, mediante la reflexión sobre su experiencia educativa. En esta situación, el profesor desempeña el papel de moderador, coordinador, facilitador y mediador en todas las fases del proceso de enseñanza. El alumno juega un rol protagónico en la edificación de estructuras operatorias y es el principal encargado de su propio proceso educativo. En el contexto filosófico, la función activa del individuo se basa en la presencia de un mundo objetivo y tangible, a lo que nuestra labor consiste en otorgarle significado y transformarse en experiencias previas del ambiente para el proceso de aprendizaje. El saber se construye a través de vivencias significativas compartidas. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje se percibe como un proceso activo donde los alumnos consiguen generar nuevos conceptos o ideas fundamentados en los saberes anteriormente obtenidos.

Definiciones del aprendizaje significativo

El aprendizaje relevante se distingue por la obtención o creación de significados. Según Ausubel (1963), durante el proceso de aprendizaje significativo, los recursos de estudio adquirieron un significado psicológico para el alumno. El principal defensor de la teoría es Bruner, quien argumenta que en ella el alumno tiene la habilidad de escoger y modificar información, formular hipótesis y tomar decisiones, todo esto basado en una estructura cognitiva.

El esquema cognitivo otorga sentido y orden a las vivencias, facilitando a la

persona la transmisión de la información obtenida. Según esto, el docente debe incentivar en sus estudiantes la exploración y entendimiento independiente de conceptos. Al vincular el constructivismo con la educación, es habitual descubrir que el principal obstáculo reside en la interpretación incorrecta de esta corriente como la mera libertad de los estudiantes para aprender a su propio ritmo. Esta concepción implícitamente propone que la función del profesor no debe ser activa en el proceso, sino restringirse a proporcionar los recursos requeridos. Luego, se espera que los estudiantes empleen los recursos suministrados para trabajar de manera independiente y reflexionar sobre lo aprendido, lo que algunos docentes llaman construcción del conocimiento. De acuerdo con Ortiz (2015), el mal entendimiento del constructivismo se basa en la noción de que este enfoque sugiere una interacción y reciprocidad lógica entre el profesor y los alumnos. Esta interacción tiene como objetivo que tanto el docente como el estudiante intercambien saberes para alcanzar un proceso de recapitulación provechoso y obtener un aprendizaje significativo, tal como indica Ausubel (2002). Se entiende por aprendizaje significativo al proceso en el que la información se vincula de forma no aleatoria ni literal con la estructura cognitiva del individuo.

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel se enfoca en la enseñanza en el aula, con la finalidad de que resulte pertinente para el alumno. Se consigue esto mediante un proceso de interacción e integración entre los recursos pedagógicos y las ideas relevantes ubicadas en su estructura cognitiva. Así pues, el aprendizaje significativo, de acuerdo con Ausubel (1976), se refiere a los conocimientos previos que se vinculan con la nueva tarea de aprendizaje y se obtienen a través de la acumulación, lo que favorece la formación de un saber más amplio, minucioso, exhaustivo y robusto. El primer concepto hace referencia a la integración de una nueva

idea en la estructura cognitiva del individuo, la cual se vincula y se esclarece en un segmento que se vincula con los saberes previamente obtenidos. El concepto de sustantividad hace referencia a la información inédita que no se obtiene exactamente y que puede vincularse con la información ya presente en la estructura cognitiva, permitiendo su alteración y diferenciación. De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso constante donde la nueva información se vincula de forma no aleatoria con los esquemas mentales y capacidades anteriores del sujeto, favoreciendo de esta manera la asimilación del saber. La relación entre la información presente y la estructura cognitiva del alumno es relevante y no casual. Por lo tanto, es posible seguir u observar la transformación del sentido lógico del aprendizaje hacia un sentido lógico diferente. En conclusión, el aprendizaje significativo sucede cuando el alumno consigue fusionar la información nueva con sus saberes anteriores en su estructura cognitiva. Para que esto ocurra, es esencial que el alumno conserve una postura optimista y que los temas enseñados en el salón de clases sean pertinentes y significativos para él. La herramienta que emplea el aprendizaje para guardar conceptos e información, que posteriormente se interpretarán y convertirán en saber, también puede ser llamada de esa forma. De acuerdo con Perdomo (2016), al alcanzar un aprendizaje significativo, el alumno asume una mayor responsabilidad y disciplina respecto a su proceso de educación, lo que resulta en un incremento en su motivación y desempeño académico.

Según Moreira (2000), el pilar fundamental de la teoría de Ausubel es el aprendizaje significativo, que hace referencia a la relación no aleatoria y significativa entre la nueva información y la estructura cognitiva del sujeto. En este proceso, la información recientemente obtenida interactúa con una estructura de conocimiento específica, conocida por Ausubel como “subsumidor”, que se halla en la estructura

cognitiva del individuo que está aprendiendo. El subsumidor es una afirmación ya existente en la estructura cognitiva del alumno, que facilita que la información nueva obtenga relevancia para él. Es un principio esencial que simplifica el proceso educativo. Es crucial que, al instruir a los alumnos de tercer grado en la lectura de textos narrativos, como sucede con las fábulas, posean estrategias de comprensión que les faciliten asimilar de manera eficaz la información que se les presenta. El término subsumidor hace referencia a los saberes previos que los niños tienen sobre textos narrativos, que incluyen variados tipos como relatos y leyendas. De acuerdo con Ausubel, se define una jerarquía conceptual donde la información específica se vincula con afirmaciones más amplias. De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje mecánico se distingue por la falta de interacción entre las nociones pertinentes ya aprendidas y las nociones subsiguientes específicas. La información recién obtenida se almacena de forma lineal y sin una secuencia determinada. Se puede apreciar el aprendizaje mecánico al instruir a los niños sobre la estructura de un texto narrativo, la cual necesitan memorizar. No obstante, si no consiguen construir vínculos significativos con tal saber, este se transforma en un aprendizaje memorístico cuidadoso de la interacción entre el nuevo y el antiguo conocimiento. En este proceso, los estudiantes solo obtienen el conocimiento necesario para superar el examen, olvidando luego todo lo que han aprendido.

De acuerdo con Pozo (2008), referenciado por Albuquerque, R. (2019, p.21), la idea de aprendizaje significativo se refiere a la asimilación de información que conduce a una comprensión profunda durante el proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje no solo altera lo que se pensaba haber adquirido anteriormente, sino que también permite que la persona reorganice su estructura cognitiva de forma jerárquica u ordenada. En cambio, según Facundo (1999) mencionado en Albuquerque, R. (2019,

p.20), el aprendizaje significativo se caracteriza como un proceso a través del cual ocurre una modificación cognitiva en la persona como consecuencia de su interacción con el medio ambiente. Además, se interpreta como la creación de nuevos saberes que tienen importancia y significado para el individuo. Primero, de acuerdo con Ausubel (1976) mencionado por Albuquerque, R. (2019, p.21), se reconocen tres tipos de aprendizaje significativo..

- 1) El término aprendizaje representacional hace alusión a la obtención de conocimiento mediante la interpretación y la generación de representaciones mentales que simplifican la interpretación y el procesamiento de la información. El aprendizaje esencial es aquel que facilita a la persona obtener un entendimiento sólido y detallado sobre diferentes temas o argumentos.
- 2) El procedimiento de obtención de saberes conceptuales. El aprendizaje simbólico se centra en símbolos, clasificaciones o representaciones relevantes de variados temas o saberes.
- 3) El aprendizaje proposicional hace referencia a la obtención de conocimiento mediante afirmaciones o declaraciones que pueden ser auténticas o falsas. El aprendizaje que se menciona es un procedimiento que aspira a que el alumno entienda y conserve información de forma profunda, sin confiar exclusivamente en palabras o decisiones. Este tipo de aprendizaje requiere un crecimiento mental complejo que incluye capacidades de lectura, entendimiento, retención y asimilación.

Características del aprendizaje significativo

Según lo mencionado por Albuquerque (2019, p. 22), se supone que son:

- a) La capacidad para retener el conocimiento adquirido puede mejorar la aplicación práctica en la vida.

- b) El individuo muestra un interés y motivación intrínsecos.
- c) Se considera que es un aspecto fundamental, dado que se lleva a cabo dentro de un proceso de colaboración que facilita el desarrollo de las habilidades.
- d) Siempre es responsabilidad del estudiante lo que aprende.
- e) Para fomentar la motivación, es necesario crear un entorno participativo que promueva el debate entre el conocimiento adquirido y el conocimiento por adquirir.
- f) Es fundamental que los materiales educativos sean diseñados teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes a los que van dirigidos.
- g) Es fundamental que los materiales educativos respeten los conocimientos previos, cuenten con una estructura definida y tengan objetivos claros y establecidos.
- h) Es necesario crear un entorno acogedor, amistoso y estimulante.

De acuerdo con Moreira (2000), resalta la diferencia entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico como un proceso continuo, puesto que, a veces, para que el aprendizaje sea significativo, es imprescindible atravesar una etapa inicial de aprendizaje mecánico. Por ejemplo, si tienes la intención de tratar un asunto de Física como la fuerza, se requiere obtener conocimientos sobre las fórmulas pertinentes. Los dos procesos de aprendizaje, entendimiento y retención de información se complementan de forma constante. En el aprendizaje significativo se reconocen varios aspectos, relatos como:

- a) Los nuevos conocimientos obtenidos se incorporan de forma relevante en la estructura cognitiva del alumno, enriqueciendo de esta manera su formación intelectual y potenciando su habilidad para entender y analizar.
- b) El alumno medita y vincula los nuevos conceptos con sus experiencias y aprendizajes anteriores para formar una comprensión más profunda y relevante.
- c) El alumno demuestra un verdadero interés en obtener conocimientos sobre una

diversidad de temas que se le ofrecen, pues los considera esenciales para su crecimiento académico y personal.

Aprendizaje significativo y otros enfoques

El aprendizaje significativo y la teoría de Jean Piaget

En el enfoque teórico de Jean Piaget, un destacado psicólogo suizo, resalta la importancia de las nociones de asimilación y acomodación en el proceso de evolución cognitiva de las personas. Estos procedimientos, que se encuentran en la teoría del constructivismo, facilitan a las personas la adaptación activa a su ambiente, incorporando nueva información a sus esquemas mentales ya existentes (asimilación) y alterando estos esquemas para integrar esta nueva información de forma más consistente y exacta (acomodación). (Presentar datos de la tabla. De acuerdo con la teoría de Piaget, los esquemas mentales y las operaciones cognitivas se van mejorando mediante dos procesos esenciales: la asimilación, que implica la adición de nueva información a estructuras mentales ya existentes, y la acomodación, que implica la alteración de estas estructuras para ajustarse a la información nueva. Estos dos procesos cognitivos se activan al mismo tiempo cuando una persona (ya sea un infante o un adulto) se halla frente a un objeto o circunstancia que demanda un nivel de adaptación y entendimiento más intenso. La asimilación hace referencia al proceso a través del cual el cuerpo integra y ajusta el nuevo objeto, idea o circunstancia dentro de la estructura de sus esquemas cognitivos o procesos operativos ordinarios. Este sistema posibilita que la persona incorpore la información reciente en su marco de referencia actual, simplificando de esta manera la interpretación y gestión de la nueva vivencia. Piaget define la acomodación como el proceso de adaptación y alteración de los esquemas mentales y operaciones cognitivas que ocurren de forma dinámica y adaptable durante una reunión de aprendizaje adaptable. (Leahey y Harris 2000)

indican que es crucial tener en cuenta una variedad de elementos en el estudio de este fenómeno. De acuerdo con la teoría de Piaget, es crucial comprender que la acomodación y la asimilación están estrechamente relacionadas, dado que la acomodación conlleva una reestructuración intensa de la asimilación. Estas reorganizaciones son fundamentales para proporcionar un sentido más extenso a los conceptos aprendidos. Es relevante resaltar que, aunque Piaget no trató de manera directa el asunto del aprendizaje, en su papel de epistemólogo se concentró en el aumento del saber. Su mayor cuestionamiento se basa en desentrañar el proceso que lleva de un nivel cognitivo más bajo a uno de mayor complejidad. La teoría del aprendizaje significativo, planteada por David Ausubel, se enfoca en la relevancia de vincular los nuevos saberes con la estructura cognitiva anterior del individuo, con el fin de que sean asimilados de forma más eficaz y perduren en la memoria a largo plazo. En contraposición, la teoría piagetiana, formulada por Jean Piaget, se centra en la formación activa del conocimiento mediante la interacción del individuo con su ambiente, resaltando la relevancia de la adaptación, la asimilación y la acomodación en el proceso de aprendizaje. La teoría planteada por Ausubel se enfoca en la relevancia de realizar un proceso de reestructuración cognitiva para simplificar la obtención de conocimientos de forma relevante. Este método asume la presencia anterior de una estructura cognitiva consolidada y la creación de una nueva estructura mediante la interacción y el intercambio de significados entre las personas participantes en el proceso de educación. En contraposición, Piaget argumenta que el desarrollo cognitivo conlleva una reestructuración continua de los esquemas mentales mediante la asimilación y la acomodación. De igual forma, y ajustar pueden ser interpretados como otorgar significados, ya sea por subordinación o por superordinario, en función del contexto en el que se empleen.

El aprendizaje significativo y la teoría de Lev Vigostky

De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje profundo se distingue por una sinfonía de significados que se teje entre los contenidos innovadores y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones robustas, claras y accesibles en la mente del alumno. De esta fuente brotan nuevos significados a través de una separación gradual o una reconciliación profunda de significados ya establecidos. Este fenómeno de asimilar se asemeja a lo que el ruso Lev Vigotsky describe como la asimilación de herramientas y símbolos en el florecimiento mental de las personas. Al sumergirse en el vasto océano de las Matemáticas y la Física, resulta crucial internalizar los significados ya establecidos para los instrumentos y símbolos empleados en estas disciplinas. (Moreira, a su cargo). En otras palabras, el aprendizaje surge cuando el ser humano se adentra en estas edificaciones mediante el intercambio social con su entorno y con otros individuos. En consecuencia, la absorción del saber mediante la recepción no es instantánea, sino que demanda un intercambio de significados profundamente arraigados en el tejido social. Por ende, no es un fenómeno inesperado, sino que se despliega con paso lento y firme a lo largo del tiempo.

El aprendizaje significativo y la teoría de situaciones de Guy Brousseau

De acuerdo con Brousseau (2007, p. 9): “La “situación” se refiere a una danza entre una persona y su entorno que moldea un saber específico.” Esta interacción abarca los artilugios que el ser humano emplea para alcanzar o conservar un ambiente armonioso. Hay momentos en los que es imprescindible tener conocimientos y patrones previos, mientras que en otros, el ser humano tiene la libertad de forjar conocimientos frescos por cuenta propia en un viaje de creación artificial. De acuerdo con Sadovsky (s/f), el corazón de la Teoría de Situaciones reside en cómo las situaciones y los significados matemáticos se entrelazan. De acuerdo con Sadovsky (ibídem), Brousseau

también aboga por transformar los saberes en conocimientos. La creación de una estructura formal se denomina institucionalización. El intercambio de saberes entre el estudiante y el maestro es una pieza clave en el entramado social y esencial en la educación. Esta reciprocidad se denomina institucionalización. La institucionalización se refiere a la transformación de saberes personales en un mosaico de saberes compartidos, lo cual conlleva la creación de un significado compartido mediante la negociación de significados personales. Esto es lo que se denomina un viaje educativo lleno de significado.

El aprendizaje significativo y la neurociencia

El arte de aprender, especialmente el aprendizaje profundo, provoca metamorfosis físicas y estructurales en el cerebro humano. En este contexto, el aprendizaje profundo florece con maestría cuando el individuo que está absorbiendo vivencia tres metamorfosis esenciales en su arquitectura mental. Primero y ante todo, un comportamiento distinto puede conllevar la habilidad de llevar a cabo tareas que antes parecían imposibles. En segundo lugar, la arquitectura mental del ser humano se transforma radicalmente, metamorfoseando los saberes y conocimientos acumulados. Este giro se manifiesta en una perspectiva renovada para abordar el tema en cuestión. El individuo revela una habilidad renovada para lidiar con desafíos, ofreciendo razonamientos robustos y una visión más holística y exhaustiva del asunto. En tercer lugar, es crucial subrayar que el aprendizaje profundo implica metamorfosis físicas en el cerebro. Estas metamorfosis se manifiestan en las alteraciones en la arquitectura mental, provocando la aparición de nuevas sinapsis y la creación de redes sinápticas adicionales. Estos cambios pueden ser identificados a través de métodos especializados, como la observación de una mayor actividad en zonas cerebrales específicas en comparación con la condición pre-aprendizaje. (Pease, Figallo y su

equipo (2015), Pease, Ysla y su equipo de estudio) (2015).

