

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

SECCIÓN: EDUCACIÓN

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**“PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES Y LOGROS DE APRENDIZAJE
DE LOS ESTUDIANTES, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIDOCENTE
11111; 10912 Y 11170 - AÑO 2014”**

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentada por:

CÉSAR ROMERO HUAMÁN

Asesor:

Dr. ÁNGEL LOZANO CABRERA

Cajamarca – Perú

2016

COPYRIGHT © 2016 by
CÉSAR ROMERO HUAMÁN
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS SECCIÓN: EDUCACIÓN MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS APROBADA:

**“PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES Y LOGROS DE APRENDIZAJE
DE LOS ESTUDIANTES, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIDOCENTE
11111; 10912 Y 11170 - AÑO 2014”**

**Para optar el Grado Académico de
MAESTRO EN CIENCIAS**

**Presentada por:
CÉSAR ROMERO HUAMÁN**

Comité Científico

Dr. Ángel Lozano Cabrera
Asesor

M.Cs. Iván León Castro
Miembro del Comité Científico

M.Cs. Leticia Zavaleta Gonzáles
Miembro del Comité Científico

M.Cs. Enrique Zelaya de los Santos
Miembro del Comité Científico

Cajamarca – Perú

2016

DEDICATORIA:

A mis hijos: César Eduardo y Diego Enmanuel, fuentes de ternura, energía, curiosidad y talento.

A mi esposa Soledad Matilde, por su apoyo incondicional.

A mis padres: Santos Agustín (en la eternidad) y Marina Isabel, gran ejemplo de humildad, amor, esfuerzo y constancia.

AGRADECIMIENTO:

- A Dios, dueño del tiempo y del universo entero, por concederme todo el potencial invertido en la realización de este trabajo.
- A mi familia por su comprensión y apoyo incondicional.
- Al Gobierno regional de Cajamarca, por la feliz iniciativa de brindar las becas para estudiar la maestría.
- A la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca por el esfuerzo desplegado a fin de honrar de manera notable el compromiso asumido con el Gobierno Regional y con la educación de Cajamarca.
- Al Dr. Ángel Lozano Cabrera, por la asesoría brindada para la realización de este trabajo.
- A todos los maestros y maestras que de manera formal o informal han contribuido a mi formación profesional a lo largo de mi existencia.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
INDICE	vi
LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE ABREVIATURAS O SIGLAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. Problema central	6
1.2.2. Sistematización del problema	6
1.3. Justificación de la investigación	7
1.3.1. Justificación Teórica	7
1.3.2. Justificación Práctica	8
1.3.3. Justificación Metodológica	8
1.4. Delimitación de la Investigación	9
1.5. Línea de Investigación	9
1.6. Objetivos de la Investigación	10
1.6.1. Objetivo General	10
1.6.2. Objetivos específicos	10
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes de la investigación	11
2.1.1. A nivel internacional	11
2.1.2. A nivel nacional	15
2.2. Bases teórico – científicas	19
2.2.1. Aprendizaje	19

2.2.2. Logros de aprendizaje	27
2.2.2.1. Aprendizajes esperados y logros de aprendizaje	29
2.2.2.2. Nivel de logro de aprendizaje	32
2.2.3. La práctica pedagógica del docente	33
2.2.3.1. Los procesos pedagógicos	35
2.2.3.2. Fases de la práctica pedagógica	37
2.2.3.3. Autoevaluación de la práctica pedagógica del docente	43
2.3. Definición de términos básicos	45
2.3.1. Aprendizaje escolar	45
2.3.2. Aprendizajes de calidad	45
2.3.3. Capacidad	45
2.3.4. Competencia	46
2.3.5. DCN	46
2.3.6. Indicadores de evaluación	46
2.3.7. Institución educativa unidocente	46
2.3.8. Nivel de logro de aprendizaje	46
2.3.9. Logros de aprendizaje	46
2.3.10. Práctica pedagógica del docente	47
2.3.11. Rutas de aprendizaje	47

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de investigación	48
3.2. Variables de estudio	48
3.3. Matriz de operacionalización de variables	48
3.4. Población y muestra	49
3.4.1. Población	49
3.4.2. Muestra	49
3.5. Unidad de análisis	49
3.6. Tipo y nivel de estudio	49
3.7. Diseño de investigación	50
3.8. Técnicas de recopilación de datos	51
3.8.1. El fichaje	51
3.8.2. El Análisis documental	51

3.8.3. La autoevaluación	52
3.8.4. La observación	53
3.9. Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de resultados	54
3.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación	54
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1. Resultados de la variable “Logros de aprendizaje de los estudiantes”	56
4.2. Resultados de la variable “Práctica pedagógica de los docentes”	65
4.2.1. Dimensión planificación	66
4.2.2. Dimensión ejecución	73
4.2.3. Dimensión evaluación	82
4.3. Contrastación de hipótesis	88
CAPÍTULO V: PROPUESTA DE UN MODELO METODOLÓGICO PARA MEJORAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES	
5.1. Aproximación a la conceptualización de modelo metodológico	90
5.2. Necesidad e importancia del modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes.	92
5.3. Configuración del modelo metodológico propuesto	93
5.3.1. Aspecto teórico del modelo metodológico	95
5.3.1.1. Fundamentos	95
5.3.1.2. Características	99
5.3.1.3. propósitos	100
5.3.2. Aspecto práctico del modelo metodológico	101
5.3.2.1. Procesos	103
5.3.2.2. Estrategias	106
5.3.2.3. Insumos	114
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS	118
LISTA DE REFERENCIAS	119
ANEXOS/APÉNDICES	126

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Matemática	56
Tabla 2: Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Comunicación	58
Tabla 3: Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Arte	59
Tabla 4: Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Personal Social	60
Tabla 5: Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Educación Física	61
Tabla 6: Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Educación Religiosa	62
Tabla 7: Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencia y Ambiente	63
Tabla 8: Resumen de logros de aprendizaje por áreas	64
Tabla 9: Resultados del indicador “previsión del tiempo”	66
Tabla 10: Resultados del indicador “consulta de fuentes”	67
Tabla 11: Resultados del indicador “previsión de recursos y estrategias de trabajo”	68
Tabla 12: Resultados del indicador “previsión de indicadores, estrategias e instrumentos de evaluación”	70
Tabla 13: Resumen de resultados de la dimensión “planificación”	71
Tabla 14: Resultados del indicador “aprovechamiento del tiempo”	73
Tabla 15: Resultados del indicador “aprovechamiento de recursos y materiales para desarrollar las clases”	74
Tabla 16: Resultados del indicador “uso de estrategias para promover aprendizajes significativos”	76
Tabla 17: Resultados del indicador “clima del aula”	78
Tabla 18: Resumen de resultados de la dimensión “ejecución”	79
Tabla 19: Resultados del indicador “uso de estrategias de evaluación”	82
Tabla 20: Resultados del indicador “uso de los resultados de evaluación”	84
Tabla 21: Resumen de resultados de la dimensión “evaluación”	85
Tabla 22: Resumen de resultados de la variable “práctica pedagógica de los docentes”	87

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: representación gráfica del modelo metodológico	94
Gráfico 1: representación gráfica del aspecto teórico del modelo metodológico	95
Gráfico 1: representación gráfica del aspecto práctico del modelo metodológico	102

LISTA DE ABREVIATURAS

UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OCDE	: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OREALC	: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
UNICEF	: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
MED	: Ministerio de Educación
I.E.	: Institución Educativa
Nº	: Número
PISA	: PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) que en español significa “Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes”
ECE	: Evaluación Censal de Estudiantes
UGEL	: Unidad de Gestión Educativa Local
PRONOEI	: Programa No Escolarizado de Educación Infantil
PNUD	: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
EBR	: Educación Básica Regular
DCN	: Diseño Curricular Nacional
PEN	: Proyecto Educativo Nacional
Loc. Cit.	: localizado en el mismo sitio
Et. al.	: y otros

RESUMEN

El presente trabajo de investigación responde a la pregunta ¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz? Para ello se analizó las actas consolidadas de evaluación de los estudiantes, correspondientes al año 2014, los docentes autoevaluaron su práctica pedagógica y se realizó la observación de la misma por el investigador. La muestra fue seleccionada intencionalmente, considerando que son instituciones educativas de característica unidocente, con poca población escolar y que no reciben monitoreo de la UGEL. Los instrumentos utilizados fueron la ficha de autoevaluación de la práctica pedagógica de los docentes y la ficha de acompañamiento pedagógico al docente de nivel primaria. En el caso de los estudiantes, los resultados indican que el 93% alcanzan logros de aprendizaje inferiores al de “logro destacado” y en ninguna área ni grado hay estudiantes con nivel de logro “en proceso”. En relación a la práctica pedagógica de los docentes, los resultados dan cuenta que está en un nivel de “proceso” puesto que el no logro adecuado alcanza en promedio 74,39%, expresado en dificultades a nivel de la planificación, ejecución y evaluación. Ello resalta la necesidad de articular esfuerzos y adoptar alternativas de mejora que sean viables y sostenibles, tal es el caso de un modelo metodológico que enmarque la práctica pedagógica en sus aspectos teórico y práctico, y que recoja la intencionalidad del sistema educativo nacional.

Palabras clave: logros de aprendizaje de los estudiantes, práctica pedagógica de los docentes, planificación, ejecución, evaluación

ABSTRACT

The purpose of this research is to answer the question what are the characteristics of pedagogical practice of teachers and learning achievements of students from the 11111, 10912 and 11170 Schools, Catache District, Santa Cruz province? In order to do the research, they were consolidated the 2014 student assessment records, teachers self-evaluated their teaching practice and the researcher observed the teaching practice. The sample was selected intentionally, considering that they are school served with one single teacher, with little school population and the fact that they do not receive monitoring from the UGELs. The instruments used were the self-assessment of teachers' pedagogical practice and the checklist of educational support to the teacher of primary level. In the case of students, the results show that 93% of students achieve learning achievements lower than the "outstanding achievement" and in any area or grade there are students with achievement "in process". Regarding the pedagogical practice of teachers, the results show that it is at a level of "process" as the inadequate achievement is on average 74.39%, fact that expresses difficulties in terms of planning, implementation and evaluation. This results highlights the need to coordinate efforts and adopt improvements with viable and sustainable alternatives, as in the case of a methodological model that frames teaching practice in their theoretical and practical aspects, and to collect the intentionality of the national education system.

Keywords: Students' learning achievements, teachers pedagogical practice, planning, implementation, evaluation.

INTRODUCCIÓN

La educación es sin duda uno de los logros más importantes de la civilización humana, ella como ninguna otra actividad tiene la capacidad de gestar e impulsar los cambios más significativos en la sociedad, para el mejoramiento de la calidad de vida y el pleno desarrollo humano.

Respecto a su rol, existe dos posiciones. De una parte, el mercado y la empresa reclaman la preparación de personal capaz de desempeñarse con solvencia y competitividad en el cumplimiento de una función; en tanto que el mundo y la vida reclaman la preparación de seres más humanos, identificados consigo mismos y con su contexto. En ambas se busca que promueva innovaciones que contribuyan a mejorar el ser y el hacer. Lo ideal es la conjugación de tales posiciones aspirando a que la educación prepare a la persona para el trabajo, en la vida y para la vida.

No existe camino tan efectivo para el desarrollo humano como la verdadera educación, tal como lo destaca UNESCO (2014), cuando señala que “la educación transforma la vida”; es decir, permite a las personas mejores posibilidades para asumir retos, solucionar problemas, convivir, crear y transformar cultura.

Sin embargo, dada la problemática existente, los retos actuales y la falta de respuesta adecuada desde las instituciones encargadas de desarrollar formalmente el proceso educativo es necesario reflexionar sobre cómo se viene desarrollando, qué situaciones la dificultan y cómo se puede mejorar.

Hasta hace algunos años, la principal preocupación era lograr que todos los niños y niñas en edad escolar accedan al sistema educativo. Actualmente en la mayoría de países del mundo, la preocupación está centrada en las condiciones bajo las cuales

ocurre dicho acceso, haciendo explícito el tema de la calidad, que constituye hoy por hoy un derecho de todo estudiante.

En Perú, se vienen implementando normas, y una serie de programas orientados a buscar la calidad educativa; sin embargo, los resultados no son muy alentadores. Por un lado, los datos de las evaluaciones en que han participado los estudiantes peruanos (PISA 2012; ECE 2013) son bastante desfavorables; y por otra parte, existe mucha desigualdad en cuanto al nivel de logro educativo alcanzado entre el sector urbano y rural, así como entre unas pocas regiones con respecto a las demás. Así mismo, los procesos educativos no están generando impacto suficiente en la sociedad como para que se supere antiguos y complejos problemas y necesidades que aquejan a la población, tales como: violencia, discriminación, corrupción, vicios y carencia de servicios básicos en sectores rurales y urbano- marginales.

La calidad educativa se expresa a través de varios indicadores siendo dos de los más destacados la práctica pedagógica de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Precisamente, en este trabajo de investigación se abordó la práctica pedagógica de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes de las Instituciones Educativas: 11111; 10692 y 11170, con la finalidad de describirlo e identificar aspectos en los que se requiere emprender mejoras, lo cual se concretiza en la propuesta de un modelo metodológico.

El problema formulado fue ¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes, en las Instituciones Educativas: 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz?

Para caracterizar la práctica pedagógica se elaboró, validó y aplicó una ficha de autoevaluación. Este instrumento permitió obtener información valiosa sobre el nivel de logro, debilidades y falencias en la planificación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica. Además, se realizó la observación de la práctica pedagógica en aula, cuyos datos fueron registrados en la ficha de acompañamiento pedagógico al docente de educación primaria.

Los datos de ambos instrumentos se sistematizaron en tablas estadísticas, en base a criterios comunes. En promedio, el nivel de logro que refleja la práctica pedagógica que vienen desarrollando los docentes de las instituciones participantes en este estudio está en nivel de “proceso”, y por tanto, requiere mejorar.

Para describir los logros de aprendizaje de los estudiantes se realizó el análisis de las Actas Consolidadas de Evaluación, correspondientes al año 2014, cuyos resultados presentados en tablas estadísticas, permiten aseverar que los niveles de logro alcanzados son en 93% inferiores al nivel de “logro destacado”. Esta situación permite inferir poca efectividad de la práctica pedagógica de los docentes, puesto que tal como concluyen otras investigaciones que se citan en los antecedentes, es el principal factor influyente en el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a su estructura, el presente informe de investigación consta de 5 capítulos. En el capítulo I denominado **Planteamiento del Problema**, se presenta la situación problemática en el contexto mundial, latinoamericano, nacional, regional, provincial e institucional. También, comprende el problema central y problemas derivados, la justificación del estudio, su delimitación y objetivos.

El capítulo II titulado **Marco Referencial**, contiene los antecedentes de la investigación, las bases teórico-científicas y los términos básicos. Los antecedentes fueron agrupados a nivel internacional y nacional; unos están relacionados con la práctica pedagógica de los docentes y otros con los logros de aprendizaje de los estudiantes. Con relación a las bases teórico - científicas, se han abordado básicamente contenidos referidos a cada una de las variables de estudio. La práctica docente además de su conceptualización comprende su autoevaluación y fases, en tanto que los logros de aprendizaje son abordados básicamente en su concepto, factores que lo determinan y niveles.

El capítulo III, denominado **Marco Metodológico**, comprende la hipótesis, las variables de estudio y su matriz de operacionalización, el grupo de estudio, las unidades de análisis, tipo y nivel del estudio, diseño de investigación; los métodos, técnicas e instrumentos de recojo de información, las técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de resultados, así como la validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación.

El capítulo IV cuya denominación es **Resultados y Discusión**, presenta los resultados en datos cuantitativos (cantidades y porcentajes), de cada una de las variables, en tablas con su respectivo análisis e interpretación. La variable “Logros de aprendizaje de los estudiantes” se presenta en las tablas de la 1 a la 8, donde se detallan los resultados por áreas y grados. Los resultados de la variable “Práctica pedagógica de los docentes” se presentan en las tablas de la 9 a la 22; algunas muestran resultados de los indicadores y otras de las dimensiones de la variable; además la tabla N° 22 presenta de modo resumido los resultados de la variable.

El capítulo V corresponde a la **propuesta de un modelo metodológico** como alternativa para mejorar la práctica pedagógica de los docentes, el mismo que comprende una parte teórica y una parte práctica con los aspectos que lo sustentan y viabilizarán.

Al final se presentan las conclusiones, sugerencias, lista de referencias, anexos y apéndices.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

Los sistemas educativos hoy en día basan su orientación en el aseguramiento de la calidad del servicio educativo para todos y todas sus estudiantes, a fin que alcancen una formación que les permita afrontar con éxito las demandas de la sociedad actual y contribuir positivamente a su desarrollo. En este marco, cada vez cobra más relevancia la idea de la calidad en educación, la misma que se traduce finalmente entre otros aspectos en una buena práctica pedagógica y consiguientemente en buen rendimiento académico de los estudiantes.

La calidad de la educación y sobre todo la calidad de aprendizajes que logran los estudiantes son materia de tratamiento en reuniones y encuentros de carácter internacional, nacional y local; es decir, constituye un tema de la agenda de las autoridades educativas y de gobierno, quienes adoptan acuerdos y medidas orientadas a superar las dificultades detectadas.

La calidad de los aprendizajes constituye una característica del pleno ejercicio del derecho a la educación (OREALC/UNESCO, 2008). Las instituciones educativas tienen que garantizar a todos los estudiantes el derecho a aprender oportunamente aquello que deben aprender.

En la práctica ello no está ocurriendo así, a pesar de los acuerdos y compromisos que desde hace varios años se vienen asumiendo en eventos de carácter mundial (por ejemplo, las cumbres de Jomtiem en 1990 y Dakar en el 2000) en aras de mejorar la calidad educativa, la realidad refleja disparidad en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Según UNESCO (2014), sigue habiendo 57 millones de niños que no van a la escuela, 250 millones de niños no pueden leer ni escribir, o no disponen de competencias aritméticas básicas, de los cuales 130 millones están escolarizados.

Se puede aprender durante toda la vida; pero en la infancia se sientan las bases para el aprendizaje y evolucionan más rápido las estructuras cognitivas de la persona (Papalia, Wendkos y Duskin, 2011¹; Piaget 1991²). Así también lo reconoce UNESCO (2014) cuando afirma que “el mejor modo de desarrollar competencias en lectura y escritura es hacerlo durante la infancia mediante una buena educación de calidad” (p. 5).

Respecto a los docentes, si bien se los reconoce como el factor clave para la mejora de la calidad de los aprendizajes, la realidad muestra desigualdades y limitaciones en el ejercicio de su labor que influyen en los resultados de esta, expresados en logros de aprendizaje de los estudiantes. Dichas desigualdades y limitaciones tienen que ver con la preparación inicial, capacitación o formación en servicio, seguimiento y apoyo a su práctica pedagógica, presupuesto económico destinado a la educación, debilidades en la gestión e implementación de políticas educativas, debilidades de índole curricular, entre otras. (UNESCO, 2014)

¹Papalia, Wendkos y Duskin, en su libro titulado *Desarrollo humano*, undécima edición, señalan: “El florecimiento de las habilidades físicas y cognoscitivas de la niñez temprana repercute en la imagen que el niño tiene de sí mismo, en su ajuste emocional y en las relaciones que establece...” (p. 247). Por otra parte, las mismas autoras destacan que “las primeras experiencias escolares son cruciales para crear las condiciones para el éxito o fracaso futuros” (p.307).

² Piaget, en su libro *Seis estudios de psicología*; en la parte 1, denominada *desarrollo mental del niño*, precisa: “el desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico...” (P. 11), puesto que ambos suponen una marcha hacia el “equilibrio”. Visto así, “...el desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción, sería más sólido...” (p. 12).

En América Latina, de acuerdo con OREALC/UNESCO (2013), en la mayoría de países el logro académico de los estudiantes es preocupante.

...aproximadamente un tercio de los alumnos en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura, y en matemáticas, los resultados son incluso menos satisfactorios. Además, existe una aguda inequidad en contra de los alumnos más desfavorecidos, especialmente los más pobres, en cuanto al logro académico (OREALC/UNESCO, 2013, p. 25).

Esta situación se corrobora con los resultados de evaluaciones internacionales como la prueba PISA. Según los datos más recientes (resultados de la evaluación aplicada el año 2012), los estudiantes latinoamericanos obtienen logros por debajo del promedio mundial. (Ganimian, 2013)

En relación a las prácticas pedagógicas, Latorre (s. f.), precisa que son bastante diversas y se caracterizan porque se desarrolla en aulas que en promedio albergan a 19 estudiantes, falta formación en servicio para los docente, los salarios por el desarrollo de la función son bajos, existe problemas de calidad en la formación inicial, persiste el tradicionalismo que prioriza el dominio teórico del conocimiento y desarrollo de contenidos antes que desarrollo de capacidades y competencias, no hay adecuada vinculación con las necesidades de los estudiantes y del contexto (UNESCO/ PRELAC, 2013).

En Perú, la calidad educativa es aún pobre. La gran mayoría de estudiantes obtiene bajo nivel de logros de aprendizaje, sobre todo en lectura y matemática. Una evidencia de ello son los bajos resultados que obtienen los estudiantes peruanos en las evaluaciones PISA y ECE; además, los índices de repitencia y deserción escolar son todavía considerables. Según datos del año

2012, la tasa de repitentes supera el 5% (UNESCO, 2014), mientras que la desertores alcanza el 14% (Marín, 2014).

En la prueba PISA (aplicada el año 2012) Perú ocupa los últimos lugares. A su vez, en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada el año 2013, solo 33,0% y 16,8% de estudiantes logra resultados satisfactorios en las áreas de comprensión lectora y matemática, respectivamente. (Ministerio de Educación, 2013).

En relación a la práctica pedagógica de los docentes, según el Consejo Nacional de Educación (2014), los maestros reconocen la existencia de prácticas violentas, autoritarias, discriminatorias, con escasa vinculación a las necesidades culturales, sociales, geográficas y de desarrollo; aún no se ha superado el carácter tradicionalista, conductista y enciclopedista de la educación. Además, la práctica docente se desarrolla en un marco de poca valoración social de la profesión, bajas remuneraciones y limitaciones de infraestructura y equipamiento en las instituciones educativas. Según escale/minedu (2013), entre los años 2011 y 2013, solo el 1,0% de docentes de primer y segundo grado de educación primaria han recibido acompañamiento pedagógico, en tanto que la participación de tales docentes en programas de especialización únicamente alcanzó el 11,9%.

La región Cajamarca no está exenta de bajos niveles de logros de aprendizaje y situaciones que dificultan una buena práctica pedagógica. Respecto a los logros de aprendizaje, los resultados de la prueba ECE dan cuenta que el 2013, solo el 23,3% de estudiantes evaluados, alcanzaron nivel de logro satisfactorio en comprensión lectora, mientras que en matemática la cifra es de 13,5%, que evidentemente la ubican por debajo del promedio nacional.

En cuanto a la práctica pedagógica de los docentes, como en el resto del país, todavía impera el tradicionalismo, situaciones de trato violento, rígido y discriminatorio, la transmisión y desarrollo teórico del conocimiento, la escasa adecuación al contexto social, cultural, geográfico y a las características y necesidades de los estudiantes.

En el ámbito de la provincia de Santa Cruz, los logros de aprendizaje de los estudiantes no muestran mayores diferencias respecto al ámbito regional y nacional. Si bien no hay reporte oficial de los resultados de la prueba ECE 2013, según el informe verbal del especialista de educación primaria de la UGEL Santa Cruz (V. R. C. V., agosto del 2014), en el año 2013, en comprensión lectora alcanzó el nivel de logro satisfactorio el 24,92% y en matemática el 43,5% de los estudiantes que participaron en la prueba.

En las instituciones educativas: 11111 del caserío Miravalle, 10912 del caserío Villa Florida y 11170 del caserío La Lucmilla, todas pertenecientes al distrito de Catache, aun cuando no ha habido participación de estudiantes en las pruebas ECE. Sin embargo, a partir de los resultados de evaluaciones, desarrollo de tareas y ejercicios de aplicación práctica que realizan como parte del proceso enseñanza aprendizaje, así como por versión de los propios docentes, se ha podido identificar bajos niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes.

Referente a la práctica pedagógica, en talleres, conversaciones con docentes y por versiones de los especialistas de la UGEL, se ha evidenciado la predominancia de la escuela tradicional, rígida, conductista y enciclopedista, la práctica de la evaluación punitiva. Más preocupante aún, el hecho que existen docentes que no planifican su práctica pedagógica. Por otra parte, en las

instituciones educativas unidocente, la UGEL no está realizando el monitoreo a la práctica pedagógica del docente y las oportunidades de capacitación docente son escasas.

Frente a todo lo descrito y con el propósito de conocer con mayor precisión los logros de aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes se ha formulado el siguiente problema de investigación:

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema central

¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes, en las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz?

1.2.2. Sistematización del problema

- a. ¿Cuáles son los logros de aprendizaje de los estudiantes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz?
- b. ¿Cómo es la planificación de la práctica pedagógica de los docentes, de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz?
- c. ¿Cómo es la ejecución de la práctica pedagógica de los docentes, de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz?

- d. ¿Cómo es evaluación que realizan en su práctica pedagógica los docentes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz?
- e. ¿Cómo diseñar un modelo metodológico para mejorarla práctica pedagógica de los docentes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz?

1.3. Justificación de la Investigación

1.3.1. Justificación teórica. Esta investigación se justifica porque permitió conocer con mayor precisión los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes y las características de la práctica pedagógica los docentes.

Contribuye a la teorización de la práctica pedagógica de los docentes, destacando la necesidad de incluir la autoevaluación como un ejercicio permanente y propio del quehacer docente, que ayuda a reflexionar sobre el impacto y la efectividad de lo que se hace, a identificar las fortalezas y aspectos críticos, a proponerse alternativas de mejora, a ejecutarlas y a volver a evaluarlas, con la sola intención de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados tienen validez solo en el contexto donde se desarrolló el estudio, pero servirán de referente para el desarrollo de nuevas experiencias de investigación que apunten hacia la mejora de la práctica pedagógica de los docentes, sobre todo en instituciones educativas unidocente. Por otro lado, contribuyen a la descripción de la práctica pedagógica y de los logros de aprendizaje de los estudiantes como dos importantes variables del campo educativo.

1.3.2. Justificación práctica. Esta investigación surgió de la necesidad del investigador de contribuir a la mejora de la práctica pedagógica de los docentes, agentes clave para la mejora de la calidad de los aprendizajes. A partir de las evidencias que inicialmente se tenía, surgió la necesidad de realizar la investigación, con miras a tener fundamento sobre el cual proponer una alternativa de mejora.

Hasta el momento de la realización del presente, dentro del ámbito provincial, no existe otro trabajo que aborde el mismo problema. Tampoco se ha podido conocer algún antecedente directo a nivel regional o nacional. Por lo tanto, queda fuera de discusión su originalidad; y si bien, se trata de un estudio descriptivo, en la práctica contribuye a resolver el aspecto de conocimiento del estado real del problema.

La trascendencia de este trabajo radica en que servirá de base para posteriores investigaciones orientadas a aplicar la propuesta surgida a raíz de los resultados obtenidos u otra similar que se oriente a mejorar la práctica pedagógica de los docentes. Por ahora, lo seguro es que ha logrado despertar conciencia de mejorar su práctica pedagógica, en los docentes de la muestra con que se ha trabajado.

1.3.3. Justificación metodológica. En este aspecto, la investigación realizada se justifica porque ha permitido diseñar, validar y aplicar un instrumento de investigación, como es la ficha de autoevaluación de la práctica pedagógica del docente, el cual puede servir para otras investigaciones que aborden dicha variable. Para la validación se recurrió al juicio de expertos: uno de ellos fue un docente con amplia experiencia en el nivel de educación primaria y que ostenta el

grado académico de magister en educación, con mención en investigación y docencia; el otro experto fue el asesor de esta investigación que ostenta el grado académico de doctor en ciencias.

1.4. Delimitación de la investigación

El presente estudio se ha desarrollado en tres Instituciones Educativas del nivel primaria, de gestión pública y de característica unidocente: la I. E. N° 11111, ubicada en el caserío Miravalle; la I. E. N° 10692, ubicada en el caserío Villa Florida; y la I. E. N° 11170, ubicada en el caserío La Lucmilla; todas ellas pertenecientes al distrito Catache, provincia Santa Cruz, en la región Cajamarca.

En relación al tiempo, se realizó en el año 2014. Se trata de un estudio transversal.

La temática abordada, básicamente comprende lo relacionado al aprendizaje, la práctica pedagógica del docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación primaria.

En el aspecto social, trata un problema complejo y de gran relevancia en el proceso educativo y por ende en el desenvolvimiento social de los estudiantes, como es el referido al bajo nivel de logros de aprendizaje; con una mirada amplia al factor docente, cuya práctica pedagógica ha sido caracterizada y como consecuencia de ello se ha diseñado un modelo metodológico para mejorarla.

1.5. Línea de Investigación

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación “Gestión de la calidad educativa”, y corresponde al eje temático “Diseño y validación de modelos de gestión de la calidad aplicados a II. EE. Urbanas y Rurales”; toda vez que el propósito con el que se ha realizado es conocer la calidad de la práctica

pedagógica de los docentes, así como de los logros de aprendizaje de los estudiantes, a fin de identificar las deficiencias y diseñar una alternativa de mejora.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Describir los logros de aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes de las Instituciones Educativas: 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz.

1.6.2. Objetivos específicos

- a. Describir los logros de aprendizaje obtenidos en el año 2014 por los estudiantes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz.
- b. Identificar las características de la planificación de la práctica pedagógica de los docentes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz.
- c. Identificar las características de la ejecución de la práctica pedagógica de los docentes de las Instituciones Educativas: 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz.
- d. Identificar las características de la evaluación que realizan en su práctica pedagógica los docentes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz.
- e. Diseñar un modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes del Problema

2.1.1. A nivel internacional

2.1.1.1. “Calidad docente y rendimiento escolar en Chile”. Tesis por León, 2008; de la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En este trabajo de investigación se evaluó la calidad docente, de la forma en que es medida a través del sistema de evaluación en Chile. Por otro lado se analizó el rendimiento académico de los alumnos.

Uno de los hallazgos de utilidad para nuestro estudio, fue la evidencia que sugiere que efectivamente los resultados de la evaluación docente están asociados de manera positiva con el rendimiento académico; de modo que un buen desempeño en la práctica pedagógica de los docentes tiene relación con un buen logro académico de los estudiantes. En tal sentido, se destaca la importancia de la evaluación docente como herramienta con potencial para mejorar el rendimiento escolar, toda vez que al ser aplicada le permite reflexionar y emprender mejoras respecto a su práctica pedagógica.

2.1.1.2. “Desempeño Laboral y Condiciones de Trabajo Docente en Chile: Influencias y Percepciones Desde los Evaluados”, tesis por Arraita, 2010; de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad de Chile.

El objetivo del mencionado trabajo fue comparar las opiniones y percepciones de los docentes respecto del desempeño docente.

Una conclusión de interés para la presente investigación es la que se refiere a la comparación de la forma en que entienden el desempeño laboral el grupo de docentes con baja puntuación en la evaluación y aquellos profesores puntuación alta.

Los primeros entienden el desempeño laboral desde una mirada más vocacional, donde importa el inculcar valores, ser buen orientador, y las competencias que destacan son de tipo actitudinal y vocacional. Además, estos docentes consideran que la relación entre condiciones materiales y el desempeño laboral es relevante a partir de elementos específicos de aula, como por ejemplo, el clima de aula.

Por su parte el grupo de profesores con buenos resultados define el desempeño docente de manera más “técnica”, aludiendo a aspectos de las condiciones de la escuela, como la infraestructura, los materiales, el clima laboral y la gestión escolar.

2.1.1.3. “Práctica Docente y Relación Pedagógica de un Facilitador del Programa: ¡Vamos A Aprender Maya! en el Contexto de Puerto Progreso, Yucatán”. Tesis por González, 2010; de la Facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. México.

Se trata de una investigación cualitativa, cuyo objetivo principal del programa es enseñar la lengua maya, a estudiantes de primaria, de zonas urbanas y semi- urbanas con el fin que hagan uso de dicha lengua.

Para efectos de la presente investigación se considera necesario destacar la idea que la práctica docente no es neutral, no se limita a la

simple transmisión de los contenidos de aprendizaje, sino que su función se ve determinada por las expectativas de los actores que intervienen en ella, expectativas creadas en gran medida por la sociedad y la cultura que la produce.

Ello ayuda a entender que la práctica pedagógica debe tener en cuenta las expectativas de estudiantes, padres de familia y comunidad donde se desarrolla, lo mismo que sus características, necesidades, intereses, así como, las características y recursos del contexto.

2.1.1.4. “Análisis del Discurso y la Práctica Docente ante el ANMEB”. Tesis por Campoya, 2005; del Centro Chihuahuense de Estudios de Post grado - México.

El autor de dicho trabajo analiza la manera en que las actitudes de resistencia como la simulación, el rechazo, la apatía y las propositivas, se manifiestan en la práctica pedagógica cotidiana, con la aplicación del ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica), mediante la metodología de estudio de caso.

Como resultado del estudio se identificaron cinco perfiles de resistencia entre los docentes: por desconocimiento, incongruencia entre el discurso y la práctica, desacuerdo explícito, bajo perfil y propositivo. En el desarrollo de la presente investigación, ayuda a entender los motivos que están detrás de la resistencia al cambio que suelen presentar algunos docentes.

2.1.1.5. “El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua”, tesis por Rodrigues, 2013; de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

El objetivo perseguido en esta investigación fue analizar el nivel de calidad reflexiva de los profesores y los cambios que perciben en sus prácticas educativas, en el marco de una experiencia de reflexión docente sobre la innovación educativa, apoyada en el uso de una e-portafolio.

Un importante aporte es que el análisis reflexivo y consciente de la práctica llevó a los profesores a la definición e implementación de mejoras, o sea, provocó cambios positivos en la condición educativa inicial, lo cual se condice con una premisa que aquí se plantea: la autoevaluación sobre la práctica pedagógica ayuda a mejorarla.

2.1.1.6. “Propuesta Metodológica de Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría, Aplicada en Escuelas Críticas”. Tesis por Lastra, 2005; de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Esta investigación aborda los procesos que se desarrollan en la enseñanza y el aprendizaje de la geometría en el tema “Cuadriláteros” en seis cursos de 4º año de Enseñanza Básica de escuelas críticas del área sur. El propósito fue analizar el nivel de impacto que la metodología, el rol del profesor, el rol del alumno y el uso de la tecnología, tienen en la enseñanza y el aprendizaje geométrico.

De entre las conclusiones aquí se destaca que el rol del profesor ha cambiado, ahora él debe recabar qué intereses, motivaciones, comportamientos y habilidades que traen los alumnos; dejar los espacios para que los niños expresen sus ideas, comenten cómo resolvieron algún problema, opinen. El docente debe creer en las capacidades de los alumnos, generar confianza para lograr el respeto mutuo, vincular los nuevos conocimientos con los anteriores.

Para la presente investigación, la citada conclusión fue significativa porque ayudó a reforzar la idea del rol que le corresponde asumir actualmente al docente, en contraposición a lo que tradicionalmente se hacía; en aras de alcanzar buenos logros de aprendizaje.

2.1.2. A nivel nacional

2.1.2.1. “Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno: caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008”, Tesis por Cutimbo, 2008; Unidad de Post-Grado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

En su investigación, la autora se propuso describir y explicar la relación y el grado de influencia entre Capacitación Docente, sus dimensiones Desarrollo Personal, Desarrollo Social y Desarrollo Profesional, con el rendimiento académico.

Para efectos de la presente investigación se destacó la existencia de una correlación real y directa de influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior

Pedagógico Público de Puno- caso de especialidad de educación primaria IX semestre- 2008 siendo esta de 74.1%.

De este modo, se reafirmó una interesante premisa que orientó la presente investigación: el nivel de capacitación docente influye en la práctica pedagógica y en el rendimiento académico de los estudiantes.

2.1.2.2. “El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la unidad académica de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres”, tesis por Palomino, 2012; unidad de Post-Grado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

En esta investigación, el autor aborda el tema del desempeño docente y la influencia que tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

La conclusión que interesó para el presente estudio se refiere a que existe relación entre el desempeño del docente y el aprendizaje de los estudiantes de Estudios Generales de la USMP. Es decir, mientras más óptimo es el desempeño del docente mayor es el aprendizaje de los estudiantes.

Ello confirma la premisa de que la práctica pedagógica de los docentes es uno de los factores que más influye en los logros de aprendizaje de los estudiantes; por lo que si mejora la práctica pedagógica, mejorarán los logros de aprendizaje.

2.1.2.3. “Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla”. Tesis por Rivera, 2012; Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola – Perú.

EL autor de dicha investigación se propuso determinar el grado de relación entre el clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en el área de comunicación integral, de estudiantes del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Se trata de un estudio de carácter descriptivo y correlacional, cuyos resultados confirman la relación entre el clima de aula y los logros de aprendizaje en el área de comunicación integral, de tal modo que, a un clima de aula percibido como bueno, en todas sus dimensiones, corresponderá un nivel alto en logros de aprendizaje.

Dicha conclusión fue útil en la presente investigación, toda vez que ayudó a reforzar la idea que el clima de aula es un factor que influye en los logros de aprendizaje de los estudiantes; y por tanto, es una dimensión que el docente debe tener en cuenta en su práctica pedagógica.

2.1.2.4. “Las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en los alumnos de la I. E. José María Escrivá de Balaguer, 2009”. Tesis por Domínguez, 2010; del Instituto de Investigación y promoción para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Piura – Perú.

En su investigación, este autor se propuso conocer los efectos que producen las inteligencias múltiples en el rendimiento académico de los alumnos de quinto año de primaria de la I.E. José María Escrivá de Balaguer, destacando entre sus conclusiones que existe una relación altamente significativa entre las inteligencias múltiples y el logro de rendimiento académico de los estudiantes.

Para el presente estudio ayudó a entender la necesidad que el docente atienda a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, como parte de la consideración a las características de los estudiantes tanto en la planificación ejecución y evaluación de su práctica pedagógica.

2.1.2.5. “Modelo Metodológico, en el Marco de Algunas Teorías Constructivistas, para la Enseñanza - Aprendizaje de Funciones Reales del Curso de Matemática Básica en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Piura”, tesis por Aredo, 2012 de la Escuela de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo del citado trabajo fue elaborar y aplicar un modelo metodológico en el tema de funciones reales del curso de Matemática Básica, basado en algunas teorías constructivistas, para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias en la Universidad Nacional de Piura.

Para la presente investigación fueron de especial interés las conclusiones que destacan la importancia de la metodología activa y el desarrollo del trabajo en equipo en la obtención de mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.2.6. “Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado”, Documento de trabajo N° 18, elaborado por un equipo de trabajo integrado por Montero y otros, 2002; en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad Educativa Peruana (MECEP).

Esta propuesta auspiciada y validada por el Ministerio de Educación, parte destacando la necesidad de entender que el trabajo en escuelas de característica unidocente o con aulas multigrado es diferente al que se realiza en las escuelas polidocentes, dada la mayor diversidad en las unas respecto de las otras. Su propósito es orientar el trabajo de los docentes a fin de conseguir que en las escuelas unidocente y de aulas multigrados, todos los estudiantes trabajen de modo simultáneo y aprendan según sus propias características.

Como aporte se recogió algunas orientaciones y estrategias en torno a diversos factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, la estrategia multigrado cuyos ejes son la simultaneidad de actividades de aprendizaje, la participación diferenciada (de los estudiantes), la combinación y alternancia de modos de trabajo del docente, así como, la combinación y alternancia de modos de trabajo de los alumnos.

Otros aportes destacados son la importancia de la organización y uso del espacio educativo, la necesidad de mantener un buen clima en el aula, de contar con adecuados materiales educativos y con las programaciones (anual, de unidad didáctica, semanal, diaria).

2.2. Bases Teórico – Científicas

2.2.1. Aprendizaje. El aprendizaje es una condición de la existencia humana. Cualquier actividad que realiza el hombre implica aprender o utilizar lo aprendido. Aprender no está limitado a tiempo ni a espacios específicos. El aprendizaje ocurre en cualquier lugar, “porque aprendemos a través de las experiencias y estas experiencias no ocurren solamente en la escuela” (Manterola, 1998, p. 38); sino en

el hogar, en la calle, en la chacra, en el campo y en el lugar donde se encuentre la persona. Se aprende al interactuar socialmente con los padres, compañeros, amigos, profesores, vecinos; pero, también se aprende solo (al interactuar con los elementos y objetos presentes en el ambiente).

Se aprende de manera deliberada, cuando (como ocurre en la institución educativa) alguien “experto” planifica y presenta situaciones de aprendizaje para que el “aprendiz” movilice sus capacidades, conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y valores que le permitan construir determinado aprendizaje. También se aprende de manera no deliberada; en este caso, no hay planificación previa y no involucra necesariamente a la enseñanza, puesto que de manera fortuita el “aprendiz” se encuentra con una situación nueva que capta su interés y se involucra activamente en ella, logrando aprender sin habérselo propuesto.

No toda enseñanza produce aprendizaje. Hay ocasiones en que los padres o docentes se empeñan en enseñar algo al estudiante o “aprendiz”, pero éste no logra aprender; y, como se señaló antes, hay ocasiones en que la persona aprende sin que alguien deliberadamente le enseñe. Ello demuestra que puede haber enseñanza sin aprendizaje y aprendizaje sin enseñanza.

Aprender no siempre es educarse, se puede aprender a amar y también se puede aprender a odiar; se puede aprender a construir y también a destruir; no todo aprendizaje es positivo. Se aprende lo bueno, pero también se aprende lo malo. Hay ámbitos como la escuela, donde la misión es lograr que los estudiantes aprendan cosas positivas, pero hay otros ámbitos donde consciente o inconscientemente se propicia el aprendizaje de cosas negativas como la mentira, el odio, las conductas

antisociales, los antivalores, los vicios. Es decir, "...el aprendizaje no siempre significa progreso en el desarrollo de las personas" (Manterola, 1998, p.39).

Respecto a la definición de aprendizaje, existen diversidad de autores y variedad de ideas. Algunos autores identifican el aprendizaje con la idea de cambio duradero o relativamente estable en la conducta o en los mecanismos que operan en ella, como resultado de la experiencia que vive la persona que aprende. (Gagné, 1971; Mesía y Frisancho, 2007; Papalia, Wendkos y Duskin, 2009; De la Mora, 2003; Feldman, 2005).

Otros autores definen al aprendizaje como proceso de adquisición de habilidades, conocimientos, aptitudes, estrategias, competencias, conductas (Grupo Editorial CEAC, 2003; Campo, 2012; Schunk, 1997)

Según el Ministerio de Educación (2014, a., p. 15) "El aprendizaje es un proceso activo que parte de la motivación interna de cada sujeto para satisfacer una necesidad, alcanzar un objetivo o incorporar un conocimiento nuevo.". Esta fuente, también precisa que más importante que lo que se aprende es cómo se aprende.

Si bien, cada definición antes aludida implica una concepción filosófica y a la vez la identificación con cierto enfoque pedagógico y psicológico, no es conveniente asumir una u otra postura como la única acertada, lo que se observa es que ellas se complementan y ayudan a entender el significado del constructo aprendizaje.

Aquí se define aprendizaje como un proceso de construcción, adquisición o potenciación interna e individual, de conocimientos, habilidades, actitudes y pensamiento, como resultado de las interacciones en que participa activamente la

persona, tanto a nivel social e individual; lo cual se manifiesta en cambios relativamente estables de carácter cognitivo, afectivo o procedimental que puede demostrar en sus actuaciones y que generalmente son percibidos por otros.

Aprender conocimientos implica principalmente construir o adquirir ideas, entender y retener hechos, datos buscando las relaciones entre ellos; formar y/o integrar conceptos, ampliarlos, categorizarlos; hacer inferencias, construir teorías. Pero el aprendizaje no puede limitarse únicamente a ello, puesto que el ser humano es multidimensional.

Aprender habilidades implica adquirir o desarrollar formas más eficientes de actuar a nivel cognitivo, motriz y socioemocional. En lo cognitivo, por ejemplo, la habilidad para inferir, analizar, observar, interpretar, etc. En lo motriz, la habilidad para los deportes, habilidad para la danza, habilidad para las artes plásticas, etc. En lo socioemocional, la habilidad para hablar ante un público, la habilidad para hacer amigos, la habilidad para resolver conflictos, habilidad para controlar las propias emociones, etc.

Aprender actitudes implica conservar el buen ánimo, orientar la disposición e interés hacia aquello que puede ser beneficioso y útil para sí mismo y para los demás; poner voluntad en lo que se hace. Saberse capaz de aprender y mejorar, saberse poseedor de un gran potencial en las múltiples dimensiones que constituyen su ser. Aprender actitudes es adoptar principios y consolidar valores necesarios para la convivencia social y el propio desarrollo personal.

Aprender a pensar implica contrastar teoría y práctica, conocimiento y realidad; cuestionar aquello que se conoce y la forma cómo se logró dicho

conocimiento, cuestionar lo que se siente; buscar explicaciones, evaluarlo, juzgarlo, criticarlo. Transferir y aplicar lo aprendido en la resolución de necesidades y problemas; mejorarlo, modificarlo, buscar nuevas y más efectivas formas de actuar y hacer. En suma, exige la reflexión de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas, así como del proceso implícito en dicho aprendizaje.

Tal como lo destacan Manterola (1998) y Aliaga (2008), respecto al aprendizaje hay cuatro aspectos que es necesario considerar:

1) El aprendizaje es un proceso, porque supone una serie de actividades y sucesos que desarrolla progresivamente el que aprende, hasta llegar a dominar aquello que se tenía por objeto, motivo o materia del aprendizaje. Aquí es necesario aclarar que no todo cambio es producto del aprendizaje, puesto que el ser humano experimenta cambios físicos propios de la edad, cambios por fatiga, cambios por conductas o mecanismos de defensa innatos, cambios por la ingesta de alcohol, drogas u otras sustancias alucinógenas.