Fases y tipos del aprendizaje significativo

De acuerdo con Díaz (2003), el viaje hacia el conocimiento profundo se despliega a través de las siguientes fases:

Tabla 1. Panel de la estructura del aprendizaje significativo

FASE INICIAL	FASE INTERMEDIA	FASE FINAL
Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente	Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas.	Mayor integración de estructuras y esquemas.
Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación)	Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas.	El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en:
El procesamiento es global	Hay oportunidades para la reflexión y recepción de retroalimentación sobre la ejecución.	Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes(dominio)
Escaso conocimiento específico del dominio.	Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones.	Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas).
Uso de estrategias generales	Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas.	Manejo hábil de estructuras específicas de dominio.
Independientes del dominio.	Organización	
Uso de conocimientos de otro dominio.	Mapeo cognitivo	
La Información adquirida es concreta y vinculada al contexto es concreta; uso de las estrategias de aprendizaje		
Ocurre en formas simples de aprendizaje:		
Condicionamiento		
Aprendizaje verbal		
Estrategias mnemotécnicas.		
Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio.		
Uso del conocimiento previo		
Analogías en otro dominio.		

Fuente: Adaptado de “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” por Díaz, B. (2003). Editorial McGraw Hill, pág. 120.

El significado emerge del aprendizaje profundo, alude al contenido concreto que enciende un símbolo o conjunto de símbolos tras su adquisición. Ausubel distingue tres categorías esenciales de aprendizaje profundo y valioso.

- a) El arte de representar es la piedra angular del aprendizaje profundo. En esta perspectiva, se otorgan significados a símbolos concretos y se establece la conexión entre estos y sus interlocutores (objetos, eventos, conceptos).
- b) La adquisición de conceptos implica descubrir patrones en eventos u objetos, representados por categorías particulares que abstraen los atributos esenciales de los referentes.
- c) En el aprendizaje proposicional, la meta no es desentrañar el significado de las palabras en solitario o en conjunto, sino desentrañar el significado de las ideas que se manifiestan en una proposición, las cuales, en conjunto, forman un concepto. En este tipo de aprendizaje, el desafío radica en desentrañar no solo los significados específicos de cada concepto que compone una proposición, sino también el sentido común de la misma.

El aprendizaje profundo abarca la percepción de que los conceptos esenciales para desentrañar nuevos conocimientos podrían estar ausentes, y sugiere un enfoque meticuloso para enfrentar esta circunstancia. En ocasiones en las que el alumno carece del grado necesario para descifrar los nuevos significados, se apela a los maestros de antaño. Estos se enfocan en ofrecer a los estudiantes una guía inicial de carácter universal e inclusivo. Los coordinadores pueden dividirse en dos categorías según el grado de sabiduría que el alumno posea sobre el tema a estudiar.

- a) El organizador expositivo es una brújula que orquesta y presenta datos con claridad y orden en un ámbito académico o profesional. En escenarios donde el estudiante

carece de conocimientos sobre el asunto, se emplea esta táctica. Los inclusores son los arquitectos de la información, tejiendo vínculos entre conceptos antiguos y el material actual.

- b) El organizador comparativo es una brújula que permite escudriñar y comparar diversos elementos, ya sea por sus afinidades o divergencias. En este contexto, el alumno posee cierta familiaridad con el asunto a abordar o puede conectarlo con saberes anteriores. En estas circunstancias, el organizador previo se encarga de ofrecer soporte conceptual y simplificar la diferenciación entre ideas emergentes y las ya adquiridas, subrayando tanto las similitudes como las divergencias.

Rol docente para un aprendizaje significativo

De acuerdo con Coll y Solé (2001), en su análisis sobre el aprendizaje constructivo, se subraya la importancia de que el maestro abandone su antiguo rol a los alumnos, facilitándoles así una participación activa y relevante en el viaje educativo. Así, se explora cómo los pequeños en cada fase del preescolar absorben saberes mediante sus vivencias, tales como la plantación de plantas o la creación de figuras con bloques. En el ámbito universitario, los proyectos se sustentan en desafíos auténticos, simulaciones y ejercicios tangibles. Esto permite a los alumnos desentrañar con nitidez las conclusiones de la teoría. En virtud de su independencia académica y compromiso individual, los alumnos deben metamorfosearse del universo teórico y abstracto al mundo tangible y tangible de las circunstancias cotidianas que les surgen en su camino educativo.

Desde esta perspectiva más profunda y minuciosa, la educación puede ser vista como un viaje educativo constante y enriquecedor, donde los alumnos reciben el apoyo, la orientación y la guía esenciales para cultivar y amplificar su desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales. Educar va más allá de transmitir datos, ya que implica crear

y estimular la creación de nuevos conocimientos y comprensiones. Freire (1997) nos revela esto en su obra *Pedagogía de la esperanza*. Enseñar no solo implica transmitir conocimientos, sino también moldear la creación o creación de conocimientos.

Para ofrecer un apoyo eficaz a los estudiantes en estos intrincados caminos de creación de saber, es crucial que el maestro comience desde la esencia conceptual única de cada alumno, teniendo en cuenta las múltiples experiencias educativas y posibles prejuicios que puedan afectar su adquisición de conocimiento. El objetivo primordial es avanzar desde una comprensión superficial (cimentada en percepciones intuitivas) hacia una comprensión más profunda y minuciosa, basada en la rigurosa metodología científica. Esto conlleva que los maestros deben enfrentar cualquier rastro de parcialidad o prejuicio que puedan detectar en el ámbito educativo. Piaget (1976), siguiendo esta estructura previamente ideada, introduce en la conversación conceptos sobre el florecimiento mental de los alumnos.

Los educadores que cultivan un entorno positivo en el aula actúan como catalizadores en la metamorfosis mental de los alumnos. Para lograrlo, incitarlos a explorar y proponer una gama de ideas que les faciliten la asimilación de conceptos más sofisticados. Este fenómeno se puede clasificar como un conflicto mental, donde la información o experiencias divergentes provocan tensiones en el camino del aprendizaje y el crecimiento personal (Vygotsky, 1978). Es crucial que los maestros puedan fusionar de manera magistral las ideas preconcebidas de los alumnos antes de comenzar el aprendizaje con los descubrimientos científicos y la información más reciente en el ámbito educativo.

2.3. Definición de términos básicos

Aprendizaje significativo: Este es un enfoque educativo donde los estudiantes utilizan sus saberes ancestrales como columna vertebral para adquirir conocimientos y

destrezas frescas. En otras palabras, es un método que permite a los estudiantes absorber y absorber conocimientos de forma más eficiente a través de su implicación activa en el viaje educativo.

Estrategia didáctica: Este tipo de comportamientos y tareas han sido ideados por los maestros para enriquecer el aprendizaje de los alumnos. Las divergencias surgen según la temática y el nivel educativo específico, además del prisma ideológico del gobierno. La chispa de la motivación del alumno es el motor que impulsa el engranaje del aprendizaje y el proceso educativo.

Enseñanza: La manera en que los encargados de impartir conocimientos, en este caso, los educadores, juegan un papel crucial.

Estilo de aprendizaje: Se percibe como la forma en que los alumnos adquieren conocimientos según sus peculiaridades y circunstancias únicas.

Planificación: Es el entramado meticuloso y meticuloso que emerge en una organización, considerando la perspectiva futurista de sus aspiraciones, estableciendo objetivos y metas precisas, bien definidas, sustentadas en los recursos a disposición y cronometradas para su ejecución.

Planificación didáctica: La forma en que los educadores orquestan sus tareas con el fin de orquestar y organizar las actividades pedagógicas conforme a un plan de estudios delineado.

Currículo: Es una meticulosa estrategia educativa trazada por cada centro educativo, donde se entrelazan meticulosamente las competencias a cultivar, los variados métodos de enseñanza-aprendizaje, y otros programas formativos que el alumno puede adquirir a lo largo de su trayectoria laboral.

Silabo: Un plan de estudios universitarios es un tesoro pedagógico que el maestro emplea para orquestar y diseñar con maestría el viaje del aprendizaje en la

universidad. Este plan, además de ser un faro de orientación y orientación, facilita la sinfonía de contenidos, metas y metodologías durante la asignatura.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

“Existe relación directa entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) “Existe relación directa entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.
- b) “Existe relación directa entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.
- c) “Existe relación directa entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

2.5. Identificación de variables

Variable 1

Planificación didáctica

Dimensiones

- Temporalización

- Enseñanza-Aprendizaje
- Características de Evaluación.

Variable 2

Aprendizaje significativo

Dimensiones

- Experiencias previas.
- Nuevos conocimientos.
- Relación entre nuevos y antiguos conocimientos.

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	INDICADORES
VARIABLE 1 PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	La planificación didáctica Según Gimeno (1996), "la definición y aplicación de la planeación didáctica en tecnología educativa favorece la mejora de los resultados en los procesos educativos. Esta actividad, como generadora de nuevos conocimientos, requiere de un ordenamiento lógico y sistemático que contemple el tiempo necesario para alcanzar las metas y propósitos educativos".	Temporalización	- Planificación general: Anual, semestral, mensual. - Planificación específica: Semanal, diario.
		Enseñanza-Aprendizaje	- Enseñanza: Horario, sílabo, sesiones. Aprendizaje. - Aprendizaje: Características psicosociales, ritmo y estilo.
		Evaluación	Conceptual Procedimental Actitudinal
VARIABLE 2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Aprendizaje significativo Según Ausubel (1976), "son conocimientos previos que se relacionan con la nueva tarea de aprendizaje se organizan de manera jerárquica y se adquieren mediante la acumulación, lo que facilita la construcción de un conocimiento más extenso, detallado, elaborado y sólido".	Experiencias previas	Experiencias Conocimientos previos
		Nuevos conocimientos	Nuevas experiencias Nuevos conocimientos
		Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	Integración Nuevo sistema de integración

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El estudio a realizarse pertenece al ámbito de la investigación básica, ya que se ha empleado la búsqueda de información para respaldar las variables de planificación didáctica y aprendizaje significativo. Se contrastaron los resultados obtenidos con el fin de emitir las conclusiones correspondientes a los objetivos establecidos. Es importante destacar que el enfoque de este estudio es cuantitativo. Se realizó la medición de los datos obtenidos de la muestra y se empleó el análisis estadístico para investigar la relación entre las variables estudiadas, como señala Bisquerra (2022).

3.2. Nivel de investigación

Esta investigación corresponde al nivel Descriptivo-Correlacional. La investigación correlacional permite examinar la relación entre dos o más variables sin manipular ninguna de ellas. En este caso, se busca comprender cómo la planificación didáctica se correlaciona con el aprendizaje significativo en los estudiantes. Según Field (2018), este tipo de investigación es crucial para identificar y analizar la asociación

entre variables, permitiendo a los investigadores entender cómo se influyen mutuamente en contextos específicos. Mediante el análisis de correlaciones estadísticas, se puede determinar si existe una relación significativa entre estas variables y en qué grado se relacionan entre sí.

Así, esta investigación proporciona información valiosa sobre cómo la planificación didáctica y sus dimensiones influyen en el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios, lo que puede ser relevante para la implementación de estrategias pedagógicas que mejoren los procesos de planificación, ejecución y evaluación universitaria.

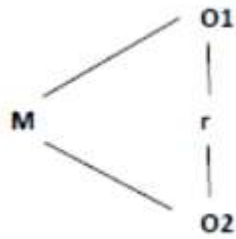
3.3. Métodos de investigación

Los métodos que se empleó son los siguientes: El método de análisis-síntesis implica la combinación de procesos que son opuestos entre sí. A través del análisis, se procede a descomponer un objeto en sus partes y características con el fin de examinar las relaciones y componentes presentes. Por otro lado, la síntesis implica la configuración de cómo las partes, que previamente han sido analizadas, se integran para manifestar las relaciones y cualidades de cada elemento de la realidad (Rodríguez y Pérez, 2017). En el ámbito de la investigación, el método desempeña un papel fundamental en la sistematización de las categorías apriorísticas y guía el análisis de los datos recolectados durante la investigación de campo. Por otro lado, el método inductivo-deductivo se empleó para examinar una situación particular y posteriormente generalizar al identificar similitudes, fundamentándose en la identificación de rasgos comunes dentro de un grupo específico. De esta forma se alcanza una conclusión que generaliza la información recopilada a través de la realización de una inferencia que conduce a una conclusión lógica (Rodríguez y Pérez, 2017). En el ámbito de la investigación, también el método se manifiesta a través de la organización metódica de

las ideas con el propósito de desarrollar las categorías de investigación, las cuales se estructuran de manera sistemática en categorías y subcategorías. Asimismo, el método se refleja en la aplicación de la triangulación, así como en la formulación de conclusiones y recomendaciones, lo preciso y puntual podemos evidenciar en la matriz de consistencia. (Anexo N°01).

3.4. Diseño de la investigación

La investigación se llevó a cabo con un diseño no experimental, lo que implica que no se manipularon las variables independientes. Según lo establecido por Hernández, Fernández y Baptista (2018), es fundamental no realizar modificaciones de ningún tipo a las variables en estudio. De esta manera, se pudo observar los fenómenos tal y como se presentan en su realidad intrínseca, para luego proceder con su análisis detallado, de acuerdo con lo indicado por los autores mencionados. Además, se llevó a cabo un detallado estudio transversal, ya que los instrumentos fueron aplicados en un único momento temporal, con el objetivo de investigar la posible correlación existente entre las diversas variables en ese instante específico. El enfoque descriptivo se caracteriza por su objetivo de investigar un fenómeno, identificar los valores de las variables o clasificar categorías con el fin de ofrecer una visión detallada de la situación estudiada. La investigación se caracteriza por tener un diseño descriptivo y correlacional, lo que permite analizar y establecer relaciones entre las variables estudiadas de manera detallada y precisa. Descriptivo y detallado, ya que su propósito es indagar en profundidad sobre el acontecimiento y los principios en los que se fundamentan las variables, identificando categorías específicas y ofreciendo una perspectiva amplia de la situación objeto de estudio. Con base en lo previamente manifestado por los investigadores, el gráfico del diseño correlacional se especifica de la manera siguiente:



Dónde:

M = Muestra.

O1 = Observación variable N°1.

O2 = Observación variable N°2

r = Relación O1 y O2.

3.5. Población y muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2018), la unidad de análisis se define como el punto de referencia en un estudio académico, siendo los participantes, situaciones o unidades de muestreo los elementos considerados para plantear soluciones y determinar el alcance de la investigación. En el estudio, se analizó a todos los estudiantes matriculados en el II al X semestre del 2024-B en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria en Pasco, sumando un total de 557 estudiantes. La muestra fue intencionada y no probabilística, seleccionando a los estudiantes de los semestres II, IV, VI y VIII de tres programas representativos: Comunicación y Literatura (53 estudiantes), Matemática y Física (36 estudiantes), y Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa (51 estudiantes). En total, se trabajó con 140 estudiantes, representando el 25.13% de la población, lo cual es estadísticamente significativo.

Tabla 2. Programas de estudios de Educación Secundaria

Programas de estudios de Educación Secundaria	Población	Muestra
<i>Biología-Química</i>	45	
<i>Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa</i>	121	51
<i>Comunicación y Literatura</i>	119	53
<i>Historia, Ciencias Sociales y Turismo</i>	51	
<i>Inglés-Francés</i>	86	
<i>Matemática y Física</i>	80	36
<i>Tecnología, Informática y Telecomunicaciones</i>	55	
Total	557	140

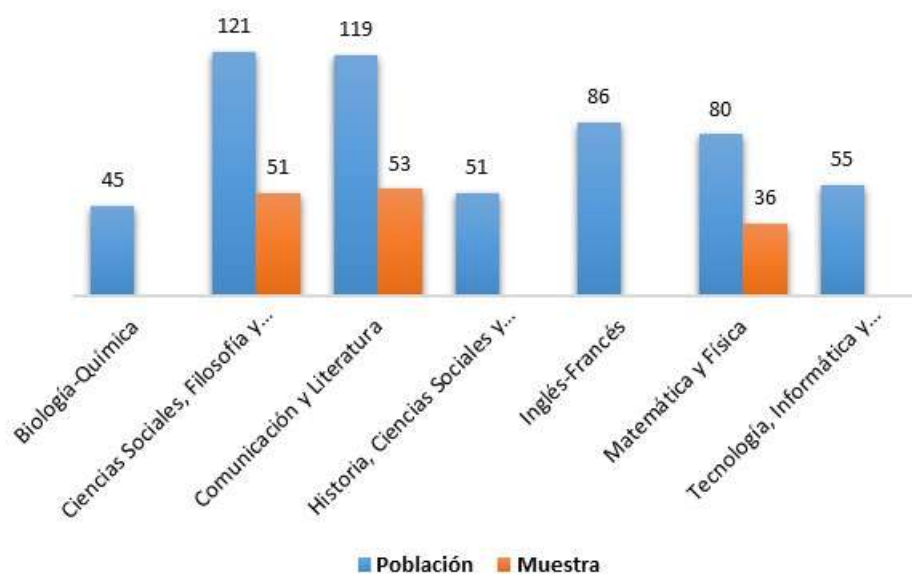


Gráfico 1. Programas de estudios de Educación Secundaria

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según Corbetta (2022), la encuesta se define como una técnica que incluye un conjunto de enunciados que son respondidos por una población con el fin de obtener resultados. En el marco de la investigación, se llevó a cabo un estudio mediante encuestas aplicadas a la muestra de estudios. Se utilizó la escala de Likert para evaluar estadísticamente los resultados de las dos variables.