2) El aprendizaje implica cambio o transformación en el conocimiento, habilidad, actitud o forma de pensar en la persona que aprende. Es decir, luego de vivir una experiencia de aprendizaje, la persona pasa de un estado de ausencia o escases a un estado de presencia o incremento de conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, valores.

3) El cambio o los cambios generados por el aprendizaje son relativamente estables, es decir, no son definitivos, puesto que con el tiempo lo aprendido sufre variaciones ya sea porque se olvida, amplía o mejora, como también porque se cambia, al encontrar una explicación o modo de actuar más adecuados.

4) El aprendizaje se produce como resultado de la experiencia. Para aprender se necesita además de otros factores, vivir la experiencia, involucrarse activamente en aquello que se aprende; experimentar, vivir la situación de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje no se logra por el simple deseo de aprender.

Para alcanzar los aprendizajes esperados (conocimientos, habilidades, actitudes, formas de pensar) los estudiantes realizan diversas actividades, que según el Ministerio de Educación de Guatemala (2010) constituyen los procesos de aprendizaje, entre los cuales se destaca:

1) Recepción de la información, que implica el reconocimiento o la percepción del mensaje o la situación de aprendizaje.

2) Transferencia, que comprende el dar respuesta a preguntas, resolver problemas, satisfacer necesidades e intereses utilizando los conocimientos, habilidades, actitudes y cuanto constituye el nuevo aprendizaje, pero a modo de experimento

3) Comprensión y sistematización de lo que se aprende (conocimientos, habilidades, actitudes), implica que el aprendiz basado en sus conocimientos previos, intereses, experiencia vivida y movilización de sus capacidades, construye, es decir, le da forma y sentido a su nuevo aprendizaje, de modo que puede comunicarlo, y explicarlo.

4) Retención de lo aprendido, en este caso se refiere a la intervención de la memoria a largo plazo, de modo que la persona pueda recordar lo aprendido durante un determinado tiempo, y dependiendo de si se usa o no se seguirá conservando, caso contrario será olvidado, o tal vez modificado.

Cada persona aprende de modo distinto y en proporción distinta a la de otra; es decir, dos o más personas pueden participar de una misma experiencia de aprendizaje, pero no aprenden del mismo modo ni en la misma medida. Tales diferencias en la cantidad, calidad y forma de aprender dependen de diversas causas, a las que se les denomina factores que influyen en el aprendizaje.

Al igual que ocurre con otros aspectos relacionados con el aprendizaje, respecto a los factores que lo influyen, no existe consenso entre los autores que lo abordan. Así, Piaget (1991- traducción de Jordi Marfa), señala que dichos factores son la maduración de la persona, el medio físico, el medio social y el equilibrio. Este último que depende de los mecanismos de asimilación y acomodación.

Para Ausubel, Novak y Hanesian (2005), el aprendizaje es influido por factores cognoscitivos y por factores afectivos y sociales. Los factores cognoscitivos son: la estructura cognoscitiva existente (determinada por los saberes previos), la transferencia (características del contenido, metodología, estilo cognoscitivo), el desarrollo cognoscitivo y la disposición (capacidad y disposición cognitiva del aprendiz para procesar información), la capacidad intelectual o inteligencia (determinada en gran parte por efectos acumulativos de gran número de genes; así como por cambios atribuibles al desarrollo) , la práctica (determinada por la ejercitación y la repetición de actividades), los materiales didácticos. Los factores afectivos y sociales son la motivación, la personalidad, las interacciones sociales y las características del profesor.

Por su parte Manterola (1998), señala que en el aprendizaje influyen factores del entorno y factores interpersonales. Los factores del entorno o ambientales son: contenido, clima de aprendizaje, expectativas del profesor,

interacciones del estudiante, entre otros. Los factores intrapersonales o internos del aprendiz son: la motivación, la autoestima, los procesos cognitivos, las estrategias de aprendizaje (que domina el aprendiz), el desarrollo (en sus distintas dimensiones), entre otros.

Para Aliaga (2008), los factores que influyen en el aprendizaje son de tres tipos:

- 1) Factores relacionados con el sujeto que aprende: motivación, estado emocional, saberes previos, aptitud, desarrollo biológico y psicológico.
- 2) Factores relacionados con la tarea: cantidad y calidad del material, grado de dificultad del contenido, significatividad del contenido.
- 3) Factores relacionados con el método de enseñanza: organización del trabajo (proceso enseñanza aprendizaje), conocimiento del propósito y resultados esperados, la metodología.

En suma, el aprendizaje, como resultado de todo un proceso de construcción, es un fenómeno multicausal. En tal sentido, todos los factores antes señalados tienen, influyen en alguna medida; además, en otros trabajos de investigación (como los citados en los antecedentes de este trabajo) se da cuenta de la influencia de factores familiares, nutricionales, socioemocionales, sociales, económicos, culturales, que directa o indirectamente favorecen o dificultan el aprendizaje. Entendiendo esto, lo que debe preocupar a los docentes es diagnosticar qué factores están influyendo en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de su aula, cómo se manifiestan; y saber cómo eliminarlos o neutralizarlos cuando su influencia es negativa, y cómo generarlos aquellos que van a influir positivamente.

No todos los aprendizajes implican procesos similares ni demandan la movilización de esfuerzos y capacidades iguales. Ello, al igual que los procesos de mediación del docente y las concepciones filosóficas y epistemológicas ha dado lugar a tipificaciones de los aprendizajes que puede alcanzar el ser humano.

Hay quienes distinguen aprendizaje pasivo (que se lo identifica el enfoque conductista) y aprendizaje pasivo activo (que se lo identifica con el enfoque constructivista); aprendizaje receptivo, aprendizaje repetitivo, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 2005; Ministerio de educación de Guatemala, 2010); aprendizaje motor, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje afectivo, aprendizaje social, aprendizaje actitudinal (Aliaga, 2008); aprendizaje por asociación y aprendizaje por reestructuración (Pozo, 1989).

Por obvias razones, aquí no se va a profundizar cada una de las tipificaciones antes señaladas; sin embargo, lo que se tiene que entender es: 1) no solo se aprenden conceptos, 2) el aprendizaje se hace efectivo cuando quien aprende se involucra verdaderamente en el proceso y 3) existen diferentes formas de aprender, dependiendo del tipo de contenido.

2.2.2. Logros de aprendizaje. Así se denomina, en el marco del currículo por competencias, a la variable clásica de la educación formal; es decir, al rendimiento académico. De forma genérica, ambas expresiones se refieren al nivel de logro que puede alcanzar un estudiante, como resultado de su participación en un proceso de enseñanza aprendizaje; no obstante, a diferencia del rendimiento académico, los logros de aprendizaje implican tanto la atención al proceso como al resultado, la observación del desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes y no solamente de conocimientos.

Según Rivera (2012), es evidente que logros de aprendizaje y rendimiento académico son conceptos que están muy relacionados; pero por lo general, "...al constructo rendimiento académico se le da una conceptualización puramente numérica..." (p. 25) y se lo relaciona con el aspecto cognitivo de la persona, mientras que los logros de aprendizaje hacen referencia al progreso en el desarrollo de competencias y capacidades, que implican más que lo meramente cognitivo. La manifestación del logro de aprendizaje se da tanto en el proceso de actuación del estudiante como en la respuesta final.

Por su parte, Jiménez (citado por Navarro, 2003, p. 2), señala que los logros de aprendizaje constituyen el "nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y el nivel académico". Sin embargo, más que nivel de conocimientos, los logros de aprendizaje constituyen niveles de desempeño que el estudiante evidencia en su actuar frente a una determinada situación.

La participación del estudiante en un proceso educativo es el factor clave que permite alcanzar logros de aprendizaje; en tal sentido, se trata de una participación activa e interactiva, de contacto con los elementos presentes en la situación de aprendizaje; lo cual requiere no solo la implicación de recursos cognitivos sino también de sus afectos y destrezas.

La determinación de los logros de aprendizaje se realiza comparando el desempeño que evidencia el estudiante ante un reto, una tarea o una actividad propuesta, con el referente establecido para el grado o ciclo de estudio que se encuentra cursando. En el caso de la educación formal y específicamente en la educación básica regular, los referentes de logros de aprendizaje están sintetizados

por áreas y ciclos académicos, en lo que se denomina los mapas de progreso, donde se detallan los estándares de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes al término de cada ciclo. De manera más detallada y específica, dichos referentes, están en los documentos curriculares oficiales, como son las rutas de aprendizaje y el Diseño Curricular Nacional de la EBR.

Los logros de aprendizaje se determinan mediante diversas técnicas e instrumentos de evaluación pedagógica, que se planifican y aplican dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

La importancia de conocer el nivel de logros de aprendizaje, más que en calificar el desempeño del estudiante, estriba en retroalimentar el proceso, permitiendo identificar las dificultades y emprender medidas correctivas, lo que demanda al docente hacer los reajustes pertinentes y por consiguiente reflexionar y mejorar constantemente su práctica pedagógica.

2.2.2.1. Aprendizajes esperados y logros de aprendizaje. Los aprendizajes esperados constituyen las competencias, operativizadas en capacidades. De las capacidades se desprenden los indicadores de logro o indicadores de evaluación.

1) Las competencias. Según Tobón (2013), el término “competencia” tiene existencia desde las antiguas civilizaciones, pero fue introducido al ámbito académico por Chomsky, en el año 1970, para pensar el desarrollo y el desempeño lingüístico de las personas. En la década del 2000, se incorpora a las políticas educativas internacionales (por ejemplo el Proyecto Tuning).

El Ministerio de Educación, (2014, b) lo define como

...un saber actuar complejo en la medida que exige movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado...(p. 1)

La competencia implica un saber hacer con solvencia, efectividad y eficacia, movilizando para ello diferentes recursos cognitivos, afectivos y destrezas de que dispone la persona.

En el sistema educativo nacional, se asume que la competencia es más amplia que la capacidad, pues las capacidades se derivan de la competencia. En consecuencia, el nivel de logro de una competencia se refleja en el nivel de logro de las capacidades y éstas, a su vez, en el nivel de logro de los indicadores.

2) Las capacidades. En el Diccionario Enciclopédico de Educación (Grupo Editorial CEAC, 2003), capacidad es definida como “conjunto de aptitudes que permiten a una persona tener éxito en la realización de una actividad determinada” (p. 69).

Castelló (2000), sostiene que el término “capacidad”, tiene origen físico y significa *cabida, volumen*; y citando a Anderson, precisa que la introducción de dicho término al ámbito educativo habría ocurrido desde que se establecieron los sistemas colectivos de educación (segunda mitad del siglo XVIII).

Actualmente se pueden identificar dos posiciones respecto a la complejidad del término capacidad. Existen autores que lo consideran como algo de igual o mayor jerarquía que la competencia; por otro lado, hay quienes lo identifican como algo de menor jerarquía y, por tanto, incluido dentro de la competencia.

Entre los primeros podemos citar a Ademar y Peretti (2010), quienes sostienen que "...las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socio afectivos, que garantizan la formación integral de la persona"(s/p). Parellada (2005), sostiene que "las capacidades humanas son una forma de explicitar las dimensiones de la persona y las esferas importantes de actividad merecedoras de ser protegidas por los derechos humanos" (p. 483).

Entre quienes consideran a las capacidades en un sentido menos amplio y por tanto integrando a las competencias tenemos a Castelló (2000), quien las define como el "...conjunto de recursos cerebrales básicos de los cuales puede hacer uso una persona,..." (p. 37)

Por su parte el Ministerio de Educación (2014, b) también identifica a las capacidades como integradoras de la competencia, destacando que si bien "... se pueden enseñar y desplegar de manera aislada, es su combinación lo que permite su desarrollo..." (p. 6); es decir, para potenciar una capacidad necesariamente se recurre a la utilización de otras. En tal sentido, destaca el uso combinado de las mismas, justificando así su inclusión dentro de las competencias.

3) Los indicadores. Constituyen las actuaciones que debe mostrar el estudiante en el marco de una determinada capacidad y competencia curricular. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2014, a) el desempeño está referido al grado de desenvolvimiento que muestra el estudiante en una tarea que se le propone dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Un indicador de desempeño proporciona la información para que el docente organice actividades de enseñanza aprendizaje, así como la valoración de la actuación del estudiante en relación a la tarea propuesta.

2.2.2.2. Nivel de logro de aprendizaje. Es el nivel cualitativo en que ha sido logrado el indicador de desempeño por cada estudiante. Constituye el grado de eficiencia que muestra el estudiante al desarrollar una tarea propuesta.

Se determinan como resultado de la aplicación del instrumento o instrumentos de evaluación tanto durante como después de la actuación del estudiante en la ejecución de la tarea, en función al indicador de desempeño.

De acuerdo a la normatividad vigente sobre evaluación de los aprendizajes: R. M. N° 0234-2005-ED que aprueba la Directiva N° 004/VMGP-2005; así como, el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2008, p.53), la escala de calificación de los aprendizajes en el nivel de educación primaria es literal y descriptiva, comprendiendo 4 niveles de logro que son:

AD = Logro destacado. Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

A=Logro previsto. Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.

B=En proceso. Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

C=En inicio. Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En el presente trabajo de investigación, para analizar los logros de aprendizaje de los estudiantes el calificativo **AD** es el que corresponde a un aprendizaje de calidad y de nivel satisfactorio; el calificativo **A** denota que el estudiante está avanzando hacia el aprendizaje de calidad o está cerca de lograrlo; el calificativo **B** se asocia a la escasez de calidad y el calificativo **C** indica la ausencia total de calidad en el aprendizaje del estudiante.

2.2.3. La práctica pedagógica del docente. Existen diversas definiciones como autores respecto a la práctica pedagógica. Fierro (1999), lo define como una praxis social, deliberada, objetiva, pero a la vez subjetiva puesto que en ella intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia)

Es praxis social en tanto hace referencia al proceso por el cual la teoría educativa pasa a formar parte de la experiencia vivida a partir de las diversas y constantes interacciones dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Es praxis deliberada porque implica una planificación y responde a una intencionalidad promovida desde la instancia nacional, regional, local e institucional.

Es praxis objetiva porque constituye un hecho real que responde a una lógica; se concretiza en un espacio, en un tiempo y con la intervención real de los actores educativos (estudiantes y docente). En el sentido ético, en ella se procura que el docente encarne una filosofía, una pedagogía y una didáctica que es propuesta desde las instancias superiores del sistema educativo.

Es praxis subjetiva porque a pesar de responder a una filosofía, pedagogía y didáctica, y a una política educativa delineada desde las altas esferas del gobierno, no escapa a la intervención de las teorías, creencias y concepciones propias del docente; por ejemplo, sobre lo que es enseñar y lo que es aprender; las mismas que rigen su accionar en el aula, incluso sin que el mismo docente se dé cuenta de ello. Dichas concepciones responden a una herencia cultural y a una herencia biológica.

Por su parte López y Basto (2010), aluden al estilo y la forma particular que tiene cada docente para conducir el proceso enseñanza aprendizaje. Según tales autores, el docente tiene una trayectoria cultural fruto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales que le han permitido construir sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional.

Pozo, y otros (2006), identifican a la práctica pedagógica como una manifestación del currículo oculto, al manifestar que los docentes tienen “creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar” (p. 34), que orientan su accionar en el proceso enseñanza aprendizaje.

De una manera más clara, Tobón (2008), manifiesta que la práctica docente (aquí denominada práctica pedagógica) consiste en la “...comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje-enseñanza con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y al mismo tiempo construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía...” (p. 197). Además destaca que requiere la constante reflexión y autorreflexión del docente; es decir, “...un continuo aprender haciendo reflexivo, donde se tome conciencia de los logros y de los errores para implementar acciones correctivas...” (p. 203)

La práctica pedagógica es un proceso en el cual confluyen directa o indirectamente estudiantes, docente, padres de familia (con su legado cultural); los que direccionan el proceso de enseñanza aprendizaje (administradores y autoridades educativas), un espacio (la escuela) y un saber (la pedagogía).

La práctica pedagógica implica tres fases y seis procesos pedagógicos. Las fases son: planificación, ejecución y evaluación; y los procesos pedagógicos son problematización, propósito, motivación, saberes previos, gestión y acompañamiento, evaluación (Ministerio de Educación, 2014: a)

2.2.3.1. Los procesos pedagógicos. Constituyen los aspectos que involucra la práctica pedagógica (tanto en la planificación como en la ejecución), mediante los cuales se conjuga de manera efectiva el aprendizaje que se desea alcancen los estudiantes, la pedagogía, las características de los estudiantes y del contexto.

Dichos procesos se diferencian de los procesos didácticos porque son recurrentes y están presentes en los distintos momentos del desarrollo de la práctica pedagógica, así como en cada una de las fases. Según el Ministerio de Educación (2014, b), tales procesos son:

- 1) *Problematización*. Implica determinar de manera cuidadosa y creativa la situación que se propondrá a los estudiantes como desafío inicial, procurando que esté relacionada con sus vivencias y/o contexto, así como con su nivel de desarrollo cognitivo.
- 2) *Propósito y organización*. Se refiere a la necesidad de comunicar a los estudiantes aquello que se espera lograr (propósito) con el desarrollo de la unidad didáctica o sesión de aprendizaje, precisando además, de manera sucinta las principales actividades a realizar y los recursos que se utilizarán.
- 3) *Motivación/intereses/incentivo*. Además de proponer y ejecutar actividades que atraigan el interés de los estudiantes, la motivación implica canalizar sus expectativas, suscitar su disposición y alentarlos a seguir adelante, resaltando los aciertos y ayudándoles a superar los errores que puedan presentarse.
- 4) *Saberes previos*. Implica generar situaciones y proponer actividades que permitan a los estudiantes manifestar aquello que ya saben y que tiene relación con lo que se les está proponiendo aprender.
- 5) *Gestión y acompañamiento en el desarrollo de las competencias*. Tiene que ver con la previsión y generación de interacciones entre estudiantes, interacciones de los estudiantes con los “objetos de aprendizaje”; las formas y situaciones que justifiquen la intervención del docente cuando se presente dificultades o cuando hay que afianzar lo que aprenden, mediante el uso de variadas estrategias metodológicas.

6) *Evaluación*. Este proceso está referido al constante recojo de información respecto a los avances o dificultades que puedan mostrar los estudiantes, así como respecto a la efectividad del propio trabajo docente, para que se tomen las decisiones pertinentes de manera oportuna; además, considera las estrategias y momentos para la aplicación de instrumentos de evaluación que dejen evidencias para calificar el nivel de logro de cada estudiante respecto al desarrollo de sus capacidades y competencias.

2.2.3.2. Fases de la práctica pedagógica. Son las etapas o estadios del proceso por el cual se concretiza la práctica pedagógica, en cada una de las cuales se articulan tareas o acciones que debe realizar el docente. Ellas son:

3.2.3.2.1. Planeación o planificación. Es lo que le da sentido a la práctica pedagógica. El proceso enseñanza aprendizaje puede ocurrir de manera prevista o imprevista; pero, tiene carácter pedagógico solo si responde a una planificación previa.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Guatemala (2010, p. 20), “planificar el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación, significa tomar decisiones” de manera anticipada sobre los contenidos, estrategias, recursos, propósito, temporalización y escenarios, en función de las competencias, capacidades e indicadores que se pretende potenciar en un grupo de estudiantes, teniendo en cuenta sus características, los saberes pedagógicos y didácticos, el currículo y el contexto. Además de los procesos pedagógicos antes mencionados, algunos aspectos básicos a tener en cuenta en la planificación de la práctica pedagógica son:

- Los contenidos. Según la fuente antes citada, dentro del enfoque por competencias, los contenidos constituyen únicamente medios por los cuales se desarrollan las capacidades y competencias; y, se refieren a las habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, valoraciones y creencias que se consideran valiosos y de utilidad para el desarrollo personal y social del estudiante.

En la Educación Básica Regular del país, y por ende en el nivel de educación primaria, generalmente están implícitos en los indicadores que configuran las capacidades y competencias de cada una de las áreas del plan de estudio.

- Los indicadores de evaluación. Son las unidades de observación del logro de aprendizaje de los estudiantes y responden a capacidades que a su vez están comprendidas en las competencias de una determinada área curricular. Su previsión permite al docente seleccionar las estrategias de trabajo adecuadas y establecer el propósito de la sesión de aprendizaje; es decir, la práctica pedagógica diaria se configura en función de los indicadores de evaluación que vienen a ser los mínimos aprendizajes esperados.

En el nivel de educación primaria del sistema educativo peruano, para las áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y ambiente, los indicadores de evaluación están propuestos por el Ministerio de Educación, en las rutas de aprendizaje; pero en las demás áreas se tiene que formular en función al DCN.

- Las estrategias metodológicas. Se refieren a los métodos, técnicas y estrategias didácticas que permitirán las interacciones y el desarrollo de las actividades en la sesión de aprendizaje. Aunque no son rígidas, el hecho de tenerlas en cuenta en la planificación evita que el docente tenga que improvisar en su trabajo, y en la medida que sean adecuadamente seleccionadas asegura la efectividad del trabajo en su ejecución.
- Los recursos y materiales. Son los elementos de que se han de valer los estudiantes para poner en actividad sus estructuras cognitivas y construir sus aprendizajes. Pueden ser estructurados, semi-estructurados o no estructurados.
- La temporalización. Se refiere a la duración de los momentos y actividades que se proponen en el desarrollo de la sesión de aprendizaje o unidad didáctica. Es flexible puesto que responde a las características de los estudiantes y a la naturaleza de las situaciones planteadas.

En resumen, la planificación de la práctica pedagógica es un “...proceso reflexivo, analítico y creativo previo de diseño de un proceso o episodio de enseñanza y aprendizaje en el aula” (Ministerio de Educación, 2014, b, s/p.), que demanda al docente, el dominio de los aprendizajes esperados, las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y del contexto, así como de saberes pedagógicos y didácticos que permitan hacer efectivo el proceso enseñanza aprendizaje. Según su alcance temporal, las formas o niveles de planificación son: programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.

De acuerdo con la fuente citada en el párrafo anterior, la programación anual presenta la organización lógica y cronológica de las unidades didácticas que se trabajarán durante el año lectivo. No está sujeta a un esquema rígido; pero debe evidenciar los siguientes elementos básicos: la descripción general que en base al diagnóstico de los avances y dificultades del año anterior plantea las metas de aprendizaje en función de los estándares de los mapas de progreso; la organización de las unidades didácticas, que a su vez contiene la situación significativa, el título de la unidad, la duración en semanas, los aprendizajes esperados (las competencias y capacidades) y los productos. Otros componentes de la programación anual son el producto anual y materiales y recursos.

Las unidades didácticas implican la organización secuencial y cronológica de las sesiones de aprendizaje, en función de los siguientes elementos: título (motivador y sintetizador del producto), situación significativa (constituye el reto en función del cual se organiza la unidad didáctica), producto/s importante/s (tangible o intangible), aprendizajes esperados (competencias, capacidades e indicadores), secuencia didáctica (organización de las sesiones de aprendizaje), evaluación (situaciones de evaluación e instrumentos) y recursos (bibliografía y otros materiales que se utilizarán).

La sesión de aprendizaje es la mínima forma de organización secuencial y temporal de las actividades que se desarrollarán para el logro de los aprendizajes esperados. Sus elementos esenciales son: título, aprendizajes esperados (competencias, capacidad e indicador/es), secuencia didáctica (que

explicita los procesos pedagógicos en base a los momentos de inicio, desarrollo y cierre; además en el desarrollo implica los procesos didácticos del área o competencia, que se desprenden del enfoque bajo el cual se propone el abordaje de las competencias y capacidades en una determinada área o competencia curricular) y evaluación (de proceso y sumativa).

- a. *Ejecución o práctica de la práctica pedagógica.* Constituye la concreción de aquello que se ha planificado. Lo central en esta fase de la práctica pedagógica lo constituye el despliegue de las estrategias de enseñanza para la facilitación del aprendizaje de los estudiantes, quienes también desplegarán estrategias de aprendizaje, ya sea por iniciativa propia o por el apoyo mediación del docente.

Según Tobón (2008), la facilitación del aprendizaje tiene que ver con considerar las expectativas, intereses y requerimientos de los estudiantes, centrar el aprendizaje en los estudiantes y no en la enseñanza ni en el docente, que los estudiantes participen en la determinación de estrategias didácticas, orientar a los estudiantes para que se automotiven, asignar actividades con sentido para los estudiantes, guiarlos en la consecución de recursos para el desarrollo de las actividades propuestas.

La ejecución de la práctica pedagógica consiste en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y comprende momentos que a su vez implican la manifestación de procesos pedagógicos y en el caso del momento de denominado desarrollo, la manifestación de los procesos didácticos.

Los momentos son: *inicio*, que comprende el desarrollo de actividades orientadas a predisponer a los estudiantes para el desarrollo del trabajo, así

como una aproximación inicial a lo que se va a trabajar durante la sesión, concluyendo con la declaración del propósito y el establecimiento de acuerdos para una mejor interacción. *Desarrollo*, que básicamente hace evidente el desencadenamiento de los procesos didácticos que permitirán a los estudiantes estructurar y reestructurar saberes en función de los aprendizajes esperados, movilizándolo para ello sus saberes previos, el uso de los recursos y estrategias, actitudes, conocimientos, habilidades; con la mediación y acompañamiento oportuno y diferenciado del docente, quien no ha de dar respuestas sino generar procesos de reflexión y retroalimentación ante las dificultades que evidencien los estudiantes. *Cierre*, que comprende actividades de reforzamiento y metacognición; aquí se proponen actividades de extensión y de reflexión respecto al trabajo realizado.

b. *Evaluación de la práctica pedagógica*. De acuerdo con Tobón (2008), en el marco del currículo por competencias la evaluación implica la valoración de lo que los estudiantes aprenden, toda vez que “...aunque constituye un juicio de valor se regula con base en una serie de criterios acordados previamente con los estudiantes.” (p.235)

Por su parte Palacios (2014), señala que la evaluación, además de proporcionar información sobre los logros académicos de los estudiantes, “...permite al docente regular y realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en coherencia con las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes” (p. 205)

La evaluación es un elemento esencial del proceso enseñanza – aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje como a la propia práctica pedagógica del docente. Autorregula el proceso enseñanza aprendizaje. Su

propósito es esencialmente formativo, orientado a la reflexión sobre lo que el estudiante va aprendiendo, la confrontación entre el aprendizaje esperado y lo que alcanza, así como la búsqueda de mecanismos y estrategias para avanzar hacia los aprendizajes esperados. (Ministerio de Educación, 2014, b)

La evaluación del aprendizaje implica la previsión y constatación de los productos o demostraciones que ha de devolver el estudiante; y que a su vez, le permitan darse cuenta de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, y de ser el caso, cómo podría hacerlo mejor. Por otro lado prevé los criterios que indiquen el nivel de logro que puede alcanzar.

La evaluación del trabajo docente constituye esencialmente un acto auto reflexivo y crítico que puede hacerse a partir de los resultados de la evaluación de los estudiantes, como del análisis de las fortalezas y debilidades advertidas en su propio actuar en relación a la planificación, ejecución y evaluación de su práctica pedagógica.

2.2.3.3. Autoevaluación de la práctica pedagógica del docente. Según Senge (1996), la experiencia objeto de reflexión es la clave de las organizaciones inteligentes, ya que permite sobreponerse a las dificultades, reconocer amenazas y enfrentar nuevas oportunidades. La experiencia, la apertura participativa, la apertura reflexiva y la libertad de expresión son los aspectos más aceptados para aprender a aprender.

Un docente nunca debe dejar de aprender lo que concierne a su profesión; en tal sentido, tiene como aliadas a la reflexión y acción permanentes, toda vez que la reflexión es la clave de todo aprendizaje significativo.

A diferencia de la evaluación, que es realizada por otra persona, y sobre todo aquella que promueve el Ministerio de Educación cuando hace referencia a las evaluaciones de desempeño y otras, la autoevaluación tiene la ventaja de ser eminentemente formativa. Mientras que la evaluación por otros suele tener consecuencias directas sobre los evaluados, la ventaja de la autoevaluación consiste en que el docente al saber que no tiene consecuencias que le puedan perjudicar emocional o profesionalmente, no tendrá reparo en mostrar sus deficiencias de manera honesta.

En ese sentido, la autoevaluación constituye una excelente vía para la mejora permanente.

Por su parte, Quintero, Munevar y Yepes (2006) manifiestan que el aula, la escuela y el mundo constituyen escenarios propicios para “resignificar” la práctica. La autoevaluación de la práctica docente favorece su mejora.

Athanasos (citado por León, 2008), precisa que los docentes “...notan que el proceso de analizar su desempeño en base a estándares aumenta sus habilidades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y para evaluar el efecto de sus propias acciones, así como también los hace adoptar nuevas prácticas”. (p. 20)

En definitiva, conviene no perder de vista que los procesos de reflexión, indagación y evaluación que el docente realice de su práctica pedagógica le permiten cada vez ir aprendiendo y mejorando. Al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. (Pérez y Sacristán, citados por Rodríguez, 2006).

La autoevaluación de la práctica docente debe realizarse en varias ocasiones durante el año escolar: trimestralmente, semestralmente, al fin de cada unidad didáctica, al fin de una sesión de aprendizaje. Luego de su realización y a partir de los resultados es necesario elaborar un plan de mejora (adopción de medidas que permitan superar las debilidades detectas y/o reiterar aquellas que han resultado ser más efectivas).

2.3. Definición de Términos Básicos

- 2.3.1. APRENDIZAJE ESCOLAR. Proceso por el cual se adquieren o modifican de manera constante, conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas, a partir de la predisposición y experiencia previa, la calidad de la situación presentada y la calidad de las interacciones que experimenta el estudiante.
- 2.3.2. APRENDIZAJES DE CALIDAD. Son conocimientos, actitudes, valores, habilidades, capacidades concordantes con las expectativas sociales, los propósitos educativos y las características e intereses de los estudiantes en tanto les son útiles para su desenvolvimiento personal, para solucionar problemas de su vida cotidiana y para interactuar exitosamente en su medio natural y sociocultural.
- 2.3.3. CAPACIDAD. Es el conjunto de recursos cerebrales que posee individualmente cada persona y que le permiten desarrollar procesos cognitivos y socio-afectivos, a través de los cuales se manifiestan y también pueden enriquecerse, permitiéndole alcanzar cada vez mejores niveles de desarrollo y por consiguiente mejores desempeños.

- 2.3.4. **COMPETENCIA.** Es un saber hacer que muestra el estudiante al resolver un problema o alcanzar determinado propósito, utilizando diversos recursos (capacidades) y alcanzando cierto grado de eficiencia y efectividad.
- 2.3.5. **DCN.** Es una sigla constituida por las letra inicial de cada una de las palabras: Diseño Curricular Nacional, y que se refiere al documento que contiene los aprendizajes que todos los estudiantes del país deben lograr en cada uno de los ciclos y grados durante su asistencia a la educación básica.
- 2.3.6. **INDICADORES DE EVALUACIÓN.** Constituyen la evidencia observable de lo que cada estudiante sabe hacer como resultado de los aprendizajes logrados.
- 2.3.7. **INSTITUCIÓN EDUCATIVA UNIDOCENTE.** Por lo general es una Institución de la modalidad educación básica regular, del nivel inicial o primaria; caracterizada por atender a un reducido número de estudiantes y por contar con un/a solo/a docente.
- 2.3.8. **NIVEL DE LOGRO DE APRENDZAJE.** Se refiere a la valoración cualitativa que se hace del desempeño académico del estudiante como resultado de participar de un proceso de aprendizaje, este se determina en función de cada uno de los aprendizajes esperados.
- 2.3.9. **LOGROS DE APRENDIZAJE.** Así se denomina, en el marco del currículo por competencias, a la variable clásica de la educación escolarizada; es decir, al rendimiento académico. De forma genérica, ambas expresiones se refieren al nivel de logro que puede alcanzar un estudiante, como resultado de su

participación en un proceso de enseñanza aprendizaje; no obstante, a diferencia del rendimiento académico, los logros de aprendizaje implican tanto la atención al proceso como al resultado, la observación del desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes antes que de conocimientos.

2.3.10. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE. Constituye el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las sesiones o situaciones diarias de enseñanza-aprendizaje, donde se producen diversas interacciones entre los estudiantes y docente; teniendo en cuenta los propósitos y lineamientos establecidos por los entes educativos y el encargo social, que se resume un favorecer la buena formación de los estudiantes. implica el despliegue de saberes científicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, éticos y culturales; el aprovechamiento de diversos recursos y materiales, así como el uso de metodologías en determinados espacios y tiempos.

2.3.11. RUTAS DE APRENDIZAJE. Constituyen documentos orientadores del trabajo docente, puesto que contemplan modos de programar y estrategias que se pueden emplear a fin de desarrollar un mejor trabajo pedagógico y por ende desarrollar competencias en cada área curricular.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de Investigación

En los docentes de las instituciones educativas unidocente 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia Santa Cruz, la práctica pedagógica está en un nivel de proceso; y entre los estudiantes, en su aprendizaje predominan niveles de logro inferiores al logro destacado.

3.2. Variables de Estudio

Variable 1: Práctica pedagógica de los docentes

Variable 2: Logros de aprendizaje de los estudiantes

3.3. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Práctica pedagógica de los docentes	Planificación	<ul style="list-style-type: none">- Previsión del tiempo.- Consulta de fuentes.- Previsión de recursos y estrategias de trabajo.- Previsión de indicadores, estrategias e instrumentos de evaluación.
	Ejecución	<ul style="list-style-type: none">- Aprovechamiento del tiempo- Aprovechamiento de recursos y materiales para desarrollar las clases.- Uso de estrategias para promover aprendizajes significativos.- Clima del aula.
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Uso de estrategias de evaluación.- Uso de los resultados de la evaluación
Logros de aprendizaje de los estudiantes	Niveles de logro	<ul style="list-style-type: none">- En inicio- En proceso- Logro previsto- Logro destacado.

3.4. Población y Muestra

3.4.1. Población. Está conformada por los docentes y estudiantes de las 11 instituciones educativas unidocente del distrito de Catache

3.4.2. Muestra. Conformada por 03 docentes y 29 estudiantes, que representan aproximadamente el 27% de la muestra. Su elección se ha realizado de forma no probabilística, a criterio del investigador. Se trata de lo que algunos expertos denominan “muestreo por conveniencia” (Malhorta, 2004, p. 321; Salkind, 1999, p. 103), debido a la accesibilidad y disponibilidad.

3.5. Unidades de Análisis

El presente trabajo tuvo las siguientes unidades de análisis:

- En la I. E. N° 11111, 01 docente y 04 estudiantes
- En la I. E. N° 10912, 01 docente y 09 estudiantes
- En la I. E. N° 11170, 01 y 16 estudiantes

3.6. Tipo y Nivel de Estudio

La investigación realizada ha sido de tipo descriptivo y de nivel exploratorio – descriptivo – propositivo.

De nivel exploratorio porque en el ámbito donde se desarrolló no existe información primaria debidamente sistematizada respecto al objeto de estudio, en este caso la práctica pedagógica del docente y en el caso de los logros de aprendizaje de los estudiantes, tampoco se ha hecho ninguna sistematización más de la que se hace como parte de la evaluación que normalmente se realiza y se registra.

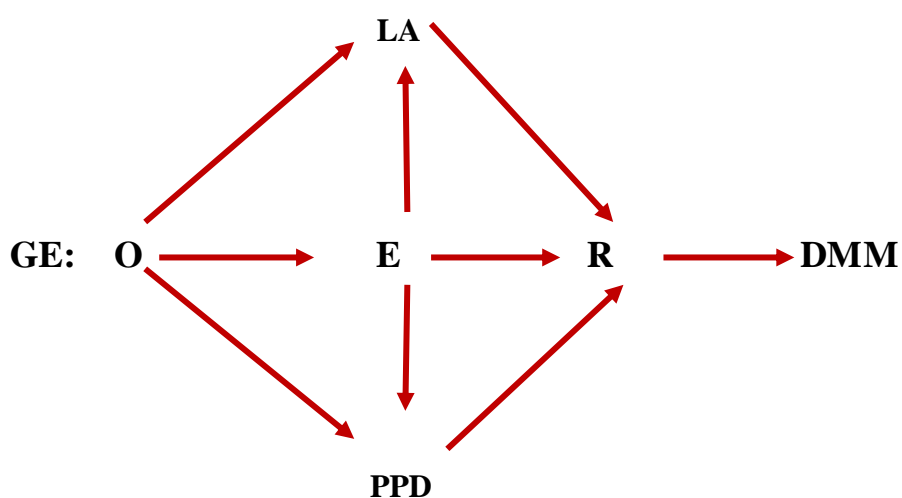
De nivel descriptivo por cuanto el objetivo perseguido ha consistido en describir la práctica pedagógica de los docentes en las I. E. 11111; 10912 y 1117, así como los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Es propositivo porque además de la descripción del objeto de estudio, un objetivo específico consistió en diseñar un modelo metodológico para que la práctica pedagógica del docente permita mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes de las instituciones educativas que conforman el grupo de estudio.

3.7. Diseño de Investigación

El diseño es no experimental, habiéndose partido de la observación directa al grupo de estudio (GE), luego se realizó el análisis documental (AD) para confirmar de manera precisa la existencia del problema; habiendo sistematizado el estudio a realizar, cumpliendo con uno de los objetivos propuestos, se realizó la autoevaluación de la práctica docente (A) y tras analizar los resultados se ha procedido al diseño del modelo metodológico (DM).

La representación gráfica del diseño de investigación es la siguiente:



Donde:

GE = Grupo de estudio

O = Observación directa

E = Estudio (Revisión bibliográfica y aplicación de instrumentos)

LA = Logros de aprendizaje

PPD = Práctica pedagógica del docente

R = Resultados

DMM =Diseño del modelo metodológico

3.8. Técnicas de Recopilación de Datos

3.8.1. El Fichaje. De acuerdo con From y Ramos (2009, p. 42), “este proceso [en referencia al fichaje] nos es sumamente útil para recopilar y documentar la teoría sustentadora correspondiente a nuestra investigación”. Los instrumentos de esta técnica lo constituyen las fichas de diferentes tipos. Para nuestro trabajo se utilizaron preferentemente las fichas bibliográficas, de citas textuales, de resumen, de comentario y las fichas combinadas.

3.8.2. El análisis documental. Según Bisquerra et. al. (2009, p. 349), “el análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias”. Por su parte Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 341), manifiestan que “el análisis documental es una actividad sistemática que consiste en examinar documentos escritos. ...es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva..., y en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información”.

Según esta última fuente, dependiendo del ámbito donde se generan, los documentos personales son de dos tipos: documentos oficiales y documentos personales.

Los documentos oficiales son los generados por una institución u organización, tales como: artículos, registros, informes, horarios, actas de reuniones, programaciones, notas de lecciones, registros personales de alumnos, manuales escolares, periódicos, revistas, grabaciones escolares, archivos, estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, libros de ejercicios, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías (Woods, 1987; citado en Del Rincón et. al. 1995), y son de dominio interno (los que son generados para brindar información dentro de la misma organización o institución: organigrama, normativa, funciones, fines, valores, planes, entre otros) y de dominio externo (aquellos que permiten comunicarse con el exterior: revistas, comunicados, cartas, divulgaciones, informes y otros).

En el presente estudio, esta técnica de recojo de datos ha sido utilizada para recoger y analizar los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170, expresados en los registros de evaluación y las Actas de Evaluación Integral del Estudiante, del año 2014.

También se ha utilizado esta técnica para analizar los documentos de planificación de la práctica pedagógica de los docentes: programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.

3.8.3. La autoevaluación. Es una técnica que considera la opinión de sí mismo respecto al logro de sus capacidades (Bocanegra, 2005). Es muy útil cuando se realiza teniendo en cuenta estándares o criterios definidos en algún instrumento de

recojo de la información, y sobre todo cuando existe la voluntad de reconocer las propias deficiencias con el propósito de mejorar.

Aun cuando no se ha tenido oportunidad de ver la incorporación de esta técnica al campo investigativo, se creyó necesario incorporarlo en este estudio, por considerarlo más adecuada para lograr algunos de los objetivos previstos. Como instrumento se ha utilizado la ficha de autoevaluación de la práctica pedagógica del docente (apéndice 01), elaborada por el investigador en base a un modelo de ficha de autoevaluación propuesto por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, de Chile y el Marco del Buen desempeño Docente de nuestro país. Dicho instrumento fue validado por dos expertos, con el grado de maestría.

La aplicación de este instrumento ha permitido caracterizar la práctica pedagógica del docente en las instituciones educativas 11111; 10912 y 11170.

3.8.4. La observación. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) en investigación, esta técnica "... implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente..." (p. 411). Su utilización permitió recoger información respecto a las actividades de los docentes en cuanto a planificación, ejecución y evaluación de su práctica pedagógica; dichos datos fueron cotejados con los que se obtuvieron de la autoevaluación, a fin de verificar su consistencia.

En la planificación se observó la programación anual, las unidades didácticas y sesiones que hasta el momento de la observación han realizado los docentes a fin de constatar situaciones como: previsión del tiempo, consulta de fuentes, previsión de materiales y estrategias de trabajo, así como la previsión de los indicadores, técnicas e instrumentos de evaluación.

En la ejecución se observó directamente el desarrollo de una sesión de aprendizaje, a fin de constatar la coherencia con lo planificado, el uso del tiempo recursos y materiales, la utilización de estrategias metodológicas y el clima del aula.

Respecto a la evaluación, además de ver su coherencia con lo planificado y ejecutado, se observó el uso de estrategias e instrumentos, así como el uso de los resultados de la evaluación.

El principal instrumento utilizado fue la ficha de observación pedagógica en aula, aunque también se utilizó el registro de campo. La ficha fue la misma que utilizan los especialistas de la UGEL Santa Cruz, para realizar las actividades de monitoreo.

3.9. Técnicas de Procesamiento, Análisis e Interpretación de Resultados

El procesamiento de la información recabada se ha realizado de manera computarizada, utilizando el programa Microsoft office, en los formatos Word y Excel, versión 2010. Los resultados de la investigación son presentados en párrafos, tablas y gráficos, utilizando valores numéricos absolutos y porcentuales.

3.10. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación

En el desarrollo de la investigación se han utilizado básicamente dos instrumentos de investigación: ficha de observación pedagógica en aula y la ficha de autoevaluación de la práctica docente.

La validez y confiabilidad de la ficha de acompañamiento pedagógico a docentes de nivel primaria, reside en que ha sido propuesta desde el Ministerio de Educación, pero a nivel de la Dirección Regional de Educación, como a nivel de la UGEL se han realizado algunas adecuaciones (sobre todo en el

encabezamiento). Para el presente trabajo se solicitó a un especialista de la UGEL Santa Cruz, una copia de dicho instrumento. Para su aplicación se han cambiado ciertos aspectos del encabezamiento, así como el orden en su estructurada, pero, sin cambiar los ítems.

Este instrumento comprende ítems referidos a planificación, uso de estrategias metodológicas, uso de materiales y recursos didácticos, gestión del tiempo, clima del aula y estrategias de evaluación. (Ver anexo 1)

La ficha de autoevaluación de la práctica docente (ver apéndice 1), ha sido elaborada durante el proceso de la investigación. Comprende un cuestionario de 109 ítems, organizado en base a 06 aspectos:

- 1) La planeación del trabajo docente, que consta de tres bloques, de 2; 6 y 8 ítems respectivamente.
- 2) Aprovechamiento del tiempo, los recursos y materiales para desarrollar las clases, que consta de un bloque de 16 ítems.
- 3) Estrategias y actividades para promover aprendizajes significativos, que consta de un bloque de 35 ítems.
- 4) Estrategias y acciones para la evaluación de los aprendizajes, que consta de dos bloques, de 14 y 5 ítems respectivamente.
- 5) Uso de los resultados de evaluación, que consta de un bloque que contiene 10 ítems.
- 6) Clima del aula, distribuido en dos bloques, de 4 y 9 ítems respectivamente.

Para su validación se recurrió a dos expertos, quienes luego de revisar detenidamente dicho instrumento han dado su opinión favorable, señalando que es confiable y válido. (Ver anexo2).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultado de la Variable “Logros de Aprendizaje de los Estudiantes”

Para describir los logros de aprendizaje de los estudiantes se procedió a analizar el contenido de las Actas Consolidadas de Evaluación correspondientes al año 2014, en las que figura el nivel de logro alcanzado por cada estudiante, en las distintas áreas curriculares; además, se hizo una contrastación con las calificaciones consignadas en los registros de evaluación existentes en el archivo de cada institución educativa.

Es necesario aclarar que de acuerdo a la norma que regula el proceso de evaluación y promoción de los estudiantes en el nivel de educación primaria, modalidad de educación básica regular (Directiva N° 004-VMGP-2005), el calificativo que se consigna en las actas consolidadas de evaluación, en cada una de las áreas curriculares es conocido como calificativo anual y corresponde al nivel de logro alcanzado por el estudiante durante el tercer trimestre del año académico.

Tabla 1. Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Matemática

Grado	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD		f_i	p_i
	f_i	p_i	f_i	P_i	f_i	p_i	f_i	p_i		
Primero	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%	2	100%
Segundo	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%
Tercero	0	0%	0	0%	7	88%	1	12%	8	100%
Cuarto	0	0%	0	0%	2	67%	1	33%	3	100%
Quinto	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	5	100%
Sexto	0	0%	0	0%	7	100%	0	0%	7	100%
Consolidado	1	4%	0	0%	23	85%	3	11%	27	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. Según se observa en la tabla, de 27 estudiantes que hay en total, 24 obtienen resultados cuyo nivel de logro está por debajo del “logro destacado”; incluso en segundo grado, de 2 estudiantes, 1 está en “inicio”; es decir, está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento del docente.