En el estudio que se realizó, se utilizó dos cuestionarios como herramienta diseñada específicamente para llevar a cabo la investigación. Según Hernández, Fernández, y Baptista, (2014), un cuestionario se define como un conjunto de preguntas

relacionadas con una o más variables que serán objeto de medición. Los cuestionarios abordaron las dimensiones, indicadores e ítems de las variables, en este sentido se utilizó los siguientes: Cuestionario sobre planificación didáctica para estudiantes (Anexo N°02). Cuestionario sobre aprendizaje significativo para estudiantes (Anexo N°03).

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

Validación de los instrumentos de recolección de datos

Según, Muñiz (2000) refiere que, “para el proceso de validación de los test, suelen agruparse dentro de tres grandes bloques: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo”.

Los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos de la investigación y los ítems de los instrumentos de recopilación de la información. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran:

Tabla 3. Niveles de validez de los instrumentos de investigación - juicio de expertos.

<i>Expertos</i>	<i>Cuestionario sobre planificación didáctica para estudiantes (%)</i>	<i>Aplicabilidad del instrumento</i>
<i>Dr. Rudy Cuevas Cipriano.</i>	95,0	<i>Aplicable</i>
<i>Mg. Alberto Cabrera Caso.</i>	95,0	<i>Aplicable</i>
<i>Dr. Eva E. Cóndor Surichaqui.</i>	95,0	<i>Aplicable</i>
<i>Promedio de valoración</i>	95,0	<i>Aplicable</i>

Tabla 4. Niveles de validez de los instrumentos de investigación - juicio de expertos.

<i>Expertos</i>	<i>Cuestionario sobre aprendizaje significativo para estudiantes (%)</i>	<i>Aplicabilidad del instrumento</i>
<i>Dr. Rudy Cuevas Cipriano.</i>	95,0	<i>Aplicable</i>
<i>Mg. Alberto Cabrera Caso.</i>	95,0	<i>Aplicable</i>
<i>Dr. Eva E. Cóndor Surichaqui.</i>	95,0	<i>Aplicable</i>
<i>Promedio de valoración</i>	95,0	<i>Aplicable</i>

Luego de tabular la calificación emitida por los expertos, con respecto a las variables de investigación se analizó en la siguiente tabla:

Tabla 5. Valoración de los niveles de validez.

<i>Valores</i>	<i>Niveles de validez</i>
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy Bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Nota. Cabanillas (2004).

De la tabla anterior podemos afirmar que la 1ra variable es = 95,0% puntos, entonces tiene un nivel de validez Excelente para el instrumento planificación didáctica para estudiantes por encontrarse dentro del rango del 91 – 100 puntos; de igual modo para la 2da variable es = 95,0% puntos, entonces tiene un nivel de validez Excelente para el instrumento aprendizaje significativo para estudiantes, por lo tanto ambos instrumentos son aplicables con un nivel de excelente por encontrarse dentro del rango del 91 – 100 puntos. Adjuntamos las fichas de validación de expertos. (Anexo N°04).

Confiabilidad de los instrumentos de investigación

Para evaluar la fiabilidad de las variables mediante pruebas estadísticas, se utilizó Excel y se aplicó la prueba de Kuder-Richardson (KR-20). Este análisis se llevó a cabo específicamente para las variables "Planificación didáctica" y "Aprendizaje significativo", utilizando un piloto compuesto por 40 registros. La aplicación de la prueba KR-20 en Excel permitió obtener resultados precisos y confiables sobre la consistencia interna de las variables evaluadas.

Las fórmulas de Kuder-Richardson (KR-20 y KR-21) son métodos utilizados para estimar la confiabilidad de una prueba observando la consistencia interna de las preguntas.

$$r_{kr20} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2} \right)$$

Donde:

K: Número de ítems del instrumento

p: Porcentaje de personas que responde correctamente cada Ítem

q: Porcentaje de personas que responde incorrectamente cada ítem

σ^2 : Varianza total del Instrumento

V1: Planificación Didáctica

V1: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA																					
Ind.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	9
2	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	9
3	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	11
4	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	11
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	11
7	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	12
8	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	9
9	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	12
10	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	16
11	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	12
12	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	12
13	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	14
14	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	12
15	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14
16	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	18
17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	15
18	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14
19	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	14
21	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	15
22	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	11
23	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	11
24	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	9
25	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	11
26	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	11
27	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	11
28	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	9
29	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	12
30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	11
32	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	11
33	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	9
34	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	12
35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	11
37	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	11
38	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	9
39	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	9
40	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	11
Totales	13	25	29	28	23	15	28	20	31	17	24	11	15	26	23	22	25	12	23	26	
P	0.33	0.63	0.73	0.7	0.58	0.38	0.7	0.5	0.78	0.43	0.6	0.28	0.38	0.65	0.58	0.55	0.63	0.3	0.58	0.65	
Q	0.68	0.38	0.28	0.3	0.43	0.63	0.3	0.5	0.23	0.58	0.4	0.73	0.63	0.35	0.43	0.45	0.38	0.7	0.43	0.35	
p*q	0.22	0.23	0.2	0.21	0.24	0.23	0.21	0.25	0.17	0.24	0.24	0.2	0.23	0.23	0.24	0.25	0.23	0.21	0.24	0.23	
$\Sigma(p*q)$	4.53																				
σ^2	14.9																				
K	40																				

$$r_{kr20} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2} \right)$$

$$r_{kr20} = (1.03) (0.70)$$

$$r_{kr20} = 0.71$$

El valor de KR-20 es 0.71, indica una consistencia interna aceptable. Esto significa que las preguntas relacionadas con la planificación didáctica están razonablemente alineadas, proporcionando una base fiable para interpretar los datos.

V2: Aprendizaje Significativo

V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO																				
Ind.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	16
2	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	12
3	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	12
4	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	14
5	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	12
6	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	14
7	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	18
8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	15
9	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	14
10	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	14
11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	18
12	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	15
13	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	14
14	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	14
16	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	15
17	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	10
18	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	17
19	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	15
20	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	16
21	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	11
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	11
24	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	12
25	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	9
26	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	12
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	11
29	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	11
30	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	15
31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
32	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	10
33	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	9
34	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	12
35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	11
37	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	11
38	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	9
39	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	9
40	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	11
Totals	17	27	27	24	24	18	28	21	27	23	22	20	19	22	26	24	25	20	27	26
p	0.43	0.68	0.68	0.6	0.6	0.45	0.7	0.53	0.68	0.58	0.55	0.5	0.48	0.55	0.65	0.6	0.63	0.5	0.68	0.65
q	0.58	0.33	0.33	0.4	0.4	0.55	0.3	0.48	0.33	0.43	0.45	0.5	0.53	0.45	0.35	0.4	0.38	0.5	0.33	0.35
p*q	0.24	0.22	0.22	0.24	0.24	0.25	0.21	0.25	0.22	0.24	0.25	0.25	0.25	0.25	0.23	0.24	0.23	0.25	0.22	0.23
Σ(p*q)	4.73																			
σ ²	21.1																			
K	40																			

$$r_{kr20} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2} \right)$$

$$r_{kr20} = (1.03) (0.78)$$

$$r_{kr20} = 0.80$$

El valor de KR-20 es 0.80, indica una alta consistencia interna. En otras palabras, las preguntas sobre aprendizaje significativo están fuertemente correlacionadas, asegurando que los resultados obtenidos son fiables y representativos.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Las técnicas de procesamientos de datos que se utilizó para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos recopilados en el estudio fueron los siguientes: Para llevar a cabo el análisis de los cuestionarios, se procedió a tabular y organizar los datos recopilados en una base de datos utilizando el software SPSS, específicamente la versión 29 diseñada para sistemas operativos Windows. Este proceso permitió realizar un análisis estadístico detallado y exhaustivo de la información recolectada. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con un nivel de significancia establecido en $p < .05$. Los análisis que se realizó son los siguientes: Medidas de tendencia central y de dispersión: Promedio aritmético, mediana, moda, desviación estándar y coeficientes de compensación, con el propósito de llevar a cabo un análisis detallado de la distribución de los datos, en concordancia con los objetivos establecidos previamente, la que se evidencia en la base de datos. (Anexo N°05).

3.9. Tratamiento estadístico

La información recopilada fue sometida a un exhaustivo análisis e interpretación basada en los resultados obtenidos a través del software estadístico SPSS versión 29. Estos resultados cuantitativos detallados se presentan de manera visual a través de tablas de distribuciones descriptivas y figuras explicativas que facilitarán la comprensión de los datos obtenidos.

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

En el marco de este estudio, todas las acciones investigativas se llevó a cabo con un compromiso firme hacia la verdad, la equidad, la objetividad y otros principios éticos. Con el objetivo de garantizar la confiabilidad de los datos recopilados, se fomentó que los estudiantes contesten el cuestionario de manera honesta y sin restricciones. Asimismo, se veló por el procesamiento imparcial de los resultados obtenidos. Por último, se garantizó que durante la interacción con los encuestados se les brindó un trato justo y equitativo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

Durante el proceso de investigación se dio cumplimiento a los siguientes procedimientos:

Aprobado el Proyecto de Investigación por la asesora y contando con la resolución se cumplió con los procedimientos pertinentes.

Se solicitó a un grupo de profesionales expertos en el tema la validez de los instrumentos de investigación.

Asimismo, se procedió a determinar el nivel de confiabilidad a través de la aplicación a un grupo piloto utilizando el estadístico denominado alfa de cronbach.

Continuando se solicitó mediante la presentación del proyecto de investigación el permiso para la ejecución de la investigación al Director de Escuela como también a docentes proactivos de los Programas de Estudios materia de investigación, para que brinden las facilidades de la toma de datos.

Se aplicó los instrumentos de investigación a la muestra de estudio con la

finalidad de obtener información de acuerdo a nuestros objetivos. (Anexo N°07: Panel de fotos).

Continuando se procesó los datos recopilados, las que se presentan de manera sistemática utilizando la estadística descriptiva mediante la frecuencia de ítems. (Anexo N°06).

Luego se analizaron los resultados haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial, con el apoyo del programa estadístico SPSS , culminando con la discusión de los resultados y la elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, se redactó el informe final de la Tesis con la orientación de la asesora para la presentación a la EPG, para la revisión por los jurados calificadores, posteriormente proyectar la defensa de la tesis en acto público.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

Antes de definir los criterios de evaluación, se analizó información usando herramientas para medir la “Planificación Didáctica” y el “Aprendizaje Significativo”. Se trabajó con una muestra de 140 estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria en la sede de Pasco. Para ambas variables, se utilizaron cuestionarios de 20 ítems con respuestas dicotómicas: "Sí, verdadero" y "No, falso". Es importante precisar que cada variable cuenta con tres dimensiones, que se detallan a continuación:

- **Planificación didáctica:** Temporalización, Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación
- **Aprendizaje significativo:** Experiencias previas, Nuevos conocimientos y Relación entre nuevos y antiguos conocimientos

Este enfoque permitió evaluar de manera integral las variables clave para el estudio, asegurando resultados rigurosos y fundamentados.

Resultados de la variable 1: Planificación Didáctica

De acuerdo a la variable de análisis la determinación de baremos fue la

siguiente:

Se llevó a cabo de acuerdo con el criterio siguiente:

VI: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA				
	<i>Temporalización</i>	<i>Enseñanza-Aprendizaje</i>	<i>Evaluación</i>	<i>PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA</i>
<i>Insuficiente</i>	0 – 2	0 – 1	0 – 1	0 – 6
<i>Adecuada</i>	3 – 5	2 – 3	2 – 3	7 – 13
<i>Excelente</i>	6 – 8	4 – 6	4 – 6	14 – 20

Permite valorar si la planificación cumple con estándares mínimos o los supera.

La tabla de criterios para evaluar la Planificación Didáctica se divide en tres dimensiones: Temporalización, Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación, que, al ser analizados en conjunto, permiten clasificar la planificación didáctica como: Insuficiente, Adecuada o Excelente. Esta estructura no solo busca medir el cumplimiento de estándares mínimos, sino también identificar aquellas prácticas que sobresalen por su calidad y efectividad. Una planificación Insuficiente (0-6 puntos) refleja falencias en la organización del tiempo, estrategias de enseñanza poco definidas y evaluaciones superficiales, lo que puede comprometer el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, una planificación Excelente (14-20 puntos) evidencia una distribución del tiempo bien pensada, metodologías innovadoras y evaluaciones integrales, demostrando un compromiso con la excelencia educativa. Estas alternativas existen para ofrecer una guía clara y objetiva que permita a los educadores reconocer sus fortalezas y áreas de mejora.

Tabla 6. VI: Planificación Didáctica

VI: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Insuficiente</i>	18	12,9%
<i>Adecuada</i>	87	62,1%
<i>Excelente</i>	35	25,0%

V1: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

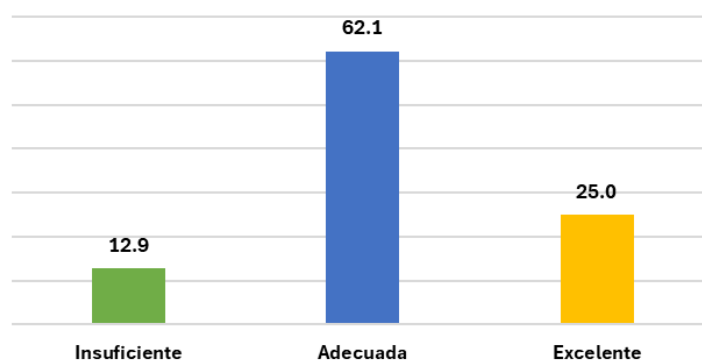


Gráfico 2. VI: Planificación Didáctica

La tabla de la variable Planificación Didáctica revela que el 62,1% de los casos se clasifican como Adecuados, lo que indica que la mayoría de las planificaciones cumplen con los estándares mínimos necesarios para garantizar un proceso educativo estructurado y efectivo. Este porcentaje, siendo el más alto, refleja un esfuerzo significativo por parte de los educadores por organizar el tiempo, diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes y establecer sistemas de evaluación coherentes. Sin embargo, un 25% de las planificaciones alcanzan el nivel Excelente, demostrando que no solo se cumplen, sino que se superan las expectativas, lo que evidencia prácticas innovadoras y un compromiso con la calidad educativa. Estos datos son alentadores, ya que muestran que una cuarta parte de los casos analizados están logrando un impacto profundo en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, el 12,9% clasificado como Insuficiente representa un llamado de atención sobre las áreas que requieren mejora. Este porcentaje, aunque menor, refleja planificaciones que carecen de una estructura clara, lo que puede generar desorganización y afectar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un enfoque humanizado, estos resultados nos invitan a reflexionar sobre la importancia de la planificación didáctica como herramienta para transformar la educación.

Tabla 7. VI: Temporalización

VI: Temporalización

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Insuficiente</i>	20	14,3%
<i>Adecuada</i>	98	70,0%
<i>Excelente</i>	22	15,7%

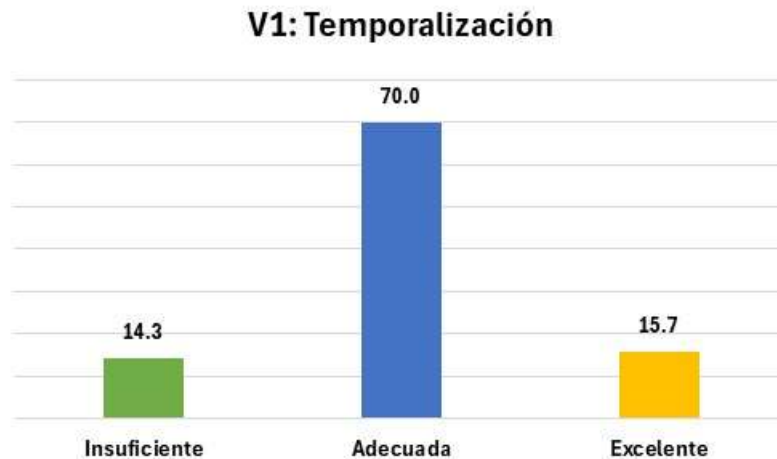


Gráfico 3. VI: Temporalización

La tabla de la dimensión Temporalización, perteneciente a la variable Planificación Didáctica, muestra que el 70,0% de los casos se clasifican como Adecuados, lo que indica que la mayoría de las planificaciones gestionan de manera efectiva el tiempo disponible para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este alto porcentaje refleja que los educadores están logrando distribuir las actividades de forma equilibrada, asegurando que los contenidos se aborden en los plazos establecidos y que los estudiantes tengan oportunidades suficientes para asimilar los conocimientos. Sin embargo, un 15,7% de los casos alcanzan el nivel Excelente, destacándose por una organización temporal óptima que no solo cumple, sino que maximiza el uso del tiempo, permitiendo una mayor profundización en los temas y una atención más personalizada a las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, el 14,3% clasificado como Insuficiente señala una debilidad en la gestión del tiempo, lo que puede traducirse en desorganización, contenidos incompletos

o falta de oportunidades para que los estudiantes reflexionen y apliquen lo aprendido.

Tabla 8. VI: Enseñanza-Aprendizaje

VI: Enseñanza-Aprendizaje		
	N	%
Insuficiente	18	12,9%
Adecuada	74	52,9%
Excelente	48	34,3%

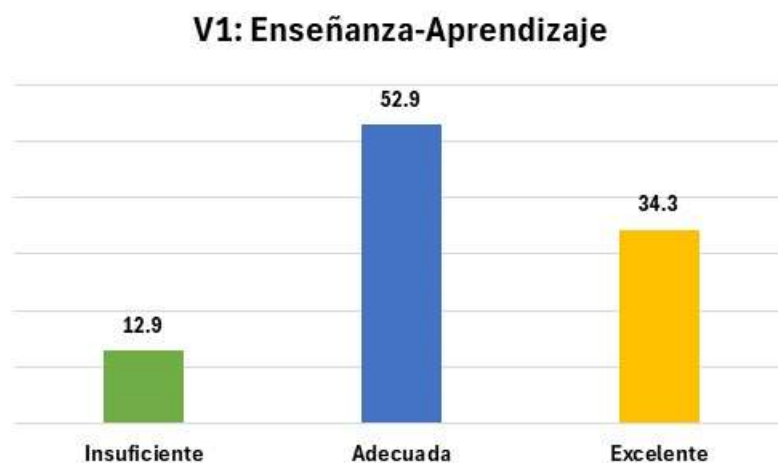


Gráfico 4. VI: Enseñanza-Aprendizaje

La tabla de la dimensión Enseñanza-Aprendizaje, dentro de la variable Planificación Didáctica, revela que el 52,9% de los casos se clasifican como Adecuados, lo que indica que más de la mitad de las planificaciones están diseñando estrategias que facilitan un proceso educativo coherente y alineado con los objetivos de aprendizaje. Este porcentaje, siendo el más alto, refleja un esfuerzo notable por parte de los educadores por implementar metodologías que promueven la participación y el entendimiento de los estudiantes. Sin embargo, un 34,3% de los casos alcanzan el nivel Excelente, destacándose por el uso de enfoques innovadores, interactivos y centrados en el estudiante, que no solo fomentan la comprensión, sino que también inspiran el pensamiento crítico y la creatividad. Estos resultados son esperanzadores, ya que muestran que un tercio de las planificaciones están logrando un impacto profundo y transformador en el aprendizaje.

Por otro lado, el 12,9% clasificado como Insuficiente representa un área de mejora urgente, ya que refleja planificaciones con estrategias de enseñanza-aprendizaje poco efectivas, que pueden limitar el desarrollo de los estudiantes y generar desmotivación.

Tabla 9. VI: Evaluación

<i>VI: Evaluación</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Insuficiente</i>	18	12,9%
<i>Adecuada</i>	56	40,0%
<i>Excelente</i>	66	47,1%

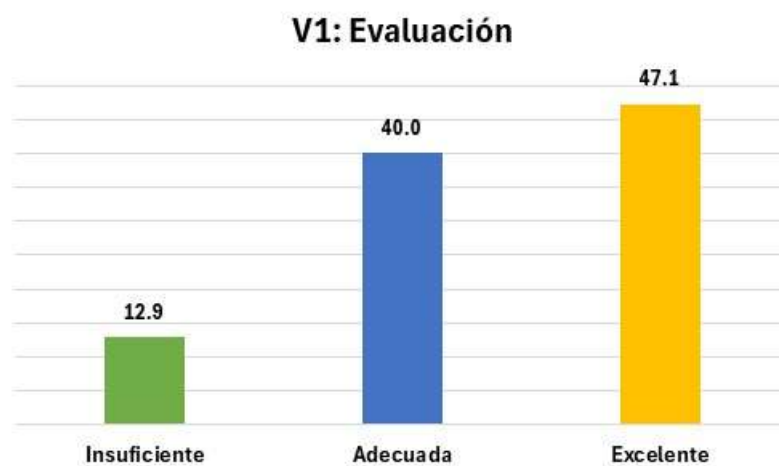


Gráfico 5. VI: Evaluación

La tabla de la dimensión Evaluación, correspondiente a la variable Planificación Didáctica, muestra que el 47,1% de los casos se clasifican como Excelentes, lo que indica que casi la mitad de las planificaciones están implementando sistemas de evaluación integrales, innovadores y alineados con los objetivos de aprendizaje. Este porcentaje, siendo el más alto, refleja un avance significativo hacia prácticas evaluativas que no solo miden el conocimiento, sino que también fomentan la reflexión, la autocrítica y el crecimiento continuo de los estudiantes. Estas evaluaciones, al ser formativas y diversificadas, permiten identificar no solo lo que se ha aprendido, sino también cómo se puede mejorar, convirtiéndose en una herramienta clave para el

desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, el 40,0% clasificado como Adecuado representa planificaciones que cumplen con los estándares mínimos en evaluación, pero que podrían profundizar en enfoques más innovadores y personalizados. Aunque este porcentaje es considerable, el 12,9% restante, clasificado como Insuficiente, nos alerta sobre la necesidad de mejorar en este ámbito. Este último grupo refleja evaluaciones superficiales o poco claras, que no aportan retroalimentación significativa ni ayudan a los estudiantes a comprender sus avances y desafíos.

Resultados de la variable 2: Aprendizaje Significativo

De acuerdo a la variable de análisis la determinación de baremos fue la siguiente:

Se llevó a cabo de acuerdo con el criterio siguiente:

<i>V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</i>				
	<i>Experiencias previas</i>	<i>Nuevos conocimientos</i>	<i>Relación entre nuevos y antiguos conocimientos</i>	<i>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</i>
<i>Memorístico</i>	<i>0 – 2</i>	<i>0 – 1</i>	<i>0 – 1</i>	<i>0 – 6</i>
<i>Comprensivo</i>	<i>3 – 5</i>	<i>2 – 3</i>	<i>2 – 3</i>	<i>7 – 13</i>
<i>Aplicado</i>	<i>6 – 8</i>	<i>4 – 6</i>	<i>4 – 6</i>	<i>14 – 20</i>

Distingue entre un aprendizaje basado en repetición, comprensión o aplicación práctica.

La tabla de criterios para evaluar el Aprendizaje Significativo se organiza en torno a tres dimensiones: Experiencias previas, Nuevos conocimientos y la Relación entre nuevos y antiguos conocimientos, las cuales permiten clasificar el aprendizaje como Memorístico, Comprensivo o Aplicado. Un aprendizaje Memorístico (0-6 puntos) se caracteriza por la falta de conexión entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo que se le enseña, limitándose a la repetición de información sin una comprensión profunda. En cambio, un aprendizaje Aplicado (14-20 puntos) refleja la capacidad del

estudiante no solo para comprender, sino también para utilizar los nuevos conocimientos en contextos prácticos, integrando de manera efectiva lo aprendido con sus experiencias previas. Estas alternativas buscan destacar la importancia de ir más allá de la simple memorización, promoviendo un aprendizaje que sea verdaderamente significativo y útil.

Tabla 10. V2: Aprendizaje Significativo

V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

	N	%
Memorístico	8	5,7%
Comprensivo	48	34,3%
Aplicado	84	60,0%

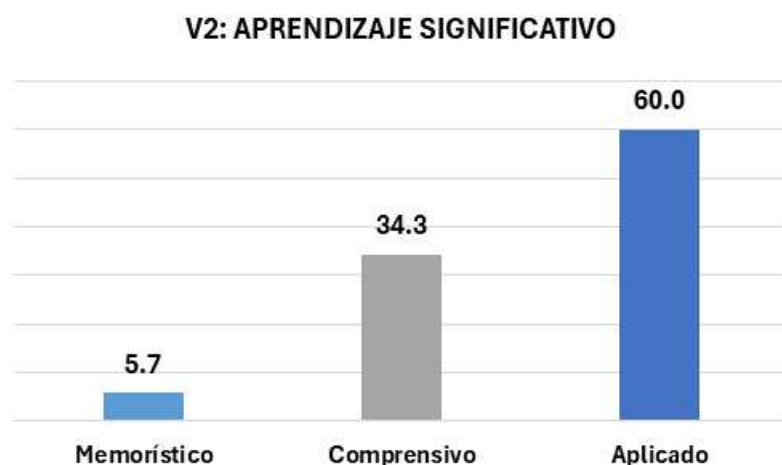


Gráfico 6. V2: Aprendizaje Significativo

La tabla de la variable Aprendizaje Significativo revela que el 60,0% de los casos se clasifican como Aplicados, lo que indica que la mayoría de los estudiantes están logrando no solo comprender los conocimientos, sino también utilizarlos de manera práctica en contextos reales. Este porcentaje, siendo el más alto, refleja un avance importante hacia un aprendizaje que trasciende la teoría y se conecta con la vida cotidiana, permitiendo a los estudiantes resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar habilidades útiles para su futuro. Este nivel de aprendizaje es el ideal, ya que demuestra que los conocimientos se han internalizado y se han convertido en

herramientas activas para enfrentar desafíos, lo que es fundamental para una educación transformadora y relevante.

Por otro lado, el 34,3% clasificado como Comprensivo representa a estudiantes que han logrado entender los conceptos, pero aún no los aplican de manera práctica. Aunque este nivel es valioso, ya que supera el aprendizaje memorístico, aún hay un camino por recorrer para alcanzar un impacto más profundo. Finalmente, el 5,7% clasificado como Memorístico nos recuerda que, aunque es un porcentaje menor, aún existen casos en los que el aprendizaje se limita a la repetición de información, sin una comprensión o aplicación real.

Tabla 11. V2: Experiencias previas

V2: Experiencias previas

	N	%
Memorístico	13	9,3%
Comprensivo	71	50,7%
Aplicado	56	40,0%



Gráfico 7. V2: Experiencias previas

La tabla de la dimensión Experiencias Previas, perteneciente a la variable Aprendizaje Significativo, muestra que el 50,7% de los casos se clasifican como Comprensivos, lo que indica que la mayoría de los estudiantes están logrando conectar sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes de manera efectiva. Este

porcentaje, siendo el más alto, refleja un esfuerzo importante por parte de los educadores por reconocer y valorar las experiencias previas de los estudiantes, utilizándolas como base para construir nuevos saberes. Este enfoque no solo facilita la comprensión, sino que también hace que el aprendizaje sea más relevante y personalizado, ya que se parte de lo que los estudiantes ya conocen y han vivido.

Por otro lado, el 40,0% clasificado como Aplicado representa a aquellos estudiantes que no solo conectan sus experiencias previas con los nuevos conocimientos, sino que también los utilizan de manera práctica en situaciones reales. Este nivel es ideal, ya que demuestra que el aprendizaje no se queda en la teoría, sino que se convierte en una herramienta útil para la vida. Sin embargo, el 9,3% clasificado como Memorístico nos alerta sobre la necesidad de mejorar en este ámbito, ya que refleja casos en los que las experiencias previas no son consideradas o integradas adecuadamente, lo que limita la profundidad y la significatividad del aprendizaje

Tabla 12. V2: Nuevos conocimientos

V2: Nuevos conocimientos

	N	%
Memorístico	8	5,7%
Comprensivo	37	26,4%
Aplicado	95	67,9%

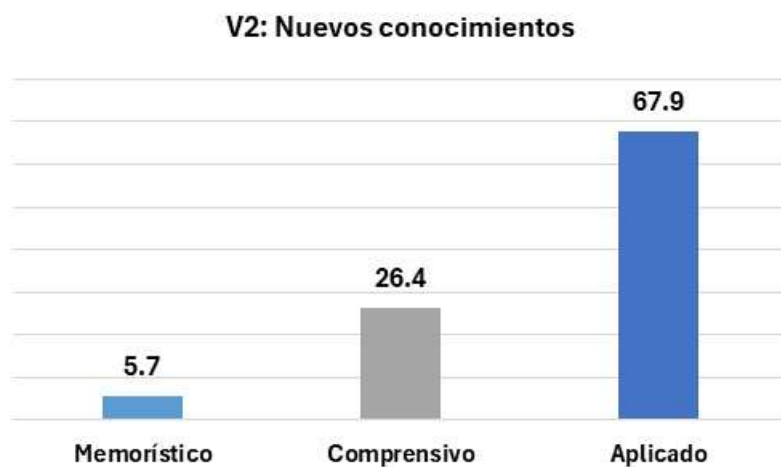


Gráfico 8. V2: Nuevos conocimientos

La tabla de la dimensión Nuevos Conocimientos, dentro de la variable Aprendizaje Significativo, revela que el 67,9% de los casos se clasifican como Aplicados, lo que indica que la gran mayoría de los estudiantes no solo están adquiriendo nuevos saberes, sino que también los están utilizando de manera práctica en contextos reales. Este porcentaje, siendo el más alto, refleja un avance significativo hacia un aprendizaje que trasciende la mera acumulación de información y se convierte en una herramienta activa para resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar desafíos. Este nivel de aprendizaje es el ideal, ya que demuestra que los nuevos conocimientos no se quedan en el papel, sino que se integran de manera útil y transformadora en la vida de los estudiantes.

Por otro lado, el 26,4% clasificado como Comprensivo representa a estudiantes que han logrado entender los nuevos conceptos, pero aún no los aplican de manera práctica. Aunque este nivel es valioso, ya que supera el aprendizaje memorístico, aún hay un camino por recorrer para alcanzar un impacto más profundo. Finalmente, el 5,7% clasificado como Memorístico nos recuerda que, aunque es un porcentaje menor, aún existen casos en los que el aprendizaje se limita a la repetición de información, sin una comprensión o aplicación real.

Tabla 13. *V2: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos*

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Memorístico</i>	8	5,7%
<i>Comprensivo</i>	38	27,1%
<i>Aplicado</i>	94	67,1%

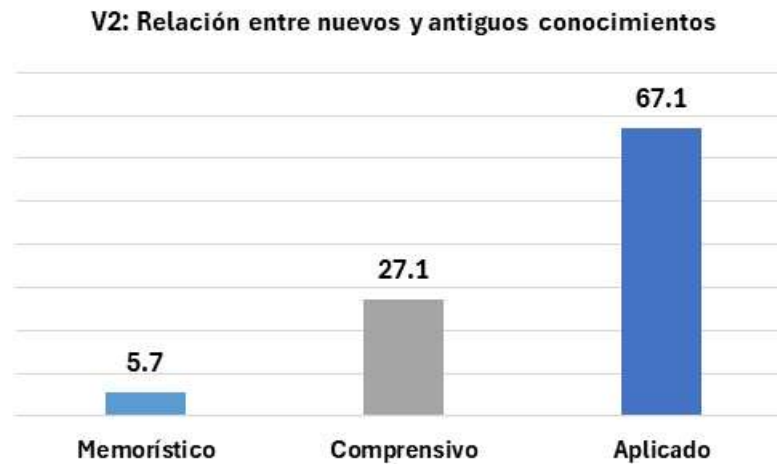


Gráfico 9. V2: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos

La tabla de la dimensión Relación entre Nuevos y Antiguos Conocimientos, correspondiente a la variable Aprendizaje Significativo, muestra que el 67,1% de los casos se clasifican como Aplicados, lo que indica que la mayoría de los estudiantes están logrando integrar de manera efectiva lo que ya saben con lo que están aprendiendo, aplicando esta conexión en situaciones prácticas y reales. Este porcentaje, siendo el más alto, refleja un avance importante hacia un aprendizaje que no solo acumula información, sino que la vincula con experiencias previas, permitiendo a los estudiantes construir saberes más sólidos y útiles. Este nivel es el ideal, ya que demuestra que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que se nutre de lo que los estudiantes ya conocen, creando puentes entre lo antiguo y lo nuevo.

Por otro lado, el 27,1% clasificado como Comprensivo representa a estudiantes que han logrado establecer una relación entre sus conocimientos previos y los nuevos, pero aún no los aplican de manera práctica. Aunque este nivel es valioso, ya que supera el aprendizaje memorístico, aún hay un paso por dar para alcanzar un impacto más profundo. Finalmente, el 5,7% clasificado como Memorístico nos alerta sobre la necesidad de mejorar en este ámbito, ya que refleja casos en los que no se establece una conexión significativa entre lo que se sabe y lo que se aprende, limitando la profundidad

y la utilidad del conocimiento.