Otro dato importante que se observa es que ningún estudiante de 2°, 5° y 6° grado, alcanza nivel de “logro destacado”, lo cual implica que los aprendizajes que logran en dicha área no son de óptima calidad; más aún si se tiene en consideración que la evaluación realizada no considera los estándares de aprendizaje que establecen los aprendizajes mínimos que deben lograr los estudiantes en el área de matemática, durante su paso por los ciclos de la educación básica regular.

Los resultados permiten notar de la necesidad que el proceso enseñanza aprendizaje en dicha área curricular sea mejorado, a partir de un conocimiento claro del enfoque del área (enfoque de resolución de problemas), el manejo de procesos pedagógicos y procesos didácticos, mediante estrategias y actividades que tomen en cuenta las posibilidades de los estudiantes, su contexto y los aprendizajes esperados, de manera interesante y retadora para ellos. Por otro lado, se tiene que propiciar mayor involucramiento de los padres de familia para que desde sus actividades cotidianas refuercen los aprendizajes que se promueven en la escuela. La evaluación debe ser prioritariamente de carácter formativo e integral, teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje establecidos para el área.

Tabla 2. Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Comunicación

Grado	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD			
	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i
Primero	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%	2	100%
Segundo	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%
Tercero	0	0%	0	0%	8	100%	0	0%	8	100%
Cuarto	0	0%	0	0%	2	67%	1	33%	3	100%
Quinto	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	5	100%
Sexto	0	0%	0	0%	6	86%	1	14%	7	100%
Consolidado	1	4%	0	0%	23	85%	3	11%	27	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. Según los datos presentados en la tabla, de los 27 estudiantes 24 alcanzan logros por debajo del nivel de “logro destacado”; entre ellos, 1 estudiante de segundo grado está en el nivel de “inicio”.

En los grados de 2°, 3° y 5°, ningún estudiante obtiene “logro destacado”, lo que evidencia que no logran aprendizajes de óptima calidad y que no se están desarrollando adecuadamente sus competencias comunicativas. En tal sentido, es necesario que los docentes trabajen teniendo en cuenta el enfoque del área (comunicativo textual), los procesos pedagógicos y procesos didácticos para el desarrollo de cada una de las competencias; considerando las posibilidades de los estudiantes y su contexto. Tienen que promover la constante reflexión y comprensión sobre el uso que los estudiantes hacen del idioma al interactuar en la escuela, familia y comunidad, así como para satisfacer sus necesidades e intereses y mejorar su desarrollo personal y social.

La evaluación de los aprendizajes debe ser de carácter formativo y abarcar la diversidad de aspectos relacionados con la competencia comunicativa; además, debe considerar los estándares de aprendizaje consignados en los mapas de progreso.

Tabla 3. Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Arte

Grado	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD			
	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i
Primero	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2	100%
Segundo	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%
Tercero	0	0%	0	0%	8	100%	0	0%	8	100%
Cuarto	0	0%	0	0%	3	100%	0	0%	3	100%
Quinto	0	0%	0	0%	4	80%	1	20%	5	100%
Sexto	0	0%	0	0%	6	86%	1	14%	7	100%
Consolidado	1	4%	0	0%	24	89%	2	7%	27	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. Según se observa en la tabla, de los 27 estudiantes que es el total, 25 alcanzan niveles de logro inferiores al nivel de “logro destacado”, inclusive 1 estudiante de 2° grado está en el nivel de “inicio”. Por otra parte, se observa que en los grados de 1°, 2°, 3° y 4° ningún estudiante alcanza el nivel de “logro destacado”, lo cual da a entender que la gran mayoría no alcanzan aprendizajes de óptima calidad.

En consecuencia, los resultados presentados en la tabla sugieren que la práctica pedagógica en esta área requiere ser mejorada, de modo que se aborde el arte como interpretación de la naturaleza, del medio sociocultural y la proyección del ser; se propicie el uso de los diversos lenguajes artísticos, acorde a las características y posibilidades de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2008)

El proceso enseñanza aprendizaje, al igual que la evaluación deben comprender las diversas dimensiones de la persona a fin de permitirle su formación integral y el desarrollo efectivo de competencias y capacidades artísticas.

Tabla 4. Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Personal Social

Grado	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD			
	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i
Primero	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2	100%
Segundo	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%
Tercero	0	0%	0	0%	8	100%	0	0%	8	100%
Cuarto	0	0%	0	0%	3	100%	0	0%	3	100%
Quinto	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	5	100%
Sexto	0	0%	0	0%	7	100%	0	0%	7	100%
Consolidado	1	4%	0	0%	26	96%	0	0%	27	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. Según muestran los datos de la tabla, de los 27 estudiantes considerados en el estudio, ninguno ha alcanzado el nivel “logro destacado”, en cambio, en segundo grado hay 1 estudiante en el nivel de “inicio”. Esta situación lleva a inferir que la práctica pedagógica no es del todo eficiente y requiere ser mejorada de modo que permita que no haya estudiantes en el nivel de “inicio”; y en cambio, hayan estudiantes en el nivel “logro destacado”, que constituye el indicador de un aprendizaje de calidad.

En relación a esta área, la práctica pedagógica debe permitir que todos los estudiantes logren las competencias personales y sociales para la identidad, autonomía, convivencia, conciencia cívica y ciudadana; los valores y cuanto compete al conocimiento de sí mismo (a), de la historia, la cultura y el contexto. Para ello se requiere basar el trabajo pedagógico en el enfoque de construcción de la autonomía y ejercicio de la ciudadanía, apoyándose en estrategias y proceso didácticos como los propuestos en las rutas de aprendizaje; pero, sin perder de vista la participación activa de los estudiantes, sus vivencias, sus posibilidades y el contexto.

Tabla 5. Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Educación Física

Grado	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD			
	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i
Primero	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2	100%
Segundo	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%
Tercero	0	0%	0	0%	7	88%	1	12%	8	100%
Cuarto	0	0%	0	0%	2	67%	1	33%	3	100%
Quinto	0	0%	0	0%	4	80%	1	20%	5	100%
Sexto	0	0%	0	0%	7	100%	0	0%	7	100%
Consolidado	1	4%	0	0%	23	85%	3	11%	27	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. Según se observa en la tabla, del total de estudiantes, solo 3 que equivale al 11% alcanzan el nivel de “logro destacado”; pero en 2° grado hay 1 estudiante que está en el nivel “inicio”. Los logros de aprendizaje son desiguales entre unos y otros estudiantes; es decir, no todos aprenden lo que necesitan aprender para el grado que cursan; por lo que se requiere emprender mejoras desde la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que todos los estudiantes, por lo menos a un nivel regular, conozcan su cuerpo y las posibilidades de expresión física al interactuar en su medio natural y social, procurando el desarrollo de habilidades básicas y la práctica de algún deporte.

Tabla 6. Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Educación Religiosa

Grado	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD			
	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i
Primero	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2	100%
Segundo	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%
Tercero	0	0%	0	0%	8	100%	0	0%	8	100%
Cuarto	0	0%	0	0%	3	100%	0	0%	3	100%
Quinto	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	5	100%
Sexto	0	0%	0	0%	7	100%	0	0%	7	100%
Consolidado	1	4%	0	0%	26	85%	0	0%	27	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. Los datos de la tabla muestran que en el área de Educación Religiosa ningún estudiante alcanzó el nivel “logro destacado”, y en cambio, 1 estudiante de segundo grado está en el nivel de “inicio”. Las inferencias que surgen es que existe estudiantes que no alcanzan los aprendizajes mínimos del área requeridos para el grado; los que se logran no son de óptima calidad; la práctica pedagógica requiere ser mejorada, de modo que permita aprender cualitativamente a todos los estudiantes.

Dada la libertad de credo, los docentes en su la práctica pedagógica deben propiciar el cultivo de los valores morales, el desarrollo de la espiritualidad y de la fe; en un marco de respeto, tolerancia y buena convivencia, asumiendo como ejemplo el testimonio de Jesús y su llamado a vivir en unidad, paz y amor entre todos.

Tabla 7. Logros de aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencia y Ambiente

Grado	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD			
	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i
Primero	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%	2	100%
Segundo	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%
Tercero	0	0%	0	0%	8	100%	0	0%	8	100%
Cuarto	0	0%	0	0%	2	67%	1	33%	3	100%
Quinto	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	5	100%
Sexto	0	0%	0	0%	7	100%	0	0%	7	100%
Consolidado	1	4%	0	0%	24	89%	2	7%	27	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. Según los datos de la tabla de los 27 estudiantes, solo 2 alcanzaron el nivel “logro destacado”; en cambio, 1 estudiante del segundo grado está en nivel de “inicio”. Los grados donde se evidencia mejores resultados son primero y cuarto, en tanto que segundo grado es donde se presenta los peores resultados.

Como se observa, los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes son dispares; sobre todo, el caso de segundo grado hace notar que la mitad del total de estudiantes de dicho grado, no alcanza los aprendizajes mínimos requeridos. Por otro lado, la gran mayoría los estudiantes no logran aprendizajes de óptima calidad. En tal sentido, se requiere emprender mejoras desde la práctica pedagógica, de tal modo que todos alcancen los aprendizajes correspondientes al área, bajo el enfoque de indagación, donde tengan oportunidad de observar, reflexionar, concebir un plan, ponerlo en práctica, registrar datos, analizarlos y compararlos a fin de organizar el conocimiento como resultado de su propia experiencia.

Tabla 8. Resumen de Logros de Aprendizaje por Áreas

Área	Niveles de logros de aprendizaje								Total	
	C		B		A		AD			
	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i	f_i	p_i
Matemática	1	4%	0	0%	23	85%	3	11%	27	100%
Comunicación	1	4%	0	0%	23	85%	3	11%	27	100%
Arte	1	4%	0	0%	24	89%	2	7%	27	100%
Personal social	1	4%	0	0%	26	96%	0	0%	27	100%
Educación física	1	4%	0	0%	23	85%	3	11%	27	100%
Educación religiosa	1	4%	0	0%	26	96%	0	0%	27	100%
Ciencia y ambiente	1	4%	0	0%	24	89%	2	7%	27	100%
Consolidado	7	4%	0	0%	169	89%	13	7%	189	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Actas Consolidadas de Evaluación – año 2014

Análisis e interpretación. En la tabla se observa que las áreas donde los estudiantes muestran mejores logros son Comunicación, Matemática y Educación Física, en tanto que los peores logros se obtienen en las áreas de Personal Social y Educación Religiosa. Otro dato interesante es que en todas las áreas hay 1 estudiante que desapueba o está en el nivel de logro “inicio”.

A partir de lo observado se infiere la irregularidad de logros de aprendizaje entre unos y otros estudiantes, la escasez de aprendizajes de óptima calidad y la necesidad de reajustar o mejorar la práctica pedagógica, de modo que en las diferentes áreas permita que todos los estudiantes logren por lo menos de forma mínima los aprendizajes requeridos, en cada área, para el grado que cursan.

La necesidad de mejorar la práctica pedagógica, deducida a partir de los datos referidos a los logros de aprendizaje de los estudiantes, presentados en las diversas tablas precedentes tiene sustento en los resultados de diversas investigaciones que concluyen resaltando la existencia de una muy fuerte relación entre rendimiento académico (que alude a los logros de aprendizaje) y práctica

pedagógica. Así, León (2008), destaca que el desempeño docente está asociado de manera positiva con el rendimiento académico, y el rendimiento académico es resultado, en buena medida del desempeño pedagógico de los docentes. Palomino (2012) lo reafirma, al concluir que existe relación entre el desempeño del docente y el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, mientras más óptimo es el desempeño del docente mayor es el aprendizaje de los estudiantes.

4.2. Resultados de la Variable “Práctica Pedagógica de los Docentes”

Para caracterizar la práctica pedagógica de los docentes, se aplicó a cada docente la ficha de autoevaluación de la práctica pedagógica y la ficha de acompañamiento pedagógico. Los resultados de ambos instrumentos se han organizado y procesado teniendo en cuenta la matriz presentada en el apéndice 2. De ambos instrumentos se ha comparado los resultados por cada uno de los indicadores y dimensiones, lo cual se ha organizado en las tablas que se presenta a continuación.

Para la organización de los datos se han considerado 4 criterios que son:

- 1) No presenta ninguna evidencia del indicador propuesto
- 2) Muestra muy pocas evidencias del indicador propuesto
- 3) Muestra evidencias del indicador propuesto pero no está logrado
- 4) Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador

Relacionándolo con los criterios que se han tenido en cuenta en la formulación de la hipótesis, el criterio 1) corresponde a NO PRESENTA, el criterio 2) corresponde EN INICIO, el criterio 3) corresponde a EN PROCESO y el criterio 4) corresponde a LOGRADO.

4.2.1. Dimensión Planificación

Tabla 9. Resultados del indicador “Previsión del tiempo”

Sub indicadores	Criterios de valoración								Total de respuestas	
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		pi	fi
	fi	pi	fi	Pi	fi	pi	fi	pi		
1. Dedicación de tiempo para planificar	0	0,00%	0	0,00%	2	66,67%	1	33,33%	3	100%
2. Previsión del orden y momentos para las actividades de enseñanza aprendizaje	0	0,00%	2	66,67%	0	0,00%	1	33,33%	3	100%
3. Previsión del tiempo para actividades de evaluación	0	0,00%	0	0,00%	6	100,00%	0	0,00%	6	100%
Consolidado	0	0,00%	2	16,67%	8	66,66%	2	16,67%	12	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Según los datos de la tabla, de los 3 docentes comprendidos en el estudio, 2 muestran muy pocas evidencias de prever el orden y momentos para las actividades de enseñanza aprendizaje; la misma cantidad de docentes no muestra suficientes evidencias respecto a la dedicación de tiempo para la planificación de su trabajo y los 3, en la planificación de su trabajo no prevén el tiempo que dedicarán a las actividades de evaluación.

Tal como se precisa en el capítulo II de este trabajo, la temporalización es un factor a tener en cuenta en la práctica pedagógica, desde la planificación, puesto que contribuye a regular la duración de las actividades. Sin embargo, los datos presentados en la tabla muestran que los docentes no tienen suficiente consideración a dicho factor, por lo que resulta evidente la necesidad de reflexionar a partir de los resultados de la propia autoevaluación, a fin de buscar la forma de superar tal dificultad.

Una vía es primero comprender la importancia de la temporalización en la práctica pedagógica y luego ponerla en práctica de manera rigurosa y constante. Otra

vía lo constituye la necesidad de capacitación y asesoramiento a fin de lograr entender y poner en práctica la temporalización en la planificación y ejecución de la práctica pedagógica.

Tabla 10. Resultados del indicador “Consulta de fuentes”

Sub indicadores	Criterios de valoración								Total de respuestas	
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		pi	fi
	fi	pi	fi	Pi	fi	pi	fi	pi		
1. Consulta el DCN, Rutas de aprendizaje	0	0,00%	0	0,00%	1	16,67%	5	83,33%	6	100%
2. Revisa el avance programático	0	0,00%	0	0,00%	2	33,33%	4	66,67%	6	100%
3. Consulta libros para el maestro	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%	3	100%
4. Consulta libros y cuadernos de trabajo del estudiante	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%	3	100%
5. Consulta materiales de capacitación	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	100%
Consolidado	0	0,00%	3	14,28%	9	42,86%	9	42,86%	21	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Según se observa en la tabla, los 3 docentes participantes en el estudio, no presentan suficientes evidencias de consultar los materiales de capacitación durante la planificación de su práctica pedagógica; 1 no tiene muy en cuenta los documentos curriculares y de orientación para el trabajo docente, que distribuye el Ministerio de Educación; y los 3, por lo general, no consultan los textos para el docente ni los textos o cuadernos de trabajo para el estudiante, que también distribuye el Ministerio de Educación a todas las instituciones educativas del país.

Las fuentes que utiliza el docente para planificar y ejecutar su práctica pedagógica constituyen los primeros materiales que debe tener en cuenta en el ejercicio

de su profesión. Su uso adecuado y suficiente contribuirá a una buena práctica pedagógica, ya que permiten dar tratamiento pedagógico y didáctico a los aprendizajes esperados, en función de las características de los estudiantes, al enfoque y la didáctica de cada área curricular; sin embargo, en el caso de los docentes a los cuales corresponden los datos presentados en la tabla, se observa que no hay suficiente consulta de las fuentes que tienen a su alcance.

En tal sentido, es necesario exhortar al entendimiento y reflexión sobre la importancia de las fuentes bibliográficas como materiales de apoyo la práctica pedagógica. La autoevaluación seria y rigurosa que permita reflexionar y tomar decisiones de mejora es una opción importante; otra es el asesoramiento y monitoreo desde la planificación de la práctica pedagógica, tanto a nivel de programación anual, a nivel de unidades didácticas y a nivel de las sesiones de aprendizaje.

Tabla 11. Resultados del indicador “Previsión de recursos y estrategias de trabajo”

Sub indicadores	Criterios de valoración								Total de respuestas	
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		pi	fi
	fi	pi	fi	Pi	fi	pi	fi	pi		
1. Planificación sistemática siguiendo una estructura lógica definida	0	0,00%	4	66,66%	1	16,67%	1	16,67%	6	100%
2. Realización de adecuaciones curriculares	0	0,00%	4	66,67%	2	33,33%	0	0,00%	6	100%
3. Planificación según el enfoque del área	0	0,00%	2	33,33%	4	66,67%	0	0,00%	6	100%
4. Previsión de actividades y formas de intervención del docente y estudiantes	0	0,00%	3	50,00%	2	33,33%	1	16,67%	6	100%
5. Previsión de recursos y materiales a utilizar	0	0,00%	0	0,00%	5	83,33%	1	16,67%	6	100%
Consolidado	0	0,00%	13	43,33%	14	46,67%	3	10,00%	30	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. En la tabla se observa que en promedio 2 de los 3 docentes participantes en el estudio, no siguen una estructura lógica ni realizan adecuaciones curriculares en la planificación de su trabajo; es decir, no tienen un esquema que entienden y utilizan en cada uno de los documentos de planificación (programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje), como tampoco adecúan al contexto y características de los estudiantes el currículo propuesto desde el Ministerio de Educación.

Por otro lado, no tienen suficiente claridad sobre el enfoque del área, que constituye el fundamento de por qué planificar la sesión de tal o cual manera, siguiendo determinados procesos didácticos. Tampoco se prevé adecuadamente las formas de intervención del docente y de los estudiantes. La previsión de recursos y materiales a utilizar en el trabajo diario, por lo general se hace, pero no de manera suficiente o adecuada.

En términos generales, los datos presentados respecto al indicador “Previsión de recursos y estrategias de trabajo” evidencian principalmente el desconocimiento o falta de entendimiento suficiente relacionado con las estrategias: el manejo de esquemas lógicos de planificación que respondan realmente al desarrollo de los aprendizajes, dominio del enfoque del área curricular en la cual se trabaja, la contextualización y adecuación del currículo y la precisión de las formas de intervención del docente y de los estudiantes.

Siendo tales las mayores dificultades, no basta el monitoreo y asesoramiento; en este caso, se requieren actividades de capacitación de manera sostenida y con seguimiento a su aplicación en la práctica diaria, ya sea emprendidas por propia iniciativa de los docentes tras reflexionar sobre los resultados de la autoevaluación, o

emprendidas desde los órganos de administración educativa (UGEL, DRE), de modo que los docentes encuentren el sustento de la teoría en su práctica diaria y así logren un dominio suficiente de cuanto se requiere para el uso adecuado de estrategias de trabajo.

Tabla 12. Resultados del indicador “Previsión de indicadores, estrategias e instrumentos de evaluación”

Sub indicadores	Criterios de valoración									
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		Total de respuestas	
	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>	<i>P_i</i>	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>
1. Previsión de indicadores de logro (indicadores de evaluación)	0	0,00%	0	0,00%	1	33,33%	2	66,67%	3	100%
2. Previsión del tipo de contenidos y situaciones de evaluación	0	0,00%	0	0,00%	5	83,33%	1	16,67%	6	100%
3. Previsión de estrategias e instrumentos de evaluación	0	0,00%	2	66,67%	1	33,33%	0	0,00%	3	100%
Consolidado	0	0,00%	2	16,67%	7	58,33%	3	25,00%	12	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Según los datos de la tabla, los docentes tienen mayores dificultades en la previsión de estrategias e instrumentos de evaluación, así como en la previsión del tipo de contenidos y situaciones de evaluación; no obstante, 1 de ellos tiene dificultades en la previsión de indicadores de evaluación.

Según se precisa en las bases teóricas, la previsión de la evaluación y sobre todo de los indicadores, actividades, estrategias e instrumentos para realizarlo, permite al docente seleccionar las estrategias de trabajo más adecuadas; es decir, la práctica pedagógica diaria se configura en función de los indicadores de evaluación que vienen a ser la expresión mínima y más específica de los aprendizajes esperados. La previsión de indicadores y cuanto corresponde a su adecuada evaluación pasa por la comprensión de la competencia y la capacidad a la cual corresponde el indicador, así como por el

dominio de estrategias de trabajo y de evaluación en el marco del enfoque por competencias.

Aquí surge la necesidad de tener un dominio de cuanto implica la planificación, ejecución y evaluación en el marco del enfoque por competencias, lo cual no se agotará con un pequeño programa de capacitación sino con un programa sostenido de capacitación, auto capacitación, monitoreo y auto monitoreo constante de la práctica pedagógica, puesto que se requiere transitar de prácticas tradicionales de evaluación de contenidos (de carácter punitivo y sumativo) hacia una evaluación de competencias, de carácter formativo e integral, que implica el dominio de diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación.

Tabla 13. Dimensión “Planificación”

Indicadores	Criterios de valoración							
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador	
	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>
1. Previsión del tiempo	0	0,00%	2	16,67%	8	66,66%	2	16,67%
2. Consulta de fuentes	0	0,00%	3	14,28%	9	42,86%	9	42,86%
3. Previsión de recursos y estrategias de trabajo	0	0,00%	13	43,33%	14	46,67%	3	10,00%
4. Previsión de indicadores, estrategias e instrumentos de evaluación	0	0,00%	2	16,67%	7	58,33%	3	25,00%
Promedio		0,00%		22,74%		53,63%		23,63%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Análisis e interpretación. Los datos de la tabla indican que los docentes no planifican adecuadamente su práctica pedagógica, siendo la previsión de recursos y estrategias de trabajo, el indicador donde presentan más dificultad. En general los profesores participantes en el estudio no tienen claro cómo realizar la planificación de su trabajo, tanto a nivel de programación anual, unidades didácticas y

sesiones de aprendizaje; por lo tanto, si la planificación no es adecuada, la ejecución seguramente tampoco lo será.

Según los resultados, el nivel promedio alcanzado por los docentes respecto a la planificación de su práctica pedagógica es de proceso, cuyo porcentaje es 53,63%; le sigue el nivel de inicio con 22,74% y finalmente el nivel logrado con 23,63%. Sumando los porcentajes de no logro adecuado, que corresponde a los niveles de inicio y proceso se obtiene que las dificultades alcanzan el 76,37%.