4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Hipótesis general

H₁ = “Existe relación directa entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

H₀ = “No existe relación directa entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

		V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO						Total	
		Memorístico		Comprensivo		Aplicado			
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
VI: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	Insuficiente	8	100,0%	3	6,3%	7	8,3%	18	12,9%
	Adecuada	0	0,0%	40	83,3%	47	56,0%	87	62,1%
	Excelente	0	0,0%	5	10,4%	30	35,7%	35	25,0%
Total		8	100,0%	48	100,0%	84	100,0%	140	100,0%

La tabla cruzada entre la Planificación Didáctica (V1) y el Aprendizaje Significativo (V2) revela que el 62,1% de los casos con planificación Adecuada representan la mayoría de las situaciones analizadas, lo que refleja un esfuerzo generalizado por estructurar procesos educativos coherentes. Dentro de este grupo, el 56,0% de los estudiantes logran un aprendizaje Aplicado, demostrando que una planificación bien diseñada no solo facilita la comprensión, sino que también promueve la aplicación práctica de los conocimientos. Este es un resultado alentador, ya que muestra que más de la mitad de los estudiantes están alcanzando un nivel de aprendizaje que trasciende lo teórico y se conecta con la vida real.

Por otro lado, en los casos con planificación Excelente, que representan el 25,0% del total, el 35,7% de los estudiantes alcanzan un aprendizaje Aplicado, el nivel

más alto de logro. Esto confirma que una planificación de alta calidad maximiza las oportunidades para que los estudiantes no solo comprendan, sino que también utilicen lo aprendido de manera práctica. Además, en el nivel Adecuado, el 83,3% de los estudiantes logran un aprendizaje Comprensivo, lo que subraya la importancia de una planificación bien estructurada para facilitar la conexión entre conocimientos previos y nuevos.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	69,116 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	48,676	4	,000
Asociación lineal por lineal	25,491	1	,000
N de casos válidos	140		

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,03.

Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre la planificación didáctica y el aprendizaje significativo. Confirma que una planificación didáctica bien estructurada es fundamental para promover un aprendizaje profundo y aplicado, transformando la educación en una experiencia significativa.

4.3.2. Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1.

H₁ = “Existe relación directa entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

H₀ = “No existe relación directa entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel

		V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO						<i>Total</i>	
		<i>Memorístico</i>		<i>Comprensivo</i>		<i>Aplicado</i>			
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
V1: Temporalización	<i>Insuficiente</i>	8	100,0%	4	8,3%	8	9,5%	20	14,3%
	<i>Adecuada</i>	0	0,0%	40	83,3%	58	69,0%	98	70,0%
	<i>Excelente</i>	0	0,0%	4	8,3%	18	21,4%	22	15,7%
<i>Total</i>		8	100,0%	48	100,0%	84	100,0%	140	100,0%

La tabla cruzada entre la Temporalización (V1) y el Aprendizaje Significativo (V2) muestra que el 70,0% de los casos con temporalización Adecuada representan la mayoría de las situaciones analizadas, lo que refleja un esfuerzo generalizado por gestionar el tiempo de manera efectiva en el proceso educativo. Dentro de este grupo, el 69,0% de los estudiantes logran un aprendizaje Aplicado, lo que indica que una buena organización del tiempo no solo facilita la comprensión, sino que también promueve la aplicación práctica de los conocimientos. Este es un resultado alentador, ya que muestra que la mayoría de los estudiantes están alcanzando un nivel de aprendizaje que trasciende lo teórico y se conecta con la vida real.

Por otro lado, en los casos con temporalización Excelente, que representan el 15,7% del total, el 21,4% de los estudiantes alcanzan un aprendizaje Aplicado, el nivel más alto de logro. Esto confirma que una gestión del tiempo óptima maximiza las oportunidades para que los estudiantes no solo comprendan, sino que también utilicen lo aprendido de manera práctica. Además, en el nivel Adecuado, el 83,3% de los estudiantes logran un aprendizaje Comprensivo, lo que subraya la importancia de una temporalización bien estructurada para facilitar la conexión entre conocimientos previos y nuevos.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,163 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	38,785	4	,000
Asociación lineal por lineal	18,672	1	,000
N de casos válidos	140		

a. 2 casillas (22,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,14.

Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre la temporalización y el aprendizaje significativo. Destaca que una gestión del tiempo eficiente en la planificación facilita un aprendizaje que no solo comprende, sino que también aplica conocimientos en contextos reales, optimizando el proceso educativo.

Hipótesis específica 2.

H₁ = “Existe relación directa entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

H₀ = “No existe relación directa entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

		V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO						<i>Total</i>	
		<i>Memorístico</i>		<i>Comprensivo</i>		<i>Aplicado</i>			
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
VI: <i>Aprendizaje</i>	<i>Enseñanza-Insuficiente</i>	8	100,0%	3	6,3%	7	8,3%	18	12,9%
	<i>Adecuada</i>	0	0,0%	30	62,5%	44	52,4%	74	52,9%
	<i>Excelente</i>	0	0,0%	15	31,3%	33	39,3%	48	34,3%
<i>Total</i>		8	100,0%	48	100,0%	84	100,0%	140	100,0%

La tabla cruzada entre la dimensión Enseñanza-Aprendizaje (V1) y el Aprendizaje Significativo (V2) revela que el 52,9% de los casos con estrategias Adecuadas representan la mayoría de las situaciones analizadas, lo que refleja un

esfuerzo generalizado por implementar metodologías que facilitan un proceso educativo coherente. Dentro de este grupo, el 52,4% de los estudiantes logran un aprendizaje Aplicado, lo que indica que una enseñanza bien diseñada no solo promueve la comprensión, sino que también fomenta la aplicación práctica de los conocimientos. Este resultado es alentador, ya que muestra que más de la mitad de los estudiantes están alcanzando un nivel de aprendizaje que trasciende lo teórico y se conecta con la vida real.

Por otro lado, en los casos con estrategias Excelentes, que representan el 34,3% del total, el 39,3% de los estudiantes alcanzan un aprendizaje Aplicado, el nivel más alto de logro. Esto confirma que una enseñanza innovadora y centrada en el estudiante maximiza las oportunidades para que los conocimientos no solo se comprendan, sino que también se utilicen de manera práctica. Además, en el nivel Adecuado, el 62,5% de los estudiantes logran un aprendizaje Comprensivo, lo que subraya la importancia de metodologías bien estructuradas para facilitar la conexión entre saberes previos y nuevos.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,779 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	37,883	4	,000
Asociación lineal por lineal	14,429	1	,000
N de casos válidos	140		

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,03.

Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje significativo. Refuerza que las estrategias de enseñanza innovadoras y centradas en el estudiante son clave para un aprendizaje significativo, fomentando la participación, la reflexión y la conexión de

saberes.

Hipótesis específica 3.

H₁ = “Existe relación directa entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

H₀ = “No existe relación directa entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

		V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO						<i>Total</i>	
		<i>Memorístico</i>		<i>Comprensivo</i>		<i>Aplicado</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
VI: Evaluación	<i>Insuficiente</i>	8	100,0%	3	6,3%	7	8,3%	18	12,9%
	<i>Adecuada</i>	0	0,0%	26	54,2%	30	35,7%	56	40,0%
	<i>Excelente</i>	0	0,0%	19	39,6%	47	56,0%	66	47,1%
	<i>Total</i>	8	100,0%	48	100,0%	84	100,0%	140	100,0%

La tabla cruzada entre la dimensión Evaluación (V1) y el Aprendizaje Significativo (V2) muestra que el 47,1% de los casos con evaluaciones Excelentes representan un porcentaje significativo, lo que refleja un avance importante hacia prácticas evaluativas que no solo miden el conocimiento, sino que también fomentan la reflexión y el crecimiento continuo. Dentro de este grupo, el 56,0% de los estudiantes logran un aprendizaje Aplicado, lo que indica que una evaluación bien diseñada y formativa no solo valora la comprensión, sino que también promueve la aplicación práctica de los conocimientos. Este resultado es destacable, ya que evidencia que casi la mitad de los estudiantes están alcanzando un nivel de aprendizaje que trasciende lo teórico y se conecta con la vida real.

Por otro lado, en los casos con evaluaciones Adecuadas, que representan el 40,0% del total, el 54,2% de los estudiantes logran un aprendizaje Comprensivo, lo que

subraya la importancia de sistemas de evaluación bien estructurados para facilitar la conexión entre saberes previos y nuevos.

Pruebas de chi-cuadrado

	<i>Valor</i>	<i>gl</i>	<i>Significación asintótica (bilateral)</i>
<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	61,948 ^a	4	,000
<i>Razón de verosimilitud</i>	40,850	4	,000
<i>Asociación lineal por lineal</i>	19,528	1	,000
<i>N de casos válidos</i>	140		

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,03.

Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre las características de la evaluación y el aprendizaje significativo. Subraya que una evaluación formativa y bien diseñada no solo mide el aprendizaje, sino que también lo enriquece, fomentando la reflexión, la autocrítica y la aplicación práctica de los conocimientos.

Los valores de significancia, menores a < 0.001 , confirman una relación estadísticamente muy sólida entre las tablas de contingencia analizadas, tanto en las variables principales como en sus dimensiones. Esto refuerza la importancia de una planificación integral que optimice el tiempo, incorpore metodologías innovadoras y utilice evaluaciones formativas, no solo como herramientas de medición, sino como guías para el crecimiento continuo de los estudiantes.

4.4. Discusión de resultados

La meta primordial de esta investigación es desentrañar cómo la planificación didáctica y el aprendizaje significativo se entrelazan en los estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, en el año 2024. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizaron dos herramientas de medición: el Cuestionario sobre planificación didáctica

y el Cuestionario sobre aprendizaje significativo, ambos instrumentos aplicados a la muestra analizada. Se examinaron minuciosamente los datos recolectados y se determinaron conclusiones definitivas del estudio.

En lo que respecta a la conexión entre la planificación pedagógica y el aprendizaje profundo en los estudiantes, los hallazgos de la prueba chi-cuadrado de Pearson, con una significancia de,000, revelan una conexión estadísticamente significativa entre la planificación pedagógica y el aprendizaje profundo.

Confirma que una estrategia pedagógica meticulosa es esencial para fomentar un aprendizaje profundo y práctico, convirtiendo la educación en una travesía enriquecedora.

Además, la conexión entre variables es favorable, lo que implica un aprendizaje profundo; este hecho se corrobora por un estudio de Porras (2023) de la Universidad de Pasco en Perú, que reveló una compensación positiva moderada, directa y lineal entre la evaluación pedagógica y didáctica para la integración de docentes en la academia y el incremento en el rendimiento académico de los alumnos. En la Escuela de Capacitación para el Desarrollo Profesional de la Educación Secundaria, vinculada a la Facultad de Ciencias Educativas de la UNDAC en Cerro de Pasco. De acuerdo con los hallazgos por ítem, se revela que una notable proporción indica que las destrezas pedagógicas y didácticas de los recién llegados a la UNDAC están "casi siempre" en cuanto a la selección. Este contexto, en realidad, influye favorablemente en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria. En la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, Facultad de Ciencias de la Educación, UNDAC, se ha constatado que la evaluación pedagógica y didáctica para la incorporación de nuevos docentes en la academia universitaria es vista por los alumnos como una estrategia pedagógica y

didáctica excepcionalmente eficiente.

En este contexto, el desempeño del maestro aspirante puede impactar favorablemente el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, vinculada a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNDAC. La prueba de hipótesis, basada en la distribución t, revela que la hipótesis de investigación se sostiene con éxito.

Examinando los hallazgos de Briceño (2021) de la Universidad de Pasco Perú sobre nuestras variables, se concluye que al comparar los indicadores del análisis estadístico con los parámetros establecidos, se revela una conexión estadísticamente favorable y significativa entre las habilidades metacognitivas, el aprendizaje significativo y los logros académicos en los alumnos. Las investigaciones estadísticas han revelado que las tres variables examinadas en los alumnos tienen una conexión; finalmente, Pincay (2020) de la Universidad de Guayaquil de Ecuador revela que la mayoría de los alumnos valoraban positivamente las tácticas pedagógicas de los profesores, aunque las opiniones favorables alcanzaron un 42,5% del total. Y un 45 por un total de 102,5%. Las cifras reveladas son un 12.5%, un 10.0%, un 25.0%, un 10.0%, un 42.5%, un 35.0%, un 25.0%, un 32.5%, un 45.0% y un 55.0%. Desde el 47,5% hasta el 57,5%. Este estudio se dedica a desentrañar diversas estrategias pedagógicas empleadas en el universo educativo. Se analizan las tácticas educativas utilizadas por los maestros para enriquecer el conocimiento de los alumnos. Asimismo, se explora la efectividad de estos métodos en la difusión de saberes. La innovación tecnológica podría frenar la chispa creativa del aprendizaje. La repetición actúa como un bálsamo para el aprendizaje. El estudiante recibió una calificación excelente, tanto buena como excelente. El 12,5% de los encuestados consideraba estas estrategias aceptables. La conclusión es que la lección moldea profundamente el camino de

aprendizaje del alumno. Es crucial subrayar que la significancia no debe estar por debajo de 0,05. Esto revela que la elección de la clase utilizada en la enseñanza puede influir significativamente en el rendimiento académico del estudiante.

Por ende, nuestra investigación confirma la teoría científica planteada en el marco teórico respecto a las dos variables analizadas, aunque añade un aporte crucial al análisis de la planificación pedagógica del profesor universitario. Una cuestión poco abordada en el universo universitario.

CONCLUSIONES

En cuanto al problema general arribamos a la conclusión general: Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre la planificación didáctica y el aprendizaje significativo. Confirma que una planificación didáctica bien estructurada es fundamental para promover un aprendizaje profundo y aplicado, transformando la educación en una experiencia significativa, en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024.

En cuanto al problema específico 1 la conclusión es la siguiente: Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre la temporalización y el aprendizaje significativo. Destaca que una gestión del tiempo eficiente en la planificación facilita un aprendizaje que no solo comprende, sino que también aplica conocimientos en contextos reales, optimizando el proceso educativo.

En cuanto al problema específico 2 la conclusión es la siguiente: Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje significativo. Refuerza que las estrategias de enseñanza innovadoras y centradas en el estudiante son clave para un aprendizaje significativo, fomentando la participación, reflexión y la conexión de saberes.

En cuanto al problema específico 3 la conclusión es la siguiente: Los resultados de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un nivel de significancia de ,000, confirman que existe una relación estadísticamente significativa entre las características de la evaluación y el aprendizaje significativo. Subraya que una evaluación formativa y bien diseñada no solo mide el aprendizaje, sino que también lo enriquece, fomentando la reflexión, la autocrítica y la

aplicación práctica de los conocimientos.

RECOMENDACIONES

La presente tesis sirva de diagnóstico para implementar programas psicopedagógicos para fortalecer el cumplimiento y evidenciar la planificación didáctica y el aprendizaje significativo que debe cumplir el docente universitario en las diversas asignaturas.

Cumplir con la disponibilidad de sus carpetas didácticas ya sea virtual o en físico para evidenciar en primera instancia la planificación curricular a nivel macro y micro curricular, y este disponible para el estudiante como modelo a imitar como dijera Albert Bandura.

Promover en los directivos, docentes y estudiantes de la Escuela para la implementación y el desarrollo continuo de estrategias vigentes para planificar y fortalecer aprendizajes significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, R. K. (2022). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). *Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(2), 7-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.36829/63CHS.v9i2.1310>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barcia, M., de Morais Melo, S., López, A. y Donadi, V. (2012). “La evolución de la fundamentación como componente didáctico: problematización sobre la enseñanza y el aprendizaje.” Ponencia presentada en las III Jornadas Regionales de Prácticas y Residencia Docente. Bahía Blanca: UNS.
- Bernal, M. (2012). *La planificación: conceptos básicos, principios, componentes, desarrollo del proceso*. Venezuela: Universidad Santa María.
- Bisquerra, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Síntesis
- Bozu, Z. y Canto, M. (2009). La responsabilidad docente en la universidad: Aportaciones desde la práctica reflexiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 137-158.
- Briceño, M. (2021). *Habilidades metacognitivas, aprendizaje significativo y logros de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión - Pasco 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. UNDAC.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del nivel primario*. Colombia: Lux.
- Castro, G. (2023). *La motivación como estrategia andragógica para mejorar el aprendizaje significativo de estudiantes de una universidad pública de Guayaquil – 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/109091>
- Chavez, L. (2024). *La motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación inicial en una universidad de Apurímac, 2023*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/133712?show=full>
- Coll, C., y Solé, I. (2001). *El constructivismo en el aula: Desarrollo, aprendizaje y enseñanza*.

Graó.

- Corbetta, P. (2022). Metodología y técnicas de investigación social. Ed. McGraw-Hill.
- Cortez, L. (2020). Evaluación del desempeño docente y su relación con la calidad de la formación profesional de los estudiantes de la carrera de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2877402>
- Clark, C. M., y Yinger, R. J. (1977). Research on teacher planning: An inventory of the major issues. *Educational Researcher*, 6(10), 5-11.
- Crispín, M.; Gómez, T; Ramirez, R. & Ulloa, J. (2012) “Guía del docente para el desarrollo de competencias”, versión on line: http://www.academia.edu/9116385/GU%C3%8DA_DEL_DOCENTE_PARA_EL_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS.
- Díaz, B. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (p. 120). McGraw Hill
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1998). Formación Práctica del Profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas. En Zabala, M. & Iglesias, L. (Eds.), *Innovaciones en el Practicum. Nuevos Enfoques y Nuevos Recursos para el desarrollo del Practicum*. V Symposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3637189>
- Facundo, L. (1999). Fundamentos del aprendizaje significativo. Lima: Editorial San Marcos
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics using SPSS* (5ta. ed.). Londres: SAGE Pub
- Feldman, D. (2010) *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. 1ª edición. Buenos Aires: INFD, Ministerio de Educación de la Nación
- Frade, L. (2008). La evaluación por competencias. México: Editorial Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Buenos Aires: Narcea.
- Gagné, R. M., y Briggs, L. J. (2007). *Principios de diseño instruccional* (4.ª ed.). Thompson Learning.
- Gimeno, J. (1996). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. España: Anaya
- Jackson, P. W. (1968). *La enseñanza y las fases del planeamiento didáctico: Proactivo, interactivo y postactivo*. New York: Teachers College Press.
- Jerez, O., Hasbun, B., & Rittershause, S. (2015). El diseño de syllabus en la educación superior. https://www.plataforma.uchile.cl/libros/SYLLABUS_01_dic.pdf.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
https://www.academia.edu/44551333/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_DE_LAS_RUTAS_CUANTITATIVA_CUALITATIVA_Y_MIXTA
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA, S.A. de C.V.
- Leahey, T. H., y Harris, R. J. (2000). Aprendizaje y cognición. Prentice Hall.
- Littlefield, V. (1999). My Syllabus? It's fine. Why do you ask? Calgary - Canadá: Society for Teaching and Learning in Higher Education
- Miguel, J. (2003). El compromiso docente en la planificación universitaria. Revista de Educación Universitaria, 32(2), 65-79.
- Molina, M.E. y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. Revista Argentina de Educación Superior, 13(22), pp. 187-202. http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_art1.pdf
- Monetti, E. (2003). El saber didáctico: sus significados. En 3er Congreso Nacional, 1ero Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti
- Monetti, E. (2023). El docente universitario: su relación con el saber didáctico (197-211). En Dilson Cavalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. (organizadores) Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul. Curitiba: Editora CVR.
- Monereo, C., Pozo, J. I., y Mateos, M. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicaciones educativas. Graó.
- Monterola, C. (1994). Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias. Saber al Día, 1 (1), 2-3.
- Morales, M., Ortiz, A., Trujillo, J. y Raso, F. (2015). Percepción del alumnado universitario acerca del uso e integración de las TIC en el proceso educativo de la Facultad de Educación de Granada. InnoEduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 1(2). Recuperado de <https://bit.ly/3benieW>
- Moreira, M. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Editorial Visor
- Moreira, M.A. (s/f) Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Porto Alegre: Instituto de Física UFRGS. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>.
- Muñiz, J. (2000). Teoría Clásicas de los Tests. Madrid: Pirámide
- Pease, M.A., Figallo, F. e Ysla L.C. (2015). Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior. Lima: Fondo editorial de la Pontificia

Universidad Católica del Perú.

- Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 55.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. México DF: Grao.
- Piaget, J. (1976). El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. Morata.
- Pincay, M. (2020). Estrategias didácticas y su influencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de una universidad, Guayaquil - Ecuador (Tesis de maestría). Ur Estatel de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Porras, S. (2023). Evaluación pedagógica y didáctica para la incorporación docente a la cátedra universitaria y el rendimiento académico de los estudiantes en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, Facultad de Ciencias de la Educación, UNDAC. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/3546>
- Pozo, J. I. (2008). Teorías cognitivas del aprendizaje: Aplicaciones en el aula. Editorial Morata.
- Pro, A. (2019). Planificación de Unidades Didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. Obtenido de Universidad de Murcia: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewfile/21594/21428>.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 19, 93–110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Rodríguez, J. (2022). Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Abierta para Adultos de la Universidad de les Illes Balears, España. [Tesis de maestría]. Universidad de les Illes Balears, España.
- Rodríguez, A., & Pérez, M. (2017). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Editorial Paraninfo
- Rosales, Y. (2023). Motivación y aprendizaje significativo en estudiantes de pregrado de la facultad de Medicina Humana de una universidad privada – Huancayo 2023. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/124159?show=full&local_attribute=en
- Sadovsky, P. (s/f) “La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática” en Alagia, H., Bressan, A. y Sadovsky, P.: Reflexiones teóricas para la Educación Matemática. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid,

España: Nacea Universitaria

- Tobon, S. (2008). Formación basada en competencias: Un enfoque integral para la educación superior. Pearson Educación.
- Tobon, S. (2007). Competencias y evaluación del desempeño en educación. Eduforma.
- Tongo, F. (2021). Desempeño docente y rendimiento académico de matemática superior de los estudiantes de la escuela profesional de zootecnia UNDAC – filial Oxapampa. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2327>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Wittrock, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza I. In Ediciones PAIDOS. Ediciones PAIDOS.
- Zabalza, M. A. (1993). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
- Zavaleta, J. A. (2022). Influencia de la educación virtual en el aprendizaje significativo de los estudiantes de docencia universitaria de una universidad peruana. En Maestro En Docencia Universitaria. Universidad Cesar Vallejo – Lima <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81356>

ANEXOS

ANEXO N° 01

“Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Qué relación existe entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024? ¿Qué relación existe entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024? ¿Cuál es la relación que existe entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la relación entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar la relación que existe entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024. Establecer la relación que existe entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024. Determinar la relación que existe entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL “Existe relación directa entre la planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS “ Existe relación directa entre la dimensión temporalización y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”. “ Existe relación directa entre la dimensión enseñanza-aprendizaje y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”. “ Existe relación directa entre la dimensión características de la evaluación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de formación profesional de educación secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.</p>	<p>Variable 1 Planificación didáctica.</p> <p>Variable 2: Aprendizaje significativo.</p>	<p>Dimensiones: - Temporalización - Enseñanza-Aprendizaje - Características de evaluación.</p> <p>Dimensiones: - Experiencias previas. - Nuevos conocimientos - Relación entre nuevos y antiguos conocimientos</p>	<p>Tipo y nivel de Investigación: Básica. Descriptiva.</p> <p>Diseño: No experimental correlacional de corte transversal y correlacional</p> <p>Donde: M = Muestra V1 = Variable 1 V2 = Variable 2 r = Nivel de correlación</p>



**ESCUELA DE POSGRADO
SECCION MAESTRÍA
ANEXO N°02**

Cuestionario sobre planificación didáctica para estudiantes

Instrucciones:

El instrumento de recolección de datos consta de 20 preguntas cerradas, las cuales deben ser respondidas por los estudiantes universitarios de la facultad de educación. Las respuestas deben ser marcadas con una "X" en la opción que considere más adecuada.

Instrucciones:

Por favor responda las siguientes preguntas marcando con una "X" en la opción que más se adecúe a su experiencia como estudiante en la planificación didáctica de los docentes. No le ocupará más de 15 minutos. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione "(SÍ)", por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione (NO).

Por favor conteste a todos los ítems.

El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

SÍ= UN PUNTO

NO=CERO PUNTOS

ITEMS	(SÍ)	(NO)
TEMPORALIZACIÓN		
1. ¿Consideras que los docentes planifican la programación anual del año académico según el currículo vigente?		
2. ¿Los docentes organizan actividades extracurriculares (investigación, proyección social y otras) durante el año académico?		
3. ¿Estás al tanto de que los docentes cumplen con la elaboración y entrega de los sílabos al inicio del semestre académico?		
4. ¿Las unidades de aprendizaje son claras y específicas en cuanto a sus componentes y la secuencia de competencias?		
5. ¿Se lleva a cabo un seguimiento continuo de las unidades de aprendizaje junto con el docente?		
6. ¿Se supervisa semanalmente el avance del sílabo?		
7. ¿El docente realiza un seguimiento del avance y culminación de las sesiones, tanto teóricas como prácticas?		
8. ¿El estudiante hace un seguimiento de su progreso y finalización de las sesiones, tanto teóricas como prácticas?		
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
9. ¿Los docentes respetan los horarios establecidos para las asignaturas, evitando afectar la organización de los estudiantes?		
10. ¿Los sílabos incluyen actividades y estrategias pedagógicas que fomentan un aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes en clase?		
11. ¿Las sesiones respetan las horas teóricas y prácticas, e incluyen actividades que estimulan la creatividad y el pensamiento crítico en función de las competencias?		
12. ¿Los docentes consideran las características psicosociales de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?		
13. ¿Los docentes promueven el desarrollo psicosocial de los estudiantes a través del fortalecimiento de habilidades blandas?		
14. ¿Los docentes fomentan buenas prácticas en función de los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes?		
EVALUACIÓN		
15. ¿Consideras que los docentes están capacitados para diseñar pruebas que evalúen competencias conceptuales?		
16. ¿Los docentes aplican pruebas para evaluar las competencias conceptuales al finalizar las sesiones de aprendizaje?		
17. ¿Consideras que los docentes están preparados para elaborar pruebas que evalúen competencias procedimentales?		

18. <i>¿Los docentes aplican pruebas para evaluar las competencias procedimentales al finalizar las sesiones de aprendizaje?</i>		
19. <i>¿Consideras que los docentes están capacitados para diseñar pruebas que evalúen competencias actitudinales?</i>		
20. <i>¿Los docentes aplican pruebas para evaluar las competencias actitudinales?</i>		

¡Gracias por tu participación! Tus respuestas son de gran ayuda para mejorar nuestro enfoque en el aprendizaje significativo en la facultad de educación.



ESCUELA DE POST - GRADO
SECCION MAESTRÍA
ANEXO N°03

Cuestionario sobre aprendizaje significativo

Instrucciones:

El instrumento de recolección de datos consta de 20 preguntas cerradas, las cuales deben ser respondidas por los estudiantes universitarios de la facultad de educación. Las respuestas deben ser marcadas con una "X" en la opción que considere más adecuada.

Instrucciones

Por favor responda las siguientes preguntas marcando con una "X" en la opción que más se adecúe a su experiencia como estudiante en la planificación didáctica de los docentes. No le ocupará más de 15 minutos. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione "(SÍ)", por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione (NO).

Por favor conteste a todos los ítems.

El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

SÍ= UN PUNTO

NO=CERO PUNTOS

ITEMS	(SÍ)	(NO)
EXPERIENCIAS PREVIAS		
1. Cuando inicio mi sesión de clase, ¿formula preguntas sobre mis experiencias previas?		
2. ¿Participo en dinámicas para reflexionar sobre mis experiencias anteriores?		
3. Al comenzar mi sesión de clase, ¿hago preguntas sobre mis conocimientos previos?		
4. ¿Participa en dinámicas para responder sobre mis antecedentes?		
5. ¿Me siento motivado/a por el proceso de aprendizaje en mis clases?		
6. ¿Busco activamente oportunidades para aplicar lo aprendido en mi vida diaria?		
7. ¿Solicito retroalimentación a mis profesores para mejorar mi aprendizaje?		
8. ¿Tengo la confianza para expresar mis dudas y hacer preguntas en clase?		
NUEVOS CONOCIMIENTOS		
9. ¿Tengo la oportunidad de adquirir nuevas habilidades que me permitan realizar trabajos individuales, como organizadores gráficos y fichas?		
10. ¿Tengo la oportunidad de adquirir nuevas experiencias que me permitan colaborar en trabajos en equipo?		
11. ¿Aplican métodos para adquirir nuevos conocimientos?		
12. ¿Puedo comprender los nuevos conocimientos porque están organizados de acuerdo con mi edad?		
13. ¿Realizo actividades en clase que me ayudan a aplicar lo aprendido para resolver problemas en mi vida diaria?		
14. ¿Consideras que lo que he aprendido es útil e importante?		
RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS		
15. ¿Puedo formular preguntas que relacionen mis conocimientos previos con los nuevos aprendizajes?		
16. ¿Respondiendo preguntas para evaluar lo que he aprendido?		
17. ¿Participa activamente en las discusiones en clase para construir significado?		
18. ¿Pongo en práctica lo aprendido en situaciones reales fuera del aula?		
19. ¿Identifico la relación entre lo que aprendo en clase y su aplicación en la vida real?		
20. ¿Utilizo herramientas tecnológicas para complementar mi aprendizaje en clase?		

¡Gracias por tu participación! Tus respuestas son de gran ayuda para mejorar nuestro enfoque en el aprendizaje significativo en la facultad de educación.

ANEXO N°04 Fichas de Validación

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y Nombres del Informante:

Dr. Rudy CUEVAS CIPRIANO.

1.2. Cargo e Institución donde labora: Docente de la Categoría Principal de la Facultad de Ciencias de la Educación UNDAC-PASCO. (Doctor en Ciencias de la Educación).

1.3 Nombre del Instrumento motivo de evaluación:

CUESTIONARIO SOBRE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES.

1.4 Título de la Investigación:

“Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

1.5 Autora del Instrumento:

Bach. Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores e índices.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento será aplicado en el momento oportuno o más adecuado según sus procedimientos.					X
PROMEDIO DE VALIDACIÓN						95%

Adaptado de: OLANO, Atilio. (2003).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:95 %.

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

(..) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Lugar y fecha: Pasco Octubre del 2024

Firma del Profesional Experto.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y Nombres del Informante:

Dr. Rudy CUEVAS CIPRLANO.

1.2. Cargo e Institución donde labora: *Docente de la Categoría Principal de la Facultad de Ciencias de la Educación UNDAC-PASCO. (Doctor en Ciencias de la Educación).*

1.3 Nombre del Instrumento motivo de evaluación:

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA ESTUDIANTES.

1.4 Título de la Investigación:

“Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

1.5 Autora del Instrumento:

Bach. Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	<i>Está formulado con lenguaje apropiado.</i>					X
2. OBJETIVIDAD	<i>Está expresado en conductas observables.</i>					X
3. ACTUALIDAD	<i>Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.</i>					X
4. ORGANIZACIÓN	<i>Existe una organización lógica.</i>					X
5. SUFICIENCIA	<i>Comprende los aspectos en cantidad y calidad</i>					X
6. INTENCIONALIDAD	<i>Adecuado para valorar aspectos de la investigación.</i>					X
7. CONSISTENCIA	<i>Basado en aspectos teórico-científicos.</i>					X
8. COHERENCIA	<i>Entre las dimensiones, indicadores e índices.</i>					X
9. METODOLOGIA	<i>La estrategia responde al propósito de la investigación.</i>					X
10. OPORTUNIDAD	<i>El instrumento será aplicado en el momento oportuno o más adecuado según sus procedimientos.</i>					X
PROMEDIO DE VALIDACIÓN						95%

Adaptado de: OLANO, Arlio. (2003).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:95 %.

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

(...) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Lugar y fecha: Pasco Octubre del 2024

Firma del Profesional Experto.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y Nombres del Informante:

Mg. Alberto Crecencio CABRERA CASO.

1.2. Cargo e Institución donde labora: Docente de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria- UNDAC – PASCO.

1.3 Nombre del Instrumento motivo de evaluación:

CUESTIONARIO SOBRE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES.

1.4 Título de la Investigación:

“Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

1.5 Autora del Instrumento:

Bach. Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores e índices.					X
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento será aplicado en el momento oportuno o más adecuado según sus procedimientos.					X
PROMEDIO DE VALIDACIÓN						95%

Adaptado de: OLANO, Atilio. (2003).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:95%.....

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

(...) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Lugar y fecha: Pasco Octubre del 2024

Firma del Profesional Experto.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y Nombres del Informante:

Mg. Alberto Crecencio CABRERA CASO.

1.2. Cargo e Institución donde labora: Docente de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria- UNDAC – PASCO.

1.3 Nombre del Instrumento motivo de evaluación:

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA ESTUDIANTES.

1.4 Título de la Investigación:

“Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024”.

1.5 Autora del Instrumento:

Bach. Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores e índices.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento será aplicado en el momento oportuno o más adecuado según sus procedimientos.					X
PROMEDIO DE VALIDACIÓN						95%

Adaptado de: OLANO, Atilio. (2003).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: ...95 %.....