De acuerdo con Ackoff (2002, p.103), “Planear es diseñar un futuro deseado así como los medios efectivos para realizarlo... Es una de las actividades intelectuales más complejas y difíciles que pueda emprender el hombre...”. En la práctica pedagógica como en otras actividades, planificar implica tomar decisiones de manera anticipada, por ejemplo, sobre el qué hacer y cómo hacerlo. La planificación es buena si el estado futuro deseado cuenta con un conjunto de acciones interdependientes, en el caso de la práctica pedagógica, cuando están previstos y debidamente articulados elementos como el tiempo, las fuentes de información, estrategias y recursos, así como los indicadores, técnicas e instrumentos de evaluación, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, el contexto, el currículo, determinados saberes pedagógicos y una didáctica; tal como lo precisa el Ministerio de educación (2014; p. 9), cuando sostiene que planificar “es el acto de anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien determinados aprendizajes en los estudiantes, teniendo en cuenta sus aptitudes, sus contextos y sus diferencias, la naturaleza de los aprendizajes fundamentales y sus competencias y capacidades a lograr, así como las múltiples exigencias y posibilidades que propone la pedagogía –estrategias didácticas y enfoques- en cada caso”.

Retomando los datos de la tabla anterior, es evidente que los docentes necesitan apropiarse de un marco de referencia que les permita entender por qué deben planificar teniendo en cuenta el tiempo, fuentes de información, recursos y estrategias de trabajo, estrategias e instrumentos de evaluación; es decir, qué insumos y qué saberes aseguran una buena planificación, para ello se propone como alternativa un modelo metodológico que explicita en qué aspectos deben auto capacitarse, qué estrategias y qué recursos pueden utilizar.

4.2.2. Dimensión Ejecución

Tabla 14. Resultados del indicador “Aprovechamiento del tiempo”

Sub indicadores	Criterios de valoración								Total de respuestas	
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador			
	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>	<i>P_i</i>	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>
1. Uso del tiempo en función de lo planificado	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	3	100%
2. Aprovechamiento del tiempo para promover aprendizajes	0	0,00%	1	11,11%	4	44,44%	4	44,44%	9	100%
3. Automonitoreo y puntualidad en el desarrollo de actividades previstas	3	20,00%	2	13,33%	4	26,67%	6	40,00%	15	100%
Consolidado	3	11,11%	4	14,81%	9	33,33%	11	40,75%	27	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Según se observa en la tabla, de los 3 docentes, 2 no utilizan el tiempo en función de lo planificado, incluso de éstos 1 muestra muy pocas evidencias. A dicho indicador le sigue en dificultades el “automonitoreo y puntualidad en el desarrollo de las actividades previstas”, donde incluso se observa cierto porcentaje en el criterio de valoración “no presenta ninguna evidencia del indicador propuesto”; el indicador “aprovechamiento del tiempo para promover aprendizajes” tampoco está suficientemente logrado.

Aprovechar adecuadamente el tiempo en la ejecución de la práctica pedagógica permite cumplir con lo planificado, caso contrario el esfuerzo y tiempo invertido en la planificación se echará a perder; pero la mayor pérdida consiste en la oportunidad que pierden los estudiantes de desarrollar aprendizajes requeridos.

Las dificultades aquí detectadas se pueden superar con el auto monitoreo o monitoreo en el cumplimiento de lo planificado, sin que ello impida la posibilidad de flexibilizar la planificación para que sea más adecuada y efectiva. En otras palabras, este indicador tiene por finalidad que los docentes aprovechen el tiempo en actividades pedagógicas que permitan lograr los aprendizajes previstos según lo estimado.

Tabla 15. Resultados del indicador “Aprovechamiento de recursos y materiales para desarrollar las clases”

Sub indicadores	Criterios de valoración									
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		Total de respuestas	
	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>Pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>
1. Uso de libros y cuadernos de trabajo del estudiante	0	0,00%	1	16,66%	3	50,00%	2	33,33%	6	100%
2. Uso de libros para el maestro	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%	3	100%
3. Uso de materiales de la biblioteca del aula e I. E.	0	0,00%	8	53,33%	6	40,00%	1	6,67%	15	100%
4. Uso de material de reciclaje	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	0	0,00%	3	100%
5. Uso del pizarrón	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	3	100%
6. Uso de los diversos espacios de la I. E.	0	0,00%	1	33,33%	2	66,67%	0	0,00%	3	100%
7. Aprovechamiento de recursos y lugares del contexto local	1	16,67%	2	33,33%	3	50,00%	0	0,00%	6	100%
8. Acompañamiento en el uso de materiales	0	0,00%	2	66,67%	1	33,33%	0	0,00%	3	100%
9. Facilitación del acceso a los materiales	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	3	100%
10. Adecuación de los materiales que se utilizan	0	0,00%	2	33,33%	4	66,67%	0	0,00%	6	100%
Consolidado	2	3,92%	19	37,25%	25	49,02%	5	9,80%	51	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Según los datos de la tabla, en la ejecución de su trabajo diario, los 3 docentes comprendidos en este estudio escasamente utilizan los textos y cuadernos de trabajo del estudiante, así como los textos que son para el maestro; no utilizan de manera frecuente la diversidad de espacios de la I. E., así como los lugares y recursos de la localidad; y, cuando utilizan algunos materiales no los adecúan, ni brindan suficiente acompañamiento a los estudiantes. Por otra parte, los materiales de la biblioteca del aula e I. E. escasamente son utilizados; y en general, es muy escaso el uso de recursos y materiales en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Los y las estudiantes del nivel de educación primaria, por la etapa del desarrollo que atraviesan, según Piaget (1991) tienen un nivel de pensamiento adaptado a los demás y a lo real, es decir, se encuentran en la etapa de las “operaciones concretas”, lo cual implica que en su proceso de aprendizaje primordialmente requieren vivenciar, experimentar, manipular y/o percibir materiales y recursos variados. Sin embargo, los datos de la tabla que se está analizando dan cuenta de que ello no está ocurriendo en el caos de las instituciones educativas participantes del presente estudio, por lo que se demanda a los docentes capacitación y voluntad para cumplir con este requisito de lo que sería una buena práctica pedagógica.

Una opción adecuada es tener un marco de referencia que permita entender la importancia de los materiales y recursos como elementos de apoyo al proceso enseñanza aprendizaje; y además, que dé luces sobre el uso adecuado de la mayor diversidad posible de materiales y recursos existentes, así como sobre la elaboración de otros, a partir de insumos accesibles. Probablemente la capacitación y asesoramiento sirva en buena medida; pero el esfuerzo y la creatividad docente son ingredientes indispensables en dicha tarea.

Tabla 16. Resultados del indicador “Uso de estrategias para promover aprendizajes significativos”

Sub indicadores	Criterios de valoración									
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		Total de respuestas	
	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>Pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>pi</i>	<i>Fi</i>
1. Comunicación de instrucciones sobre el trabajo a realizar	0	0,00%	3	25,00%	8	66,67%	1	8,33%	12	100%
2. Promoción del trabajo en equipo	0	0,00%	2	13,33%	12	80,00%	1	6,67%	15	100%
3. Actividades de trabajo independiente	0	0,00%	1	16,67%	4	66,66%	1	16,67%	6	100%
4. Fomento del apoyo entre compañeros	0	0,00%	0	0,00%	5	83,33%	1	16,67%	6	100%
5. Apoyo oportuno del docente a estudiantes que lo requieren	2	16,67%	0	0,00%	7	58,33%	3	25,00%	12	100%
6. Fomento de la lectura y producción de textos	0	0,00%	1	11,11%	6	66,67%	2	22,22%	9	100%
7. Realización de demostraciones	0	0,00%	0	0,00%	2	66,67%	1	33,33%	3	100%
8. Fomento de actividades relacionadas con la investigación	0	0,00%	6	40,00%	9	60,00%	0	0,00%	15	100%
9. Actividades de escenificación, juegos, y elaboración de maquetas	0	0,00%	8	66,67%	4	33,33%	0	0,00%	12	100%
10. Actividades que desarrollan operaciones cognitivas	0	0,00%	1	33,33%	2	66,67%	0	0,00%	3	100%
11. Relación de los contenidos del aprendizaje con el contexto	0	0,00%	4	33,33%	6	50,00%	2	16,67%	12	100%
12. Fomento de la transferencia de aprendizajes	0	0,00%	1	16,67%	3	50,00%	2	33,33%	6	100%
13. Fomento de la meta cognición	0	0,00%	1	33,33%	2	66,67%	0	0,00%	3	100%
14. Participación activa y espontánea de los estudiantes	0	0,00%	1	11,11%	6	66,67%	2	22,22%	9	100%
15. Desarrollo de actividades adecuadas a las posibilidades de los estudiantes	0	0,00%	2	33,33%	4	66,67%	0	0,00%	6	100%
16. Secuencia didáctica en el desarrollo de las actividades	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	3	100%
Consolidado	2	1,52%	32	24,24%	81	61,36%	17	12,88%	132	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Los datos de la tabla permiten apreciar que los docentes muy escasamente brindan el acompañamiento requerido a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, y no comunican adecuadamente las instrucciones del trabajo a

realizar. Poco fomentan el trabajo en equipo y el trabajo independiente; escasamente proponen actividades relacionadas con la investigación, el juego, escenificaciones, elaboración de maquetas, producción de textos, de meta cognición; en fin, la participación activa y el desarrollo de operaciones cognitivas son poco estimuladas. En términos generales, las estrategias que utilizan en la ejecución de su práctica pedagógica son insuficientes y en ocasiones inadecuadas.

El dominio de variedad de estrategias hace posible el desarrollo de actividades que contribuyen a mantener el interés por lo que se hace. Las estrategias orientan hacia el logro de los aprendizajes previstos, señalan la ruta a seguir, así como las formas de interactuar y aprovechar los recursos y materiales; su uso sistemático y riguroso en cada una de las sesiones de enseñanza aprendizaje es imprescindible. Sin embargo, como se aprecia en los resultados de la tabla, para el caso de los docentes comprendidos en el estudio, en la mayoría de veces no está ocurriendo así, situación que amerita se adopten acciones que permitan a los docentes empoderarse de diversidad de estrategias y aplicarlas efectivamente en su práctica pedagógica.

La autoevaluación les está permitiendo darse cuenta de la necesidad de apropiarse de diversas estrategias para mejorar su trabajo, pero se necesita más que eso; es decir, se tiene que tomar decisiones de auto capacitación y capacitación constante, en un marco que permita comprender el trabajo dentro de enfoque por competencias, a ello se ha de sumar la decisión y esmero por aplicar en su práctica diaria aquello que bien pueden dominarlo en teoría. Si es posible, sería bueno contar con el asesoramiento y monitoreo de otro docente a fin de propiciar una mejor aplicación de las estrategias, de no ser posible, la reflexión antes, durante y después de las principales acciones en el desarrollo de la sesión de aprendizaje, ayudará a mejorar permanentemente.

En el caso de las instituciones educativas unidocente, la autoevaluación de la práctica pedagógica es la clave para la mejora continua; así también lo destaca Rodrigues (2013) en su trabajo de investigación cuando concluye que el análisis reflexivo y consciente de la práctica llevó a los profesores a la definición e implementación de mejoras, o sea, provocó cambios positivos respecto de la condición educativa inicial.

Tabla 17. Resultados del indicador “Clima del aula”

Sub indicadores	Criterios de valoración									
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		Total de respuestas	
	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>Pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>pi</i>	<i>Fi</i>
1.Elaboración y cumplimiento de normas	0	0,00%	3	16,67%	5	27,78%	10	55,55%	18	100%
2.Trato adecuado del docente a los estudiantes	0	0,00%	0	0,00%	8	53,33%	7	46,67%	15	100%
3.Interés por conocer gustos, necesidades e intereses de los estudiantes	0	0,00%	0	0,00%	7	77,78%	2	22,22%	9	100%
4.Motivación y estímulo constantes	0	0,00%	0	0,00%	4	66,67%	2	33,33%	6	100%
5.Solución saludable de conflictos	0	0,00%	1	33,33%	2	66,67%	0	0,00%	3	100%
6.Fomento del compañerismo y camaradería entre estudiantes	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%	3	100%
Consolidado	0	0,00%	4	7,41%	29	53,70%	21	38,89%	54	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. La tabla presenta los resultados del análisis en relación al indicador “clima del aula”, organizados en función a 06 sub indicadores. Según se observa, los docentes tienen dificultades para solucionar conflictos; para estimular y motivar a los estudiantes, para tratarlos adecuadamente a todos; no logran fomentar suficientemente el compañerismo y la camaradería; poco se interesan por conocer los gustos, necesidades e intereses de sus estudiantes.

Ello permite inferir que el clima del aula en las instituciones Educativas no está siendo manejado del mejor modo para que contribuya al logro de los aprendizajes esperados. De acuerdo con Rivera (2012), un clima de aula percibido como bueno, en todas sus dimensiones, corresponderá un nivel alto en los logros de aprendizaje. Es decir, las buenas relaciones humanas, el orden y respeto mutuo, el ejercicio pedagógico del tratamiento de la indisciplina y los valores, que consolidan un buen clima, coadyuvan a mejores logros de aprendizaje en los estudiantes.

En consecuencia, existe la necesidad de fomentar la constante reflexión de los docentes sobre el clima que propician en su aula, identificando aspectos positivos y aspectos por mejorar. Algunas medidas que pueden ayudar son la autoevaluación y la reflexión constante de cada docente, el compartir las experiencias con otros colegas, el monitoreo y acompañamiento a su práctica pedagógica, y sobre todo, la constante revisión de información bibliográfica sobre la psicología infantil y del aprendizaje, sobre clima del aula y la resolución de conflictos.

Tabla 18. Dimensión “Ejecución”

Indicadores	Criterios de valoración							
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador	
	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>Pi</i>
1. Aprovechamiento del tiempo	3	11,11%	4	14,81%	9	33,33%	11	40,75%
2. Aprovechamiento de recursos y materiales para desarrollar las clases	3	3,92%	8	37,25%	41	49,02%	32	9,80%
3. Uso de estrategias para promover aprendizajes significativos	6	1,52%	20	24,24%	108	61,36%	85	12,88%
4. Clima del aula	0	0,00%	4	7,41%	158	53,70%	128	38,89%
Promedio		4,14%		20,93%		49,35%		25,58%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Según las cifras, los docentes no ejecutan adecuadamente su práctica pedagógica, siendo el aprovechamiento de recursos y materiales para desarrollar las clases, el indicador donde presentan mayor dificultad, con 90,2%; le sigue el indicador uso de estrategias para promover aprendizajes significativos, con 87,12% de no logro adecuado; luego el indicador clima del aula, con 61,11%; y finalmente el indicador aprovechamiento del tiempo, con 59,25%.

Las dificultades en el aprovechamiento de recursos y materiales para desarrollar las clases hacen notar poco uso de materiales y recursos didácticos y que no se preparan materiales adecuados que contribuyan a lograr el aprendizaje de los estudiantes. Las dificultades en el uso de estrategias para promover aprendizajes significativos indican que los docentes dominan pocas estrategias didácticas, que no tienen suficiente dominio del enfoque de cada área curricular y por tanto no desarrollan los procesos didácticos; por otro lado, se infiere que hay escaso dominio de los procesos pedagógicos. Respecto al clima del aula, la existencia de dificultades revela que los docentes en ocasiones pierden la calma y que no se maneja adecuadamente los conflictos cuando se presentan. Las dificultades en el aprovechamiento del tiempo implica que no se cumplen adecuadamente los horarios; es decir, los docentes dejan pasar parte del tiempo destinado al trabajo pedagógico por entretenerse en conversaciones o atender otros asuntos.

Según el Ministerio de Educación (s. f.), el cumplimiento de las acciones en el tiempo previsto ayuda y repercute en los resultados de la IE; los materiales educativos, motivan, viabilizan y contribuyen a la construcción de los aprendizajes y un clima escolar adecuado impacta directamente en los logros de aprendizaje. El docente debe desarrollar actividades de enseñanza utilizando variadas estrategias y herramientas, gestionando un trabajo de aula que promueva la mayor cantidad de aprendizaje.

Por su arte Aliaga (2008) destaca que en el aprendizaje influyen directamente factores relacionados con el sujeto (como los socio afectivos), factores relacionados con la tarea (material y su contenido) y factores relacionados con el método (organización del trabajo, metodología utilizada); sin embargo, tal como se evidencia en los resultados del presente trabajo, el factor mayor y que puede orientar en buena medida la influencia de los factores propuestos por Aliaga, lo constituye la práctica pedagógica del docente. Él y solo él puede propiciar un buen clima socio afectivo, diseñar y utilizar material potencialmente significativo para el estudiante (Ausubel, Novak y Hanesian, 2005), así como, organizar y desarrollar el trabajo utilizando estrategias útiles, activas y divertidas.

Si estos indicadores no se cumplen adecuadamente, como en el caso que se muestra en la tabla, la práctica pedagógica no es la adecuada y por tanto los aprendizajes de los estudiantes no son de óptima calidad. Revertir esta situación es un reto y para ello, los docentes requieren contar con estrategias y espacios de reflexión y actuación en pro de mejorar. En tal caso, una alternativa constituye la puesta en práctica de un modelo metodológico que favorezca dichos requerimientos.

4.2.3. Dimensión Evaluación

Tabla 19. Resultados del indicador “Uso de estrategias de evaluación”

Sub indicadores	Criterios de valoración									
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador		Total de respuestas	
	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>	<i>P_i</i>	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>f_i</i>	<i>p_i</i>	<i>p_i</i>	<i>F_i</i>
1. Evaluación diagnóstica	0	0,00%	3	50,00%	3	50,00%	0	0,00%	6	100%
2. Evaluación escrita	0	0,00%	1	6,66%	10	66,67%	4	26,67%	15	100%
3. Formalidad de los instrumentos de evaluación	0	0,00%	3	33,33%	6	66,67%	0	0,00%	9	100%
4. Evaluación oral	0	0,00%	2	33,33%	3	50,00%	1	16,67%	6	100%
5. Elaboración y uso de concentrados de evaluación: registros, portafolios	0	0,00%	3	20,00%	9	60,00%	3	20,00%	15	100%
6. Monitoreo durante las actividades de evaluación	0	0,00%	0	0,00%	2	66,67%	1	33,33%	3	100%
7. Fomento de la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes	0	0,00%	0	0,00%	5	83,33%	1	16,67%	6	100%
8. Diversidad de oportunidades de evaluación	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%	3	100%
Consolidado	0	0,00%	12	19,05%	41	65,08%	10	15,87%	63	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Los datos de la tabla evidencian que entre los docentes cuya práctica pedagógica ha sido investigada, existen dificultades respecto al uso de estrategias de evaluación. Escasamente realizan la evaluación diagnóstica, que tiene carácter formativo; utilizan pocos instrumentos y con deficiencias en lo que respecta a su formalidad; la evaluación no es un ejercicio constante sino que se restringe a determinados periodos dentro del semestre o trimestre académico; la autoevaluación es poco fomentada; la sistematización de los resultados de la evaluación no es la más adecuada; en fin, hasta la evaluación oral y la escrita presentan deficiencias porque no son adecuadamente planificadas.

Como se señalara en las bases teóricas, la evaluación es un proceso pedagógico y a la vez, una dimensión de la práctica pedagógica. El Ministerio de educación (2014, a), lo define como un subproceso indispensable y autorregulador del proceso enseñanza aprendizaje. Es decir, la evaluación tiene propósito formativo, porque además de permitir la identificación de logros y dificultades hace posible la reflexión y toma de decisiones orientadas a proponer mayores retos (cuando se detectan logros) o plantear estrategias y actividades (cuando se detectan dificultades).

A partir de los datos presentados en la tabla se infiere que existe la necesidad que los docentes amplíen su dominio teórico sobre la evaluación: su concepción en el marco del enfoque por competencias, técnicas e instrumentos, formas y oportunidades de realizarlo. Es decir, necesitan tener claro los fundamentos pedagógicos y psicológicos de su práctica pedagógica para que puedan entender el qué, cómo, cuándo y para qué se tiene que evaluar. Posibles opciones que se orientan a dicho fin son la auto capacitación, la autoevaluación, el asesoramiento y monitoreo, así como el trabajo en equipo con otros docentes que permita compartir y experiencias.

Tabla 20. Resultados del indicador “Uso de estrategias de evaluación”

Sub indicadores	Criterios de valoración								Total de respuestas	
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador			
	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>Pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>
1. Desarrollo de actividades de retroalimentación	0	0,00%	3	50,00%	3	50,00%	0	0,00%	6	100%
2. Reflexión de los estudiantes a partir de los resultados	0	0,00%	9	60,00%	5	33,33%	1	6,67%	15	100%
3. Autoevaluación del docente	0	0,00%	1	8,33%	9	75,00%	2	16,67%	12	100%
4. Entrega de informes a los estudiantes y padres de familia	0	0,00%	1	16,67%	2	33,33%	3	50,00%	6	100%
Consolidado	0	0,00%	14	35,90%	19	48,72%	6	15,38%	39	100%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Como se aprecia en la tabla, los docentes cuya práctica pedagógica está siendo analizada, en promedio al 61% no utilizan de manera adecuada los resultados de la evaluación que realizan. Es decir, escasamente retroalimentan a los estudiantes en aquello que tienen dificultades, poco les hacen reflexionar; la entrega de informes de evaluación no siempre es oportuna; y la autoevaluación de su práctica pedagógica en base a los resultados de la evaluación es escasa y poco efectiva.

Tal como se precisa en las bases teóricas, el carácter formativo de la evaluación implica aprovechar los resultados para tomar decisiones y adoptar medidas que permitan a los estudiantes avanzar en sus logros de aprendizaje y al docente regular su práctica pedagógica. Sin embargo, los datos presentados en la tabla permiten inferir que los docentes no están aprovechando adecuadamente los resultados de la evaluación que realizan dentro de su práctica pedagógica, por lo que hay la necesidad que se apropien de fundamentos y teóricos y prácticas de la evaluación formativa. En esa vía la autoevaluación y auto capacitación, el asesoramiento y monitoreo, lo mismo que el trabajo en equipo de docentes donde se comparta experiencias sobre la práctica

pedagógica en sus distintas dimensiones, son medidas importantes que requieren ser ejecutadas.

Tabla 21. Dimensión “Evaluación”

Indicadores	Criterios de valoración							
	No presenta ninguna evidencia del indicador		Muestra muy pocas evidencias del indicador		Muestra evidencias del indicador pero no está logrado		Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador	
	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>pi</i>	<i>fi</i>	<i>Pi</i>
1. Uso de estrategias de evaluación	0	0,00%	12	19,05%	41	65,08%	10	15,87%
2. Uso de los resultados de la evaluación	0	0,00%	14	35,90%	19	48,72%	6	15,38%
Promedio		0,00%		27,47%		56,90%		15,63%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. Según se observa en la tabla, los docentes no evalúan adecuadamente los aprendizajes de los estudiantes como resultado de su práctica pedagógica, siendo el uso de los resultados de la evaluación el indicador con mayor índice de dificultad, con el 84,62% de no logro adecuado, seguido del uso de estrategias de evaluación, con el 84,37%. En promedio la dimensión evaluación de la práctica pedagógica de los docentes comprendidos en el estudio, alcanza un logro adecuado de apenas el 15,63% mientras que el no logro es de 84,37%.

La evaluación es más que la simple valoración de aquello que el estudiante hace a fin de darle una calificación. De acuerdo con Bolívar (2008), la “evaluación de la práctica docente en el aula” o práctica pedagógica del docente, se refiere a la evaluación externa al trabajo docente, así como a la evaluación que realiza el docente a los estudiantes. Últimamente, la evaluación a la práctica del docente está pasando a ocupar un primer plano en los análisis de la problemática educativa, tanto por las presiones externas, como a raíz de los resultados de investigaciones que dan cuenta de la influencia de dicha variable en el rendimiento académico de los estudiantes.

La evaluación que realiza el docente para ver los logros y dificultades de sus estudiantes, se asume como un proceso indispensable y autorregulador del proceso enseñanza aprendizaje; es decir, se trata de una actividad formativa, cuyo "...propósito es la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, la confrontación entre el aprendizaje esperado y lo que alcanza el estudiante, la búsqueda de mecanismos y estrategias para avanzar hacia los aprendizajes esperados" (Ministerio de Educación, 2014, p. 7). Implica la previsión de los productos o demostraciones que ha de devolver el estudiante, que le permitan darse cuenta de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, y de ser el caso, cómo podría hacerlo mejor; además, prevé los criterios que indiquen el nivel de logro que alcanza el estudiante.

De manera más precisa, Palacios (2014), sostiene que lo importante de la evaluación, además de proporcionar información sobre los logros académicos de los estudiantes, es que "...permite al docente, luego de un análisis, interpretación y valoración; regular y realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en coherencia con las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes" (p. 205)

A la luz de los resultados de la evaluación de la práctica pedagógica de los docentes presentados en la tabla anterior, queda claro que hay la necesidad que los docentes logren hacer uso efectivo de diversas estrategias de evaluación, dentro del enfoque por competencias, lo cual será posible con auto capacitación, asesoramiento y asistencia técnica, autoevaluación constante y reuniones de interaprendizaje con otros docentes, todo ello dentro de un marco general de acción, como puede ser un modelo metodológico.

Tabla 22. Resumen de resultados de la variable "Práctica Pedagógica de los Docentes"

Indicadores	Criterios de valoración			
	No presenta ninguna evidencia del indicador <i>pi</i>	Muestra muy pocas evidencias del indicador <i>pi</i>	Muestra evidencias del indicador pero no está logrado <i>pi</i>	Muestra claras evidencias de haber logrado el indicador <i>pi</i>
Planificación	0,00%	22,74%	53,63%	23,63%
Ejecución	4,14%	20,93%	49,35%	25,58%
Evaluación	0,00%	27,48%	56,90%	15,63%
Promedio	1,38%	23,72%	53,29%	21,61%

Fuente: Ficha de autoevaluación y ficha de acompañamiento pedagógico

Análisis e interpretación. La tabla presenta de manera resumida el resultado del estudio de la variable Práctica Pedagógica de los Docentes. Según se observa, el mayor porcentaje de dificultad está en la dimensión evaluación, seguida de la dimensión planificación; no obstante, en la dimensión ejecución existe un promedio de 4,14% de no presentación de evidencias respecto al nivel de logro de algunos indicadores.

En promedio a nivel de las variables se tiene un logro únicamente del 21,61%, lo que implica que el no logro alcanza un promedio de 78,39%, predominando en este porcentaje el nivel de logro en proceso, seguido del nivel de logro en inicio.

La práctica pedagógica de los docentes no se restringe solo a la actuación del docente dentro del aula o de la institución educativa. De acuerdo con Colomina, Onrubia y Rochera (2001), el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase; es decir, debe contemplarse el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. De otra parte, los citados

autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados por el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones realizadas por el docente. (García y otros, 2008).

El porcentaje de dificultad en las dimensiones (tablas 1; 2 y 3), no muestra diferencias significativas; es decir, en los tres casos es alta, lo cual está indicando que se requiere adoptar medidas integrales de mejora, que consideren actividades para cada una de las dimensiones. Una alternativa adecuada es un marco básico de acción para la planificación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica, ello implica considerar actividades de auto capacitación, reuniones con otros colegas para el estudio, planificación y reflexión respecto de la práctica pedagógica, la capacitación promovida por entes administradores del sistema educativo, que incluyan de manera sostenida apoyo teórico y práctico mediante el asesoramiento, monitoreo y acompañamiento pedagógico.

4.3. Contrastación de hipótesis

Con los resultados de la investigación presentados en las tablas precedentes, la hipótesis: **En los docentes de las instituciones educativas unidocente 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia Santa Cruz, la práctica pedagógica está en un nivel de proceso; y entre los estudiantes, en su aprendizaje predominan niveles de logro inferiores al logro destacado**, ha sido confirmada, puesto que:

- En el estudio de la variable “práctica pedagógica”, los resultados arrojan porcentajes elevados de la existencia de dificultades en cada una de las dimensiones. Además, en los datos del resumen de cada dimensión el nivel de

logro predominante es EN PROCESO; situación que se confirma en la tabla N° 22, donde se muestra el promedio general de la variable que equivale a 74,39% de no logro adecuado de la práctica pedagógica y solo 25,61% de logro. De este modo se confirma la primera parte de la hipótesis: **En los docentes de las instituciones educativas unidocente 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia Santa Cruz, la práctica pedagógica está en un nivel de proceso;** y por otro lado la necesidad de articular una propuesta que permita a los docentes mejorar su práctica pedagógica.

- En el estudio de la variable “logros de aprendizaje de los estudiantes” los datos presentados en las tablas de la 1 a la 8, muestran que en promedio solo el 7% de estudiantes alcanza el nivel de “logro destacado” en algunas áreas curriculares, lo que indica que el 93% de estudiantes alcanza logros de aprendizaje inferiores. De este modo se confirma la segunda parte de la variable: **entre los estudiantes, en su aprendizaje predominan niveles de logro inferiores al logro destacado.**

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE UN MODELO METODOLÓGICO PARA MEJORAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES

5.1. Aproximación a la Conceptualización de Modelo Metodológico

Toda práctica pedagógica que se precie de ser prevista y debidamente fundada, necesariamente ha de estar enmarcada en un modelo, llámese modelo de enseñanza, modelo didáctico, modelo metodológico, modelo pedagógico, modelo curricular. No es que todos estos términos signifiquen lo mismo, sino que se trata de tipos de modelos que tienen sus propias particularidades pero que de modo común aluden a determinado aspecto del proceso educativo.

De modo general toda persona consciente de lo que hace actúa guiada por modelos, que aprendió por su propia experiencia, que lo configuró como resultado de una intensa actividad mental, o que alguien le ha mostrado y quiere experimentarlo.

Por otra parte la práctica pedagógica, en tanto proceso, es altamente metódica (lo cual no necesariamente quiere decir que es altamente efectiva), por cuanto se hace siguiendo pautas, esquemas. El solo hecho de primero planificar para luego ejecutar y evaluar constituye un esquema predeterminado.

Luego, entendiendo que la práctica pedagógica se concreta en base a algún modelo que implica el despliegue de cierta metodología, una propuesta de mejora implica cambios en el modelo y por ende en la metodología en base a la cual se viene desarrollando. Es por ello que la presente propuesta se denomina “modelo metodológico”.

Con el propósito de precisar el carácter metodológico del modelo, se acoge lo propuesto por Molina (2005), quien señala las siguientes particularidades:

- a. Él mismo sirve de guía y constituye una vía para transformar la realidad. No sólo se describe, sino que él mismo contribuye, sobre la base de la aplicación, a transformar la realidad.
- b. No es producto del libre albedrío, sino que se sustenta en concepciones rigurosas y científicas.
- c. Es expresión de un sistema de conocimientos que se obtiene a partir de una estructura conceptual de principios, categorías, leyes.
- d. Sus resultados se obtienen por la aplicación o ejecución, no por la concepción solamente.

Por otra parte recogemos la interesante definición de Aredo (2012), quien define al modelo metodológico en los términos siguientes:

El modelo metodológico es un plan estructurado que articula la teoría y la práctica de modo interactivo. En su ruta, el modelo metodológico contiene una parte teórica, metodológica y práctica y “todo el trazo del modelo, que considera objetivos, tareas y actividades en cada caso, así como los resultados” y evaluación de los mismos. (La parte que está entre comillas la ha citado de Cuentas, 2010)

Entonces, el modelo metodológico es un marco de acción para la planificación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica de los docentes.

5.2. Necesidad e importancia del modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Entendiendo que la práctica pedagógica se concreta en base a algún modelo que implica el despliegue de saberes sobre pedagogía, currículo, didáctica, saberes sobre los estudiantes y el contexto, una propuesta de mejora implica cambios en el modelo de modo que se reconsidere tales aspectos. La propuesta se denomina “modelo metodológico”, porque constituye un marco general para la acción docente, que de manera integral y dinámica pretende orientar la planificación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica de los docentes.

La propuesta del modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica y los logros de aprendizaje de los estudiantes surge del hecho que los docentes de las instituciones educativas participante en la investigación tienen dificultades en la planificación, ejecución y evaluación de su práctica pedagógica, debido a que no reciben la suficiente orientación y no tienen claridad sobre lo que significa educar en el marco del enfoque por competencias. Así por ejemplo, no tienen dominio suficiente de los procesos pedagógicos y procesos didácticos, tienen dificultades respecto a los procesos de planificación curricular; limitado dominio de estrategias para promover el aprendizaje y de técnicas e instrumentos para evaluar el desempeño de los estudiantes; de otra parte, no tienen claridad sobre en qué deben auto capacitarse.

Los ejes transversales para la aplicación del modelo metodológico constituyen la autoevaluación que permita el análisis y la reflexión profunda sobre aquello que se está haciendo, sobre lo que debe hacerse y cómo debe hacerse para promover adecuadamente el aprendizaje de todos los estudiantes; así como, la

capacitación e intercambio de experiencias entre docentes que debe realizarse de manera constante.

El modelo tiene un carácter recursivo, es decir, permanentemente se enriquece a sí mismo en función de las necesidades detectadas. Así, de su aplicación se pasa a la reflexión, de ahí a la mejora, luego a su aplicación, de nuevo a la reflexión y continúa siempre en esa dinámica, teniendo como meta que orienta su permanente mejora, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El modelo por sí solo no mejora los aprendizajes de los estudiantes, tampoco lo hará la lectura o aplicación de la caracterización que aquí se presenta, sino el trabajo de estudio, reflexión y aplicación constante de aquello que propone.

El modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes, en su configuración consta de un aspecto teórico y un aspecto práctico.

5.3. Configuración del Modelo Metodológico Propuesto

El modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes, en su configuración consta de un aspecto teórico y un aspecto práctico.

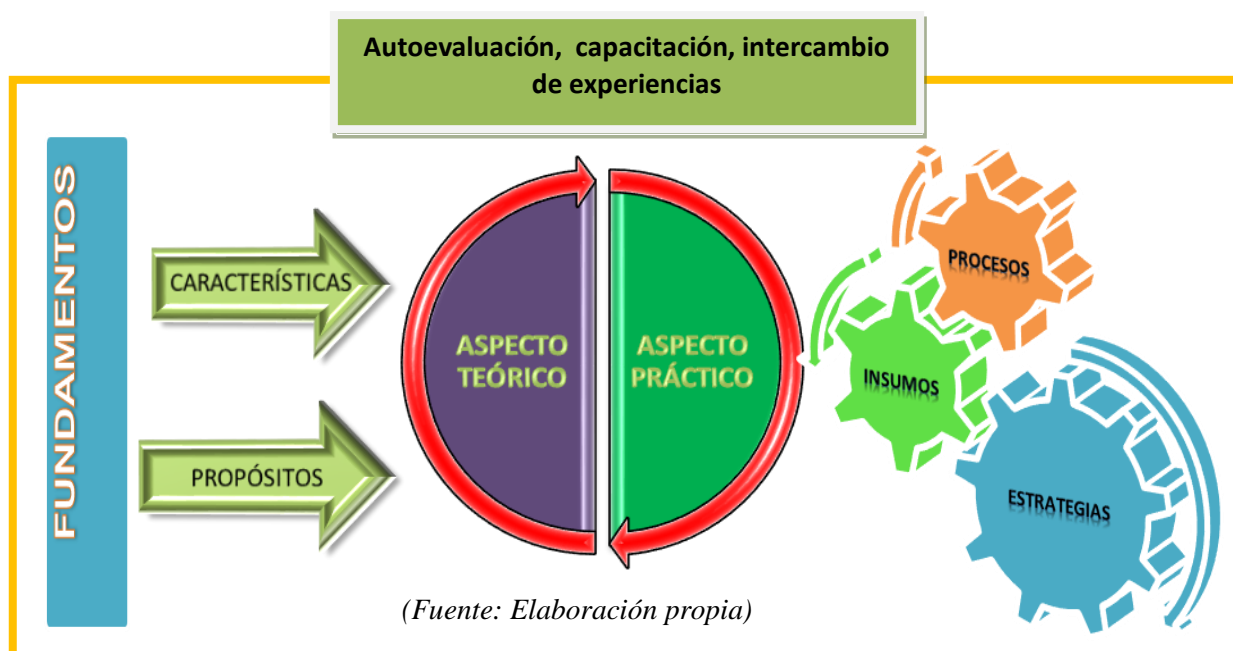
El aspecto teórico comprende: 1) los fundamentos (filosófico, psicológico, pedagógico, sociológico); 2) las características o rasgos propios que permiten diferenciarlo de otro tipo de modelos y 3) los propósitos que se pueden alcanzar mediante su aplicación.

En su aspecto práctico básicamente comprende: 1) los procesos, que en este caso son los mismos que se siguen en la práctica docente (planificación, ejecución y evaluación); 2) las estrategias metodológicas, que vienen a ser el

conjunto de técnicas, métodos y estrategias que se proponen como referentes para el desarrollo de la práctica pedagógica del docente; 3) los insumos, que pueden ser materiales (textos, recursos tecnológicos, medio ambiente, útiles de escritorio, entre otros) o inmateriales (saberes y prácticas de los estudiantes, saberes y prácticas de los pobladores de la localidad donde se ubica la institución educativa).

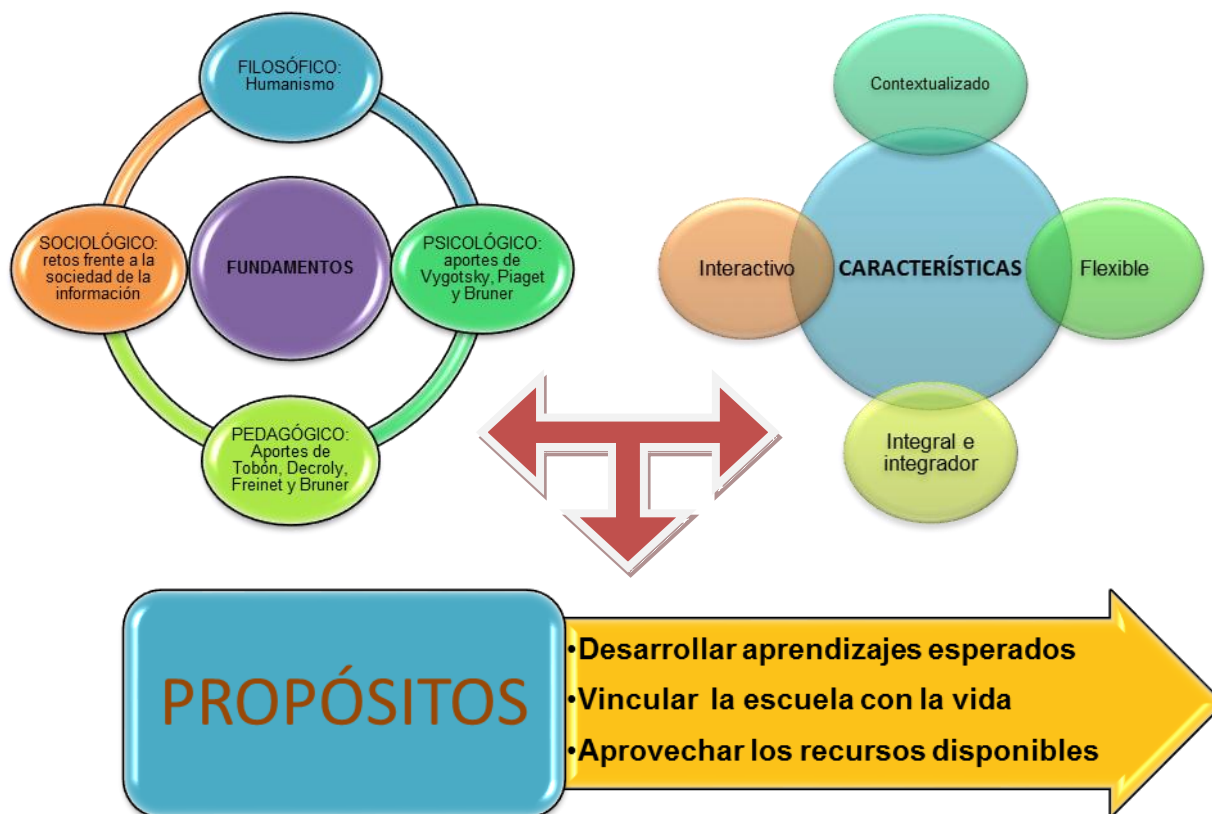
El proceso seguido para la elaboración del presente modelo metodológico ha consistido en caracterizar la realidad problemática de las Instituciones Educativas (que constituye el diagnóstico); luego del análisis, interpretación y reflexión en base a los resultados, se ha determinado la necesidad de elaborarlo. De modo general la representación gráfica del modelo es la siguiente:

Gráfico 1: Representación general del Modelo Metodológico



5.3.1. Aspecto teórico del modelo metodológico. El aspecto teórico comprende: fundamentos, características y propósitos, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Representación del aspecto teórico del Modelo Metodológico



(FUENTE: elaboración propia)

5.3.1.1. Fundamentos. El modelo metodológico diseñado tiene los siguientes fundamentos:

5.3.1.1.1. Fundamento Filosófico. Siendo la educación un proceso orientado a la formación integral de la persona lo que a su vez implica que le ha de procurar el desarrollo de sus diversas capacidades, y entendiendo que el ser humano es multidimensional (Morin, 1999), se adopta como fundamento filosófico del modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes, los postulados de la corriente filosófica humanista, porque ella resalta la naturaleza

personal, única e individual de todo ser humano, que le hace a la vez, parte consustancial de toda la humanidad. Bajo esta perspectiva se aspira a:

- Que los estudiantes traten de “conocerse a sí mismos” como seres únicos (Biosca, Murugarren y Tomás s/a; p. 78), pero a la vez portadores en gran medida de elementos que componen a las demás sustancias y organismos. En términos de Morín, ello implica reconocer lo humano en la naturaleza, para hacer del humano un ser natural y capaz de reconocer y valorar la “naturaleza humana”. (Morín, 1999).
- El conocimiento válido e importante es aquel que resulta pertinente y para ello debe estar basado en el contexto, tener un carácter global donde se entiendan las relaciones entre el todo y las partes, reconocer la multidimensionalidad humana, individual y social; además debe enfrentar la complejidad determinada por la unión entre la unidad y la multiplicidad.
- Es necesario Promover la meta cognición como mecanismo que aproxima al conocimiento del conocimiento y que conlleva la integración del consciente al conocimiento, tratando de combatir el conformismo cognitivo.
- Se debe enseñar la comprensión humana como condición y garantía de solidaridad intelectual y moral de la humanidad

5.3.1.1.2. Fundamento Psicológico. Constituye el marco de referencia en relación a la actividad psicológica de los educandos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. El fundamento psicológico del modelo metodológico propuesto lo constituyen los postulados derivados de las teorías estudiadas de Vygotsky, Piaget y Bruner, entre los cuales destacamos:

- El carácter social de la actividad humana y por ende del aprendizaje. La actividad humana transcurre en un medio social en activa interacción con otras personas.
- La influencia de los demás en el desarrollo psicológico individual. La transición del carácter interpsicológico de los procesos psíquicos, al intrapsicológico ocurre a través del proceso de interiorización.
- Lo que el estudiante sabe hacer hoy con apoyo, mañana podrá realizarlo por sí mismo.
- Lo cognitivo y lo afectivo forman una unidad íntimamente relacionada.
- El ser humano a lo largo de su desarrollo cognitivo pasa principalmente por tres grandes períodos: periodo sensorio- motriz, periodo de las operaciones concretas y periodo de las operaciones formales. En el transcurso de estos tres periodos va ampliando sus esquemas cognitivos.
- La adquisición del conocimiento implica un proceso de desequilibrio y equilibrio que implica subprocesos de asimilación y acomodación en las estructuras cognitivas.
- El desarrollo cognitivo es un proceso que va tanto de fuera hacia dentro como de dentro hacia fuera.

5.3.1.1.3. Fundamento Pedagógico. Este fundamento es el que nos va a dar luces sobre cómo debe ser el proceso educativo que enmarca el modelo metodológico; es decir, cuál es el rol que han de desempeñar los diversos agentes educativos. En el modelo que aquí se propone, se adoptan como fundamentos pedagógicos los

aportes teóricos de los pedagogos destacados: Tobón, Bruner y algunos representantes de la escuela nueva, básicamente Decroly, famoso por su método global y su interés por vincular la escuela con la vida; Freinet, otro destacado maestro innovador que coincidió con Decroly, en vincular la escuela con la vida, lo mismo que Kilpatrick, quien es el artífice del método de proyectos. Las ideas de estos connotados maestros las tratamos de resumir en los siguientes postulados pedagógicos del modelo metodológico diseñado:

- Desarrollo de un currículo en espiral.
- Vinculación de la práctica educativa con la vida. La educación desde el contexto de la vida, por la vida y para la vida.
- La posibilidad de lograr aprendizajes en diversos espacios y en colaboración con los demás.
- El proceso enseñanza aprendizaje basado en el desarrollo de competencias
- El docente como orientador y guía del proceso de aprendizaje.
- La práctica pedagógica como acto permanente de construcción y deconstrucción.
- La participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- La necesidad de variar estrategias, recursos, formas de trabajo en el proceso de aprendizaje escolar.
- El trabajo a través de proyectos, por cuanto implican una mayor participación de los estudiantes y mayor posibilidad de variar ambientes, estrategias, y sobre todo de vivir situaciones significativas.
- Desarrollo de capacidades, a través de situaciones integradoras y globalizantes de los contenidos.

5.3.1.1.4. *Fundamento Sociológico.* Asumiendo como principio la educación como hecho social, es imprescindible que cualquier propuesta de carácter educativo se enmarque en el modelo de sociedad que se aspira alcanzar. En ese sentido, la situación actual de la humanidad en el aspecto social nos ubica ante el escenario de la Sociedad del conocimiento, la misma que se ha venido configurando a partir de los avances en ciencia y tecnología, sobre todo en tecnología de la información y comunicación [TIC], y que inevitablemente nos afecta a todos.