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

(...) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Lugar y fecha: Pasco Octubre del 2024

Firma del Profesional Experto.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y Nombres del Informante:

Dr. Eva Elsa CÓNDROR SURICHAQUI.

1.2. Cargo e Institución donde labora: Docente Principal en el Programa de Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa-UNDAC. (Maestra en Psicología-Doctor en Ciencias de la Educación).

1.3 Nombre del Instrumento motivo de evaluación:

CUESTIONARIO SOBRE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES.

1.4 Título de la Investigación:

"Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024".

1.5 Autora del Instrumento:

Bach. Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación.					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					✓
8. COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores e índices.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					✓
10. OPORTUNIDAD	El instrumento será aplicado en el momento oportuno o más adecuado según sus procedimientos.					✓
PROMEDIO DE VALIDACIÓN						95%

Adaptado de: OLANO, Arlio. (2003).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:95 %.

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

(..) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Lugar y fecha: Pasco Octubre del 2024

Firma del Profesional Experto.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y Nombres del Informante:

Dr. Eva Elsa CÓNDROR SURICHAQUI.

1.2. Cargo e Institución donde labora: Docente Principal en el Programa de Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa-UNDAC. (Maestra en Psicología-Doctor en Ciencias de la Educación).

1.3 Nombre del Instrumento motivo de evaluación:

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA ESTUDIANTES.

1.4 Título de la Investigación:

"Planificación didáctica y aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión-Pasco, 2024".

1.5 Autora del Instrumento:

Bach. Soledad Soraida ROMUALDO ROSARIO.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación.					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					✓
8. COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores e índices.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					✓
10. OPORTUNIDAD	El instrumento será aplicado en el momento oportuno o más adecuado según sus procedimientos.					✓
PROMEDIO DE VALIDACIÓN						95%

Adaptado de: OLANO, Atilio. (2003).

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:95 %.

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

(...) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Lugar y fecha: Pasco Octubre del 2024

Firma del Profesional Experto.

ANEXO N° 05

BASE DE DATOS

Matriz de datos: V1: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

EST.	PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA																			
	TEMPORALIZACIÓN								ENSEÑANZA-APRENDIZAJE						EVALUACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0
2	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
3	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
4	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
7	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
8	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
9	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1
10	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
11	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
12	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
13	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
14	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
15	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
18	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
21	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
22	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
23	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
25	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
27	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
28	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
29	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
30	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
31	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
32	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0
33	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
34	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
35	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
38	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
39	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
40	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1
41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
42	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
43	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1

EST.	PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA																			
	TEMPORALIZACIÓN								ENSEÑANZA-APRENDIZAJE						EVALUACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
92	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
93	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
94	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
95	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1
96	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
97	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
98	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
99	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0
100	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
101	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
102	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
103	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
104	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
105	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
106	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
107	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
108	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
109	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
110	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
111	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
112	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
113	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
114	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
115	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
116	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
117	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
118	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
119	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
120	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
121	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0
122	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
123	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
124	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
125	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
126	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1
127	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
128	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
129	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
130	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
131	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
132	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
133	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
134	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1
135	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
136	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
137	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
138	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0
139	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1

EST.	PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA																			
	TEMPORALIZACIÓN								ENSEÑANZA-APRENDIZAJE						EVALUACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
140	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1

Matriz de datos: V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

EST.	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO																			
	EXPERIENCIAS PREVIAS								NUEVOS CONOCIMIENTOS						RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
2	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
3	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
4	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
5	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
6	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
9	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
12	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
13	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
14	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
16	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
18	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
19	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
20	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
22	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
23	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
24	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
25	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
26	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
28	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
29	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
32	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
33	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
34	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
36	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
38	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
39	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
40	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
41	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
42	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
43	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
44	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
45	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
46	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1

EST.	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO																			
	EXPERIENCIAS PREVIAS								NUEVOS CONOCIMIENTOS							RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
47	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
48	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
49	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
50	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
51	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
52	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
53	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
54	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
55	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
56	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
58	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
59	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
60	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
61	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
62	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
63	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
64	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
65	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
66	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
67	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
68	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
69	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
70	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
71	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
72	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
73	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
74	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
75	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
76	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
77	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
78	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
79	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
80	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
81	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
82	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
83	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1
84	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
85	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
86	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
87	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
88	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
89	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
90	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0
91	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
92	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
93	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
94	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1

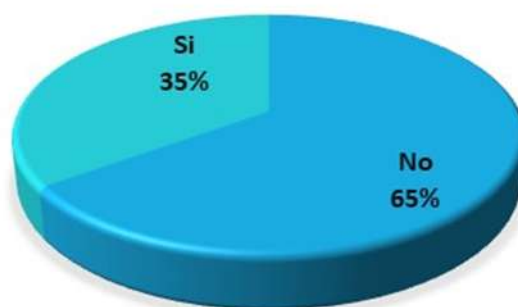
ANEXO N°06
FRECUENCIA DE ÍTEMS

V1: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

¿Consideras que los docentes planifican la programación anual del año académico según el currículo vigente?

	N	%
No	91	65,0%
Si	49	35,0%

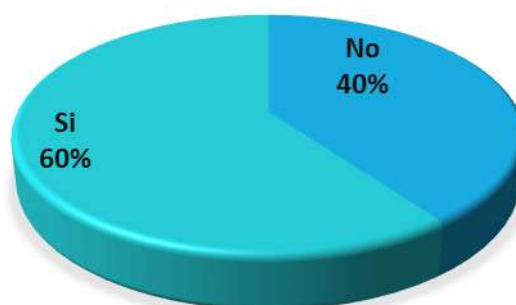
¿CONSIDERAS QUE LOS DOCENTES PLANIFICAN LA PROGRAMACIÓN ANUAL DEL AÑO ACADÉMICO SEGÚN EL CURRÍCULO VIGENTE?



¿Los docentes organizan actividades extracurriculares (investigación, proyección social y otras) durante el año académico?

	N	%
No	56	40,0%
Si	84	60,0%

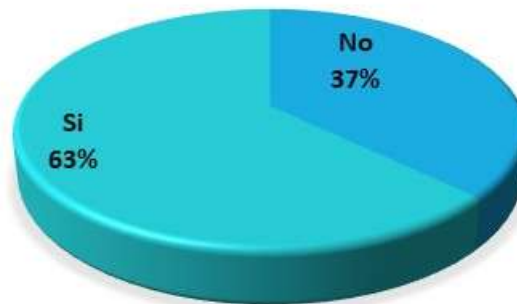
¿LOS DOCENTES ORGANIZAN ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES (INVESTIGACIÓN, PROYECCIÓN SOCIAL Y OTRAS) DURANTE EL AÑO ACADÉMICO?



¿Estás al tanto de que los docentes cumplen con la elaboración y entrega de los sílabos al inicio del semestre académico?

	N	%
No	52	37,1%
Si	88	62,9%

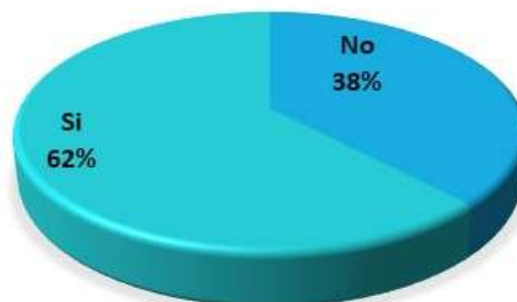
¿ESTÁS AL TANTO DE QUE LOS DOCENTES CUMPLEN CON LA ELABORACIÓN Y ENTREGA DE LOS SÍLABOS AL INICIO DEL SEMESTRE ACADÉMICO?



¿Las unidades de aprendizaje son claras y específicas en cuanto a sus componentes y la secuencia de competencias?

	N	%
No	53	37,9%
Si	87	62,1%

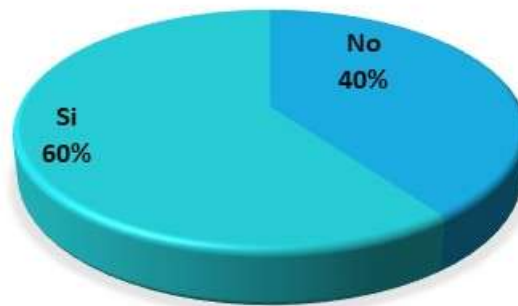
¿LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE SON CLARAS Y ESPECÍFICAS EN CUANTO A SUS COMPONENTES Y LA SECUENCIA DE COMPETENCIAS?



¿Se lleva a cabo un seguimiento continuo de las unidades de aprendizaje junto con el docente?

	N	%
No	56	40,0%
Si	84	60,0%

¿SE LLEVA A CABO UN SEGUIMIENTO CONTINUO DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE JUNTO CON EL DOCENTE?



¿Se supervisa semanalmente el avance del sílabo?

	N	%
No	83	59,3%
Si	57	40,7%

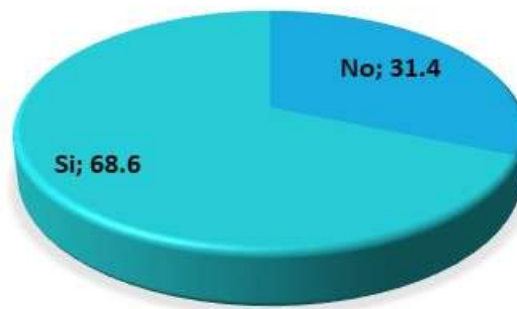
¿SE SUPERVISA SEMANALMENTE EL AVANCE DEL SÍLABO?



¿El docente realiza un seguimiento del avance y culminación de las sesiones, tanto teóricas como prácticas?

	N	%
No	44	31,4%
Si	96	68,6%

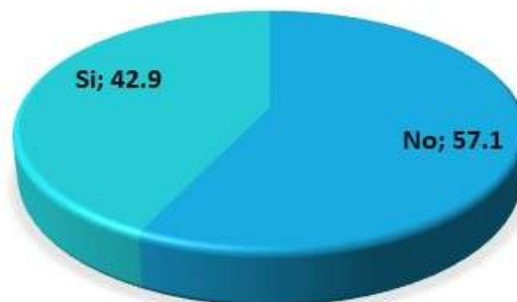
¿EL DOCENTE REALIZA UN SEGUIMIENTO DEL AVANCE Y CULMINACIÓN DE LAS SESIONES, TANTO TEÓRICAS COMO PRÁCTICAS?



¿El estudiante hace un seguimiento de su progreso y finalización de las sesiones, tanto teóricos como prácticos?

	N	%
No	80	57,1%
Si	60	42,9%

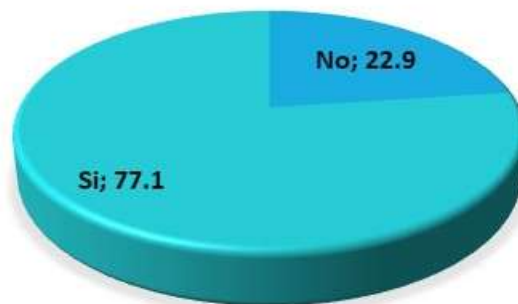
¿EL ESTUDIANTE HACE UN SEGUIMIENTO DE SU PROGRESO Y FINALIZACIÓN DE LAS SESIONES, TANTO TEÓRICOS COMO PRÁCTICOS?



¿Los docentes respetan los horarios establecidos para las asignaturas, evitando afectar la organización de los estudiantes?

	N	%
No	32	22,9%
Si	108	77,1%

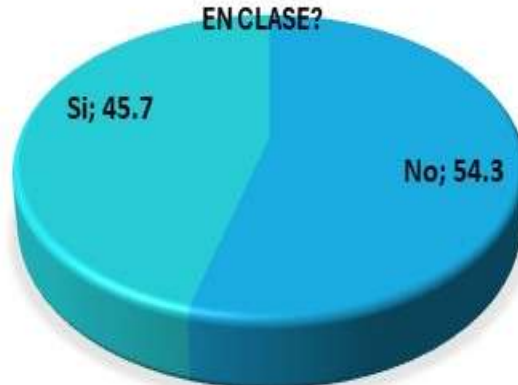
¿LOS DOCENTES RESPETAN LOS HORARIOS ESTABLECIDOS PARA LAS ASIGNATURAS, EVITANDO AFECTAR LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTE



¿Los sílabos incluyen actividades y estrategias pedagógicas que fomentan un aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes en clase?

	N	%
No	76	54,3%
Si	64	45,7%

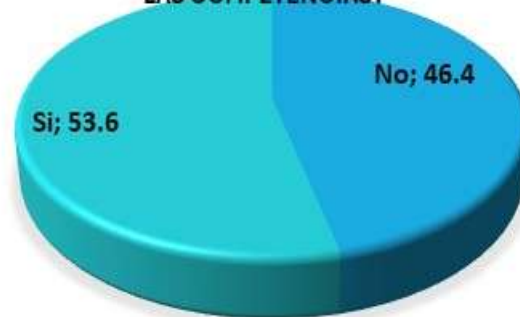
¿LOS SÍLABOS INCLUYEN ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE FOMENTAN UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN CLASE?



¿Las sesiones respetan las horas teóricas y prácticas, e incluyen actividades que estimulan la creatividad y el pensamiento crítico en función de las competencias?

	N	%
No	65	46,4%
Si	75	53,6%

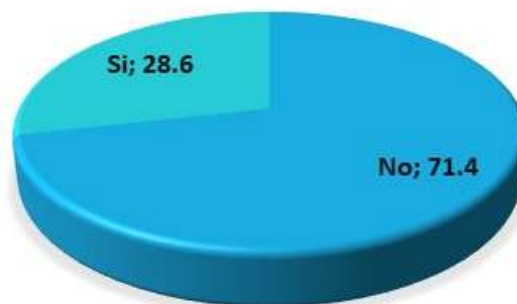
¿LAS SESIONES RESPETAN LAS HORAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS, E INCLUYEN ACTIVIDADES QUE ESTIMULAN LA CREATIVIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN FUNCIÓN DE LAS COMPETENCIAS?



¿Los docentes consideran las características psicosociales de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

	N	%
No	100	71,4%
Si	40	28,6%

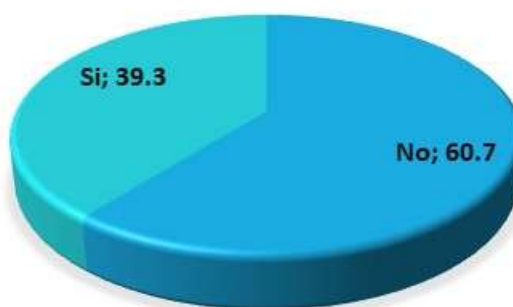
¿LOS DOCENTES CONSIDERAN LAS CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?



¿Los docentes promueven el desarrollo psicosocial de los estudiantes a través del fortalecimiento de habilidades blandas?

	N	%
No	85	60,7%
Si	55	39,3%

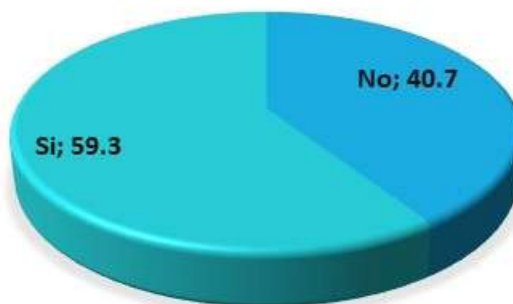
¿LOS DOCENTES PROMUEVEN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES BLANDAS?



¿Los docentes fomentan buenas prácticas en función de los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes?

	N	%
No	57	40,7%
Si	83	59,3%

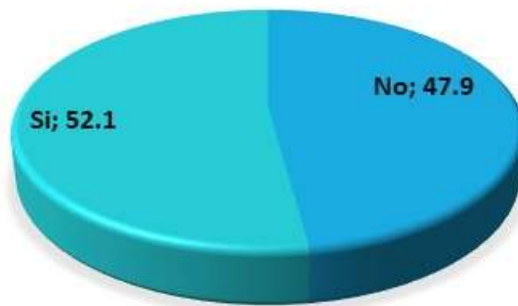
¿LOS DOCENTES FOMENTAN BUENAS PRÁCTICAS EN FUNCIÓN DE LOS RITMOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES?



¿Consideras que los docentes están capacitados para diseñar pruebas que evalúen competencias conceptuales?

	N	%
No	67	47,9%
Si	73	52,1%

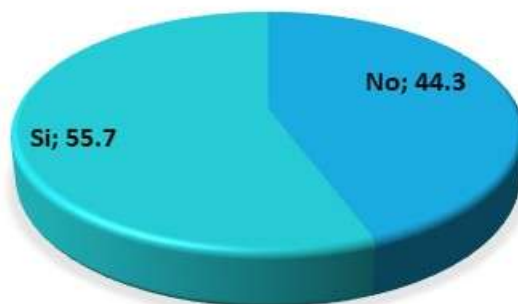
¿CONSIDERAS QUE LOS DOCENTES ESTÁN CAPACITADOS PARA DISEÑAR PRUEBAS QUE EVALÚEN COMPETENCIAS CONCEPTUALES?



¿Los docentes aplican pruebas para evaluar las competencias conceptuales al finalizar las sesiones de aprendizaje?

	N	%
No	62	44,3%
Si	78	55,7%

¿LOS DOCENTES APLICAN PRUEBAS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS CONCEPTUALES AL FINALIZAR LAS SESIONES DE APRENDIZAJE?



¿Consideras que los docentes están preparados para elaborar pruebas que evalúen competencias procedimentales?

	N	%
No	58	41,4%
Si	82	58,6%

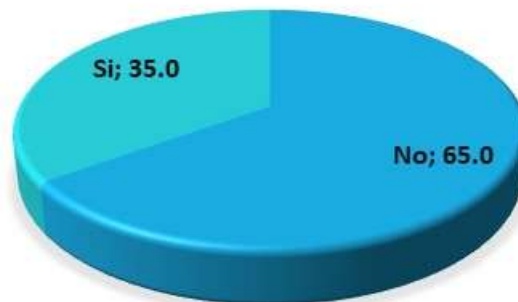
¿CONSIDERAS QUE LOS DOCENTES ESTÁN PREPARADOS PARA ELABORAR PRUEBAS QUE EVALÚEN COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES?



¿Los docentes aplican pruebas para evaluar las competencias procedimentales al finalizar las sesiones de aprendizaje?

	N	%
No	91	65,0%
Si	49	35,0%

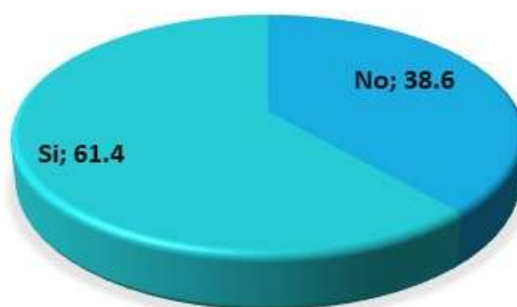
¿LOS DOCENTES APLICAN PRUEBAS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES AL FINALIZAR LAS SESIONES DE APRENDIZAJE?



¿Consideras que los docentes están capacitados para diseñar pruebas que evalúen competencias actitudinales?

	N	%
No	54	38,6%
Si	86	61,4%

¿CONSIDERAS QUE LOS DOCENTES ESTÁN CAPACITADOS PARA DISEÑAR PRUEBAS QUE EVALÚEN COMPETENCIAS ACTITUDINALES?



¿Los docentes aplican pruebas para evaluar las competencias actitudinales?

	N	%
No	60	42,9%
Si	80	57,1%

¿LOS DOCENTES APLICAN PRUEBAS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES?

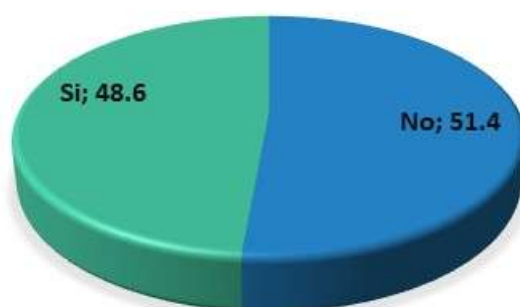


V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Cuando inicio mi sesión de clase, ¿fórmula preguntas sobre mis experiencias previas?

	N	%
No	72	51,4%
Si	68	48,6%

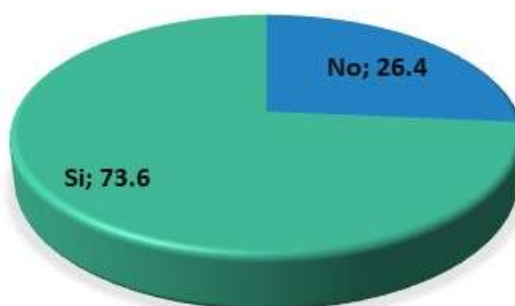
CUANDO INICIO MI SESIÓN DE CLASE, ¿FÓRMULA PREGUNTAS SOBRE MIS EXPERIENCIAS PREVIAS?



¿Participo en dinámicas para reflexionar sobre mis experiencias anteriores?

	N	%
No	37	26,4%
Si	103	73,6%

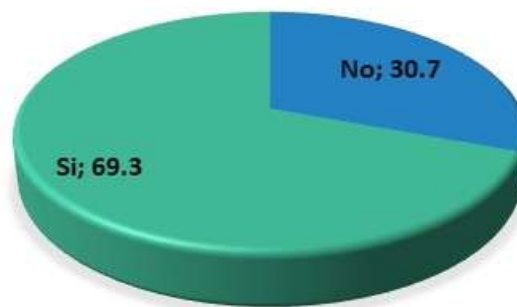
¿PARTICIPO EN DINÁMICAS PARA REFLEXIONAR SOBRE MIS EXPERIENCIAS ANTERIORES?



Al comenzar mi sesión de clase, ¿hago preguntas sobre mis conocimientos previos?

	N	%
No	43	30,7%
Si	97	69,3%

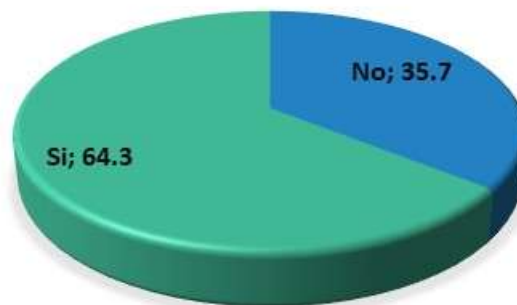
AL COMENZAR MI SESIÓN DE CLASE, ¿HAGO PREGUNTAS SOBRE MIS CONOCIMIENTOS PREVIOS?



¿Participa en dinámicas para responder sobre mis antecedentes?

	N	%
No	50	35,7%
Si	90	64,3%

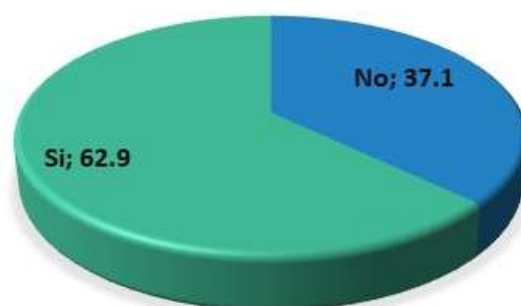
¿PARTICIPA EN DINÁMICAS PARA RESPONDER SOBRE MIS ANTECEDENTES?



¿Me siento motivado/a por el proceso de aprendizaje en mis clases?

	N	%
No	52	37,1%
Si	88	62,9%

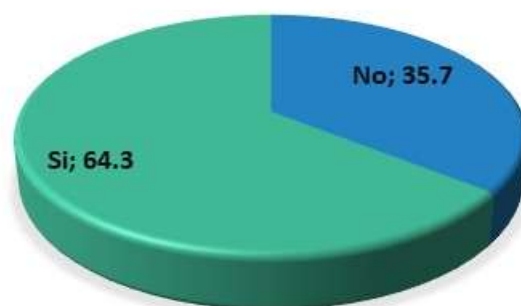
¿ME SIENTO MOTIVADO/A POR EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN MIS CLASES?



¿Busco activamente oportunidades para aplicar lo aprendido en mi vida diaria?

	N	%
No	50	35,7%
Si	90	64,3%

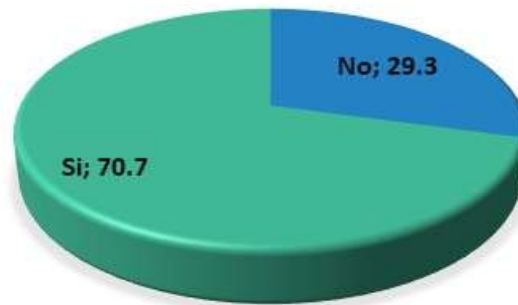
¿BUSCO ACTIVAMENTE OPORTUNIDADES PARA APLICAR LO APRENDIDO EN MI VIDA DIARIA?



¿Solicito retroalimentación a mis profesores para mejorar mi aprendizaje?

	N	%
No	41	29,3%
Si	99	70,7%

¿SOLICITO RETROALIMENTACIÓN A MIS PROFESORES PARA MEJORAR MI APRENDIZAJE?



¿Tengo la confianza para expresar mis dudas y hacer preguntas en clase?

	N	%
No	58	41,4%
Si	82	58,6%

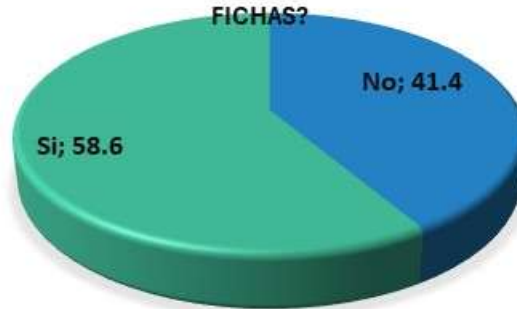
¿TENGO LA CONFIANZA PARA EXPRESAR MIS DUDAS Y HACER PREGUNTAS EN CLASE?



¿Tengo la oportunidad de adquirir nuevas habilidades que me permitan realizar trabajos individuales, como organizadores gráficos y fichas?

	N	%
No	43	30,7%
Si	97	69,3%

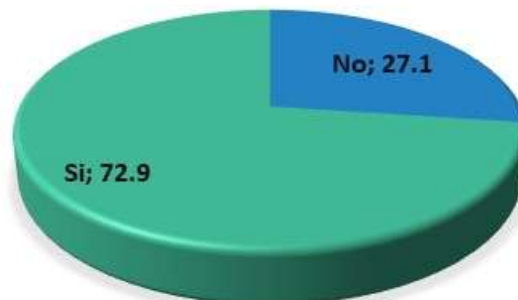
¿TENGO LA OPORTUNIDAD DE ADQUIRIR NUEVAS HABILIDADES QUE ME PERMITAN REALIZAR TRABAJOS INDIVIDUALES, COMO ORGANIZADORES GRÁFICOS Y FICHAS?



¿Tengo la oportunidad de adquirir nuevas experiencias que me permitan colaborar en trabajos en equipo?

	N	%
No	38	27,1%
Si	102	72,9%

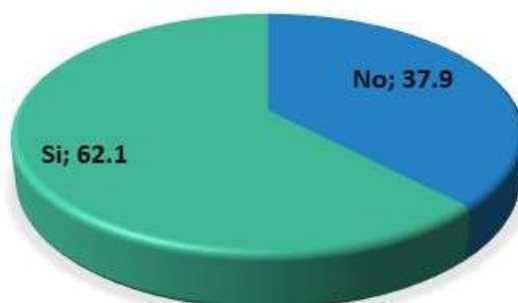
¿TENGO LA OPORTUNIDAD DE ADQUIRIR NUEVAS EXPERIENCIAS QUE ME PERMITAN COLABORAR EN TRABAJOS EN EQUIPO?



¿Aplican métodos para adquirir nuevos conocimientos?

	N	%
No	53	37,9%
Si	87	62,1%

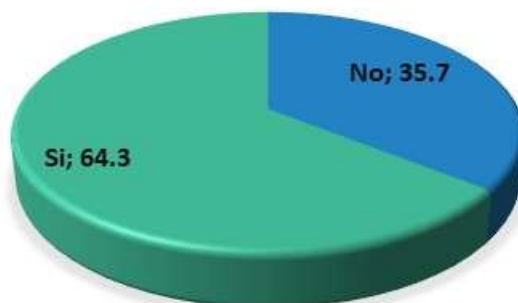
¿APLICAN MÉTODOS PARA ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS?



¿Puedo comprender los nuevos conocimientos porque están organizados de acuerdo con mi edad?

	N	%
No	50	35,7%
Si	90	64,3%

¿PUEDO COMPRENDER LOS NUEVOS CONOCIMIENTOS PORQUE ESTÁN ORGANIZADOS DE ACUERDO CON MI EDAD?



¿Realizo actividades en clase que me ayudan a aplicar lo aprendido para resolver problemas en mi vida diaria?

	N	%
No	60	42,9%
Si	80	57,1%

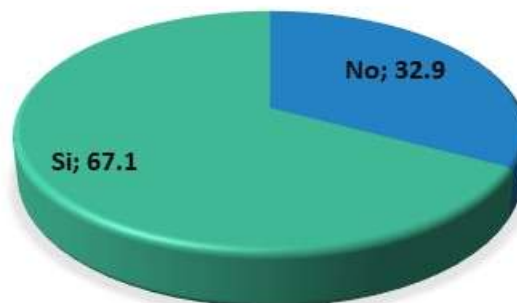
¿REALIZO ACTIVIDADES EN CLASE QUE ME AYUDAN A APLICAR LO APRENDIDO PARA RESOLVER PROBLEMAS EN MI VIDA DIARIA?



¿Consideras que lo que he aprendido es útil e importante?

	N	%
No	46	32,9%
Si	94	67,1%

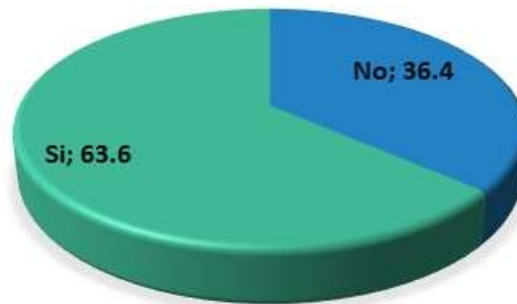
¿CONSIDERAS QUE LO QUE HE APRENDIDO ES ÚTILE IMPORTANTE?



¿Puedo formular preguntas que relacionen mis conocimientos previos con los nuevos aprendizajes?

	N	%
No	51	36,4%
Si	89	63,6%

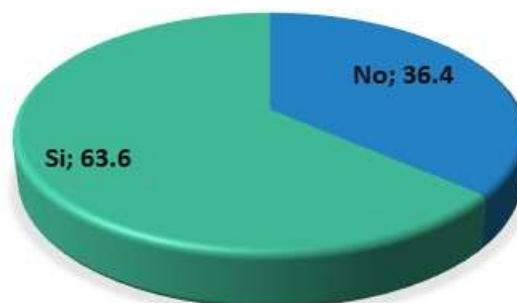
¿PUEDO FORMULAR PREGUNTAS QUE RELACIONEN MIS CONOCIMIENTOS PREVIOS CON LOS NUEVOS APRENDIZAJES



¿Respondiendo preguntas para evaluar lo que he aprendido?

	N	%
No	51	36,4%
Si	89	63,6%

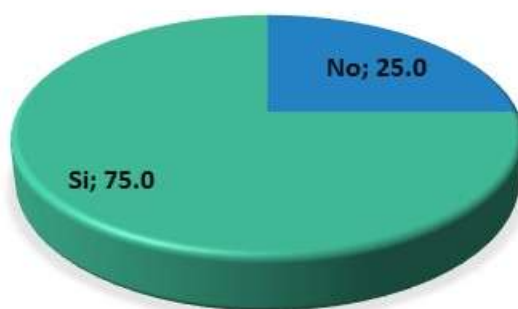
¿RESPONDIENDO PREGUNTAS PARA EVALUAR LO QUE HE APRENDIDO?



¿Participa activamente en las discusiones en clase para construir significado?

	N	%
No	35	25,0%
Si	105	75,0%

¿PARTICIPA ACTIVAMENTE EN LAS DISCUSIONES EN CLASE PARA CONSTRUIR SIGNIFICADO?



¿Pongo en práctica lo aprendido en situaciones reales fuera del aula?

	N	%
No	57	40,7%
Si	83	59,3%

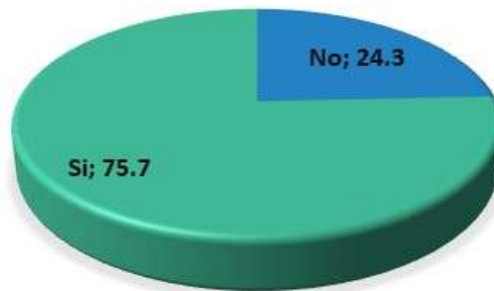
¿PONGO EN PRÁCTICA LO APRENDIDO EN SITUACIONES REALES FUERA DE LA AULA?



¿Identifico la relación entre lo que aprendo en clase y su aplicación en la vida real?

	N	%
No	34	24,3%
Si	106	75,7%

¿IDENTIFICO LA RELACIÓN ENTRE LO QUE APRENDO EN CLASE Y SU APLICACIÓN EN LA VIDA REAL?



¿Utilizo herramientas tecnológicas para complementar mi aprendizaje en clase?

	N	%
No	40	28,6%
Si	100	71,4%

¿UTILIZO HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA COMPLEMENTAR MI APRENDIZAJE EN CLASE?