En consecuencia, el modelo metodológico materia de este estudio asume algunos de los desafíos que nos presenta la Sociedad de la Información, tales como:

- Utilización de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Desarrollar procesos de aprendizaje y socialización en diversos escenarios.
- Los estudiantes deben desarrollar capacidades que les permitan aprender a aprender.
- La promoción de la nueva alfabetización de la sociedad de la información, para que el estudiante pueda aprovechar el conocimiento disponible y generar nuevo conocimiento.
- La integración saludable de los hombres en su ambiente natural y sociocultural local, nacional y mundial, por medio de la utilización de las tecnologías.

5.3.1.2. *Características.* El modelo metodológico propuesto es contextualizado, flexible, interactivo, integral e integrador.

5.3.1.2.1. *Contextualizado.* Porque otorga gran importancia a la necesidad de aprovechar el entorno físico y sociocultural de modo que permita a los estudiantes

reencontrarse con su cultura y con su ambiente, afianzando de este modo la identidad con su comunidad y con las prácticas de vida de los pobladores de dicha localidad.

5.3.1.2.2. *Flexible*. Se refiere a que el modelo metodológico ha de permitir modificaciones en función de las circunstancias o necesidades, así como en función del contexto, con el fin de hacerlo pertinente y útil.

5.3.1.2.3. *Interactivo*. Esta característica resalta la relación de interacción entre los estudiantes con su medio, con sus compañeros, con el docente, así como con familiares y pobladores, en el desarrollo de las diferentes sesiones de enseñanza-aprendizaje.

5.3.1.2.4. *Integral e integrador*. Implica que el modelo metodológico ha sido diseñado de tal modo que mediante su aplicación se procure la formación integral de los estudiantes y desde una perspectiva de integración entre las distintas áreas curriculares en torno a cada capacidad.

5.3.1.3. *Propósitos*. Al hablar de los propósitos se hace referencia a la intención que se tiene al hacer algo; en este caso, a lo que se busca conseguir mediante la elaboración y aplicación del modelo, que se resume en:

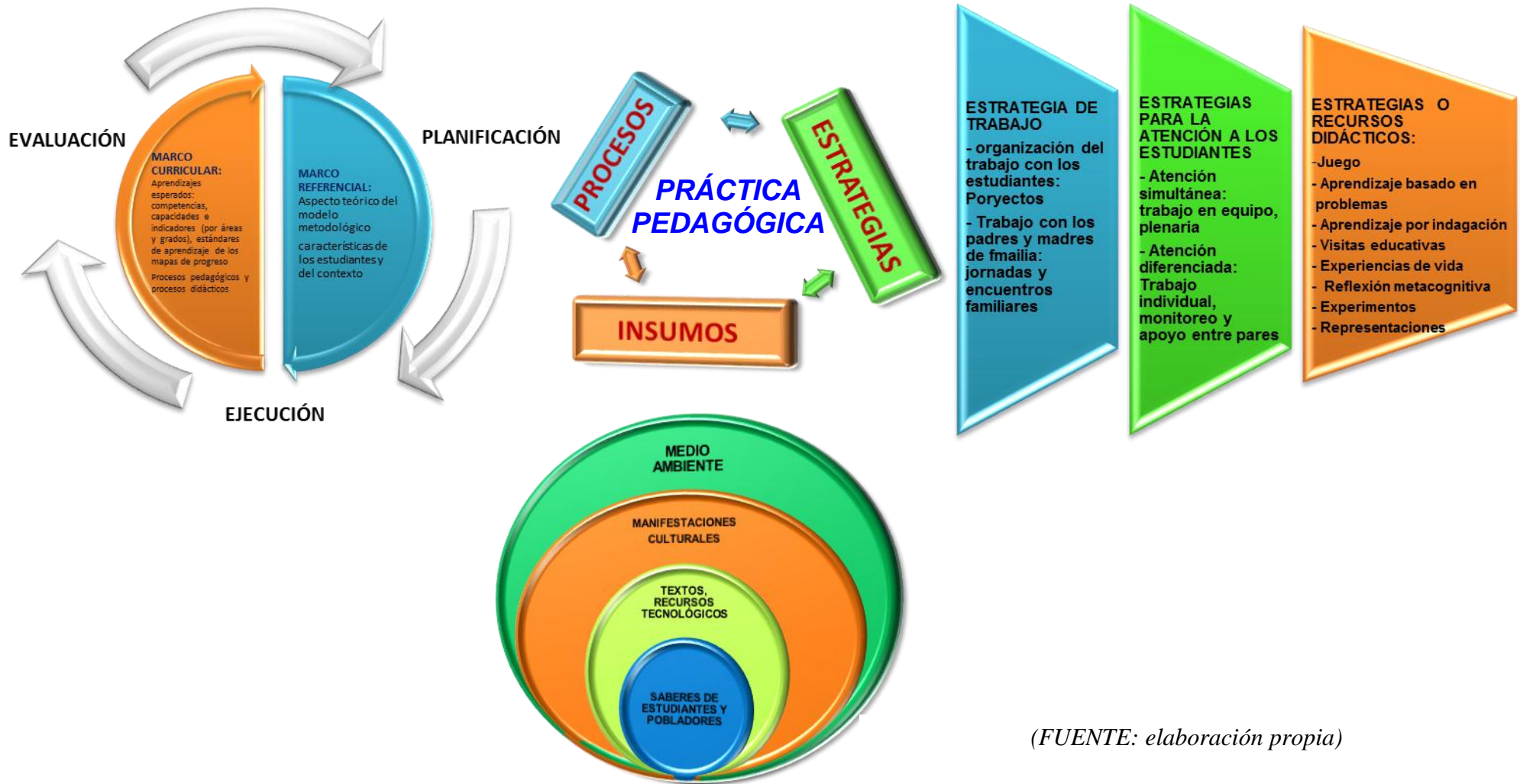
5.3.1.3.1. *Desarrollar los aprendizajes esperados en los estudiantes*. Implica que en la práctica pedagógica se planifique, ejecute y evalúe el desarrollo de las competencias, capacidades e indicadores de cada uno de los grados y áreas curriculares; además, teniendo en cuenta los estándares de los mapas de progreso.

5.3.1.3.2. *Vincular el quehacer de la escuela con la vida.* Se refiere a que las situaciones de aprendizaje que se planifican, ejecutan y evalúan tomen en cuenta el contexto, las vivencias de los estudiantes y de sus familias, sus modos de interactuar, su cultura, su medio ambiente y recursos, a fin de favorecer la valoración y desarrollo sustentable de cuanto representa su patrimonio material e inmaterial.

5.3.1.3.2. *Aprovechar los recursos disponibles.* La práctica pedagógica debe guiar el buen uso de los recursos disponibles, entre ellos los tecnológicos. En tal sentido ello tiene que prever y brindar a los estudiantes oportunidades de utilizar la diversidad de recursos disponibles en la escuela y el contexto; así como reflexionar críticamente sobre el uso que comúnmente se hace de dichos recursos y asumir el compromiso de utilizarlo y velar porque se los utilice adecuadamente.

5.3.2. Aspecto práctico del modelo metodológico. El aspecto práctico del modelo metodológico materia del presente trabajo, comprende: los procesos que se desarrollan para la su aplicación adecuada, así como las estrategias y recursos a utilizar, tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 3: Representación del aspecto práctico del Modelo Metodológico



(FUENTE: elaboración propia)

5.3.2.1. Procesos. Son tres los grandes procesos que comprende la práctica docente, que son la planificación, ejecución y evaluación.

5.2.2.1.1. Planificación. Es el proceso de toma de decisiones anticipadas respecto a las etapas/momentos, acciones y elementos del proceso enseñanza aprendizaje dentro de un lapso de tiempo. En la concreción del Modelo Metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes, comprende la elaboración de la programación anual, elaboración de proyectos pedagógicos o unidades didácticas, así como la elaboración de sesiones de aprendizaje o actividades significativas a través de las cuales se operativiza cada proyecto. Para ello debe tenerse en cuenta tanto el marco curricular como el marco referencial de la teoría y la realidad.

A diferencia de lo que se viene haciendo actualmente, en esta propuesta, dicho proceso debe involucrar la participación de los padres de familia y estudiantes, sobre todo en la planificación de los proyectos.

La planificación requiere insumos que de manera instrumentada presenten datos de la realidad, en ese sentido, un buen instrumento sería una ficha de diagnóstico, que permitaregistrar información como la cantidad total de estudiantes, cuántos son varones y cuántas son mujeres, cuáles son sus edades, cuáles son sus características lingüísticas, si hay o no repitentes, qué actividades realizan fuera de la escuela, "...-qué intereses tienen, qué habilidades han consolidado, qué dificultades presentan, cuál es su temperamento, su estado habitual de ánimo-..." (Ministerio de Educación, 2014 b: 11); a qué se dedican sus familias, qué actividades practica mayormente la comunidad, cuáles son sus celebraciones, cómo se relacionan con el medio ambiente, cuáles son sus creencias, cuáles son sus conocimientos empíricos, entre otros.

5.2.2.1.2. *Ejecución.* Este proceso o fase de la práctica pedagógica y por ende del desarrollo del modelo metodológico propuesto, implica la concreción en un tiempo y en un espacio, de las estrategias y acciones, así como el uso de los recursos y materiales, conforme a lo planificado. En este proceso debe tenerse en cuenta las bases teóricas del Modelo Metodológico, de modo que se parta de una situación significativa del contexto de los estudiantes, se atienda a la diversidad en el aula, y se logre el desarrollar los aprendizajes esperados para cada estudiante según el grado que cursan, a través de un verdadero acompañamiento, con la oportuna orientación y retroalimentación que deben brindar los docentes.

Por otro lado considera la necesidad de tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; además de velar por el desarrollo saludable del aspecto afectivo, mediante el trabajo en equipo, el elogio cuando sea merecido, la orientación clara y constante, el fomento de interacciones armoniosas de los estudiantes con sus pares y con el docente.

5.2.2.1.3. *Evaluación.* Se entiende como un proceso permanente de valoración aquello que los estudiantes aprenden y constatar aquello que falta aprender. se realiza constantemente durante la ejecución de la práctica pedagógica. El modelo metodológico prioriza la evaluación formativa, que utilice diversidad de estrategias e instrumentos a través de los cuales se pueda recoger logros y dificultades, sistematizarlos y tomar decisiones oportunas y adecuadas. En ese marco, una de sus funciones principales será servir de insumo para la retroalimentación a quienes tienen dificultades en el logro de los aprendizajes previstos y para plantear retos mayores a quienes demuestren el logro de los aprendizajes previstos.

Las principales formas de evaluación, a utilizar en el modelo metodológico, son: la autoevaluación oral y escrita, la coevaluación entre compañeros a fin de desarrollar su capacidad de valoración y emisión de opiniones respecto al desempeño sus compañeros(as); además, se realizará la evaluación por el docente mediante la utilización de diversos instrumentos.

Los progresos de los estudiantes evidenciados en el desarrollo de las actividades evaluativas propuestas, serán registrados por escrito para que al concluir cada proyecto se determine el calificativo correspondiente a su nivel de logro en los aprendizajes previstos.

Es necesario destacar que las actividades, estrategias e instrumentos de evaluación serán variadas y en función de los aprendizajes esperados: competencias, capacidades, indicadores y estándares de los mapas de progreso por cada área y grado.

El docente también ha de evaluar su desempeño de manera reflexiva y crítica, con la finalidad de superar dificultades que se puedan advertir y destacar la efectividad de determinadas acciones o estrategias empleadas, utilizando para ello de manera sistemática la autoevaluación, cuyo instrumento será la ficha de autoevaluación de la práctica pedagógica que se propone en el presente estudio de investigación. Por otra parte, se tiene que propiciar que los estudiantes de manera oral o escrita, por lo menos al final de cada proyecto, opinen sobre el trabajo docente, sobre el trato que les brindó, lo que les gustó o no les gustó de las diversas actividades realizadas.

5.3.2.2. Estrategias. De acuerdo con Tobón (2008), "...las estrategias pueden ser definidas como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos mediante la optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotores..." (p.166)

De modo general, en educación se habla de estrategias metodológicas para hacer referencia a las actividades que se organizan, ejecutan y evalúan dentro del proceso enseñanza aprendizaje a fin de desarrollar las competencias y capacidades de los estudiantes.

En el presente modelo metodológico se han determinado tres tipos de estrategias a utilizar. Ellas son las estrategias de trabajo, estrategias de atención a los estudiantes y estrategias didácticas.

5.2.2.2.1. Estrategias de trabajo. Aquí se tiene por un lado las estrategias de trabajo con los estudiantes y por otro lado las estrategias de trabajo con los padres/madres de familia.

Entre las primeras se tiene a los proyectos pedagógicos, mientras que para el trabajo con padres/madres de familia se tiene a las jornadas y encuentros familiares.

En el ámbito educativo, los proyectos constituyen un interesante método que permite planificarlo, ejecutarlo y evaluar sus resultados, de manera participativa con los estudiantes; su propósito es abordar una situación, problema o asunto de interés, con miras a alcanzar una solución razonable o disminuir el impacto negativo de la de dicha situación o problema.

De acuerdo con Tobón (20013), Los orígenes del método de proyectos están en la organización de la enseñanza agrícola en los EE. UU. y su conceptualización y sistematización inicial se lo debemos a Kilpatrick, en 1918, quien lo concibió como "...un procedimiento dinámico de organizar la enseñanza mediante actividades con verdadero sentido vital para los estudiantes". Este mismo autor, parafraseando a Kilpatrick, considera que proyecto es "...un plan de trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que interesan tanto a los estudiantes como al docente, por lo cual despiertan el entusiasmo en torno a su ejecución". (p. 199)

En ambos casos, se destacan por lo menos tres características básicas del método de proyecto, tales como que tiene sentido (un objetivo), permite que el aprendizaje se realice en el entorno real (en la vida misma de los estudiantes, lo cual hace que los estudiantes se sientan interesados en el trabajo), e implica la participación activa de los estudiantes (en la construcción de sus aprendizajes y por ende en la búsqueda de una alternativa de solución al problema que se ataca al desarrollar el proyecto)

Otra definición interesante, citada en diversos artículos y textos publicados respecto proyectos es la de Cleland y King (citado por Sedín, s/f), afirman que "Proyecto es la combinación de recursos, humanos y no humanos, reunidos en una organización temporal para conseguir un propósito determinado". En esta conceptualización se nota las tres características fundamentales de todo proyecto: combinación de recursos, organización temporal y propósito determinado.

Respecto a la importancia de los proyectos como estrategia didáctica, que en este estudio queremos destacar Domené (2012; citando a Domené; Pérez y

Pérez, 2005), manifiesta que “los proyectos articulan la formación integral de[l] individuo, la investigación y la inserción social dentro de la comunidad (...)“; es decir, al trabajar mediante proyectos, los estudiantes construyen los conocimientos en función de sus experiencias de vida, estructuras mentales y creencias o ideas que portan para interpretar la realidad.

Esta afirmación encuentra sustento en las propuestas de Vygotsky, en lo referente la interacción social del estudiante en su proceso de aprendizaje; de Piaget, al referirse a cómo el aprendizaje se construye por el propio estudiante; y de Bruner, al considerar las vivencias como aspecto clave para la construcción de los aprendizajes.

Existen diversas maneras de estructurar un proyecto pedagógico; no obstante, la estructura que se propone en el desarrollo del Modelo Metodológico debe contener: denominación (debe resumir de modo general la propuesta y propósito), situación problemática del contexto, temporalidad (duración), aprendizajes esperados (competencias y capacidades e indicadores por áreas y grados), actividades o sesiones, recursos y potencial requerido, estrategias e instrumentos de evaluación y los momentos en que serán aplicados.

Las jornadas con padres/madres de familia son reuniones donde el docente realiza actividades de enseñanza aprendizaje en las que los padres/madres de familia asistentes participan como si fueran estudiantes desarrollando tareas propuestas y compartiendo sus impresiones al respecto a fin de comprender el trabajo que se desarrolla con sus hijos y asumir el compromiso de reforzar en las actividades cotidianas, aquello que estos aprenden en la escuela.

Los encuentros, a diferencia de las jornadas son reuniones de padres/madres de familia con sus hijos, a fin de interactuar en actividades de enseñanza aprendizaje, de una manera lúdica y divertida, con la finalidad de reforzar el aspecto afectivo entre padres e hijos compartir una experiencia de aprendizaje.

5.2.2.2.2. Estrategias para la atención a los estudiantes. Tratándose de instituciones educativas donde en una misma aula hay estudiantes de distintos grados de estudio, es muy importante que se haga uso constante de estrategias de atención simultánea y estrategias de atención diferenciada.

Para la atención simultánea a los estudiantes se pueden utilizar técnicas de trabajo grupal, entre las que destacan el trabajo en equipos, en tanto que para la atención diferenciada se puede utilizar las estrategias de trabajo individual, el apoyo con monitores, el trabajo por pares

El trabajo en equipo consiste en la realización de una tarea común, por un grupo de estudiantes, de modo tal que todos resulten fortalecidos en su aprendizaje con el aporte individual de cada uno de los integrantes del equipo. Aquí vale destacar lo sostenido por Slavin (1985), quien resalta que las tareas de los estudiantes "... no consisten en hacer algo como equipo, sino en aprender algo como equipo" (p.19).

Por otro lado, con esta estrategia se busca que los estudiantes se alienten unos a otros y se apoyen en el dominio de aquello que se propone como material de estudio o de trabajo, de modo que no obstante la heterogeneidad, cualquier integrante del equipo pueda representarlo a l mismo y esté en condiciones de dar cuenta del trabajo realizado. Otro aspecto a destacar es también la posibilidad de

organizarse dentro del equipo a fin de lograr la participación ordenada de los integrantes del equipo.

Muy importante es que el docente de las orientaciones precisas, se asegure que los estudiantes puedan contar con el material requerido y monitoree constantemente el trabajo en los equipos.

El trabajo individual es importante en cuanto se oriente hacia el desarrollo de la autonomía y se vea fortalecido con el acompañamiento del docente o de algún compañero(a) de modo que ofrezca alternativas o genere oportunidades que permitan superar las dificultades.

5.2.2.3.3. Estrategias o recursos didácticos. Existe diversidad de estrategias o recursos didácticos que ayudan a que el estudiante desarrolle sus capacidades y competencias. Tales estrategias constituyen los vehículos o medios que hacen posible que el aprendizaje sea construido por el estudiante, al tiempo que disfruta al hacerlo. Entre ellos destacan el juego, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por indagación, las visitas educativas, las experiencias de vida, la reflexión meta cognitiva, los experimentos, las representaciones.

El juego. Es un recurso muy valioso ya que por su naturaleza, los niños y niñas tienen en el juego su principal forma de trabajar y de interactuar con cuanto les rodea. En el juego, como lo señala Cousinet (1931), el niño aúna la seriedad y la alegría, que para nosotros han pasado a ser antónimos; lo que le gusta no es precisamente jugar, sino que le gusta trabajar divirtiéndose y divertirse trabajando.

En tal sentido, el juego debe ser una estrategia de uso permanente, puesto que predispone el ánimo de los estudiantes para aprender, alejando las

tensiones y todo cuanto pueda estarles afectando psicológicamente mientras están en clase. El juego también permite a los niños y niñas desarrollar su capacidad de expresión libre y espontánea; al respecto Bruner (2001) señala que:

...en el trabajo con niños de enseñanza primaria [educación primaria], con frecuencia es necesario preparar juegos especiales de gran vivacidad emocional, episodios de narración de cuentos o proyectos de construcción con el fin de restablecer en su mente el derecho no sólo a tener sus propias ideas, sino también a expresarlas en un entorno público como es la clase. (p. 168)

Existen diferentes tipos de juegos: juegos de roles, juegos psicomotrices, juegos de memoria. En el proceso enseñanza aprendizaje debe procurarse la utilización de la diversidad de ellos, según se requiera.

El aprendizaje basado en problemas. Es una estrategia metodológica que permite enfrentar al estudiante con una situación problemática real, que sea de su contexto, y cuya resolución constituye un reto, tratando que cada uno de ellos se sienta interesado y comprometido a resolverla. Se trata de un problema que no tiene una solución conocida de antemano o para el cual se exige una solución diferente de las comunes.

Las fases o etapas que aquí se proponen para abordar la solución a un problema que se presenta para trabajar dentro de esta estrategia, son las que generalmente se aplican para resolver problemas matemáticos y que coinciden con las que propone el Ministerio de educación (2013), en Rutas del aprendizaje de matemática, y son: I) comprensión del problema, II) búsqueda de una estrategia de solución (diseño o adopción), III) aplicación o ejecución de la estrategia y IV) Reflexión sobre el proceso seguido y el resultado alcanzado.

El Aprendizaje por indagación. Implica que los estudiantes procesen información de determinada área del conocimiento valiéndose de las técnicas empleadas por los investigadores de dicha área; es decir, inducirlos al manejo de información tratando de imitar a los científicos, tratando así de desarrollar su curiosidad y sus habilidades investigativas.

Las visitas educativas. De acuerdo con Luzuriaga (citado por Barone y equipo editorial, 2004/2005), es una estrategia muy eficaz para vincular la escuela con la vida y con todas las manifestaciones del medio natural y cultural. Ello implica considerar que existen varios escenarios donde puede desarrollarse el acto educativo; Es ofrecerles a los estudiantes la posibilidad de observar, en forma directa, cómo se desarrollan los distintos procesos que conforman la vida cotidiana de la comunidad, observar in situ las relaciones entre los seres con otros seres y con su ambiente, el funcionamiento de una fábrica, la importancia de un objeto para una cultura antigua, etc. Desarrollar esta estrategia requiere tener un propósito definido, determinar el itinerario, planificar la salida juntamente con los estudiantes, determinar quiénes serán los guías, establecer las normas de seguridad y de comportamiento, los materiales o útiles escolares que deben llevar, así como la duración de la visita.

Las experiencias de vida. Consisten en la reproducción de prácticas de la vida cotidiana desarrolladas en el ámbito familiar o comunitario, con el fin de rescatar conocimientos y actitudes que permitan desarrollar capacidades y lograr aprendizajes significativos. Así por ejemplo, confección de tejidos, cultivo de plantas, medición de longitud, tiempo, masa, actividades culinarias, entre otras.

La reflexión meta cognitiva. Es una estrategia interesante que permite al estudiante examinar conscientemente su propio proceso de aprendizaje, los logros obtenidos, las dificultades que se presentaron, las estrategias aplicadas y los procesos seguidos, de este modo, se reconoce responsable de su aprendizaje y capacidad de seguir aprendiendo.

Bruner (2001), señala que la escuela debe promover "...el cultivo de la capacidad de reflexión..." (p. 171), sobre todo para permitir que los estudiantes aprendan a tomar conciencia de sus estrategias e instrumentos de pensamiento, en tal sentido, destaca la necesidad que los estudiantes se detengan, con cierta frecuencia, a repasar el trabajo realizado, a fin de descubrir las relaciones entre lo que han aprendido, puesto que no hay nada tan importante como lograr que un niño conozca y respete sus propias capacidades de pensamiento.

El proceso de meta cognición, serviría también, para desarrollar en los estudiantes la toma de conciencia sobre los propios actos y por ende asumir sus consecuencias, algo de lo cual se carece en gran parte de la sociedad; de ahí que resulta casi común enterarse de situaciones violencia, delincuencia y corrupción.

Los experimentos. Permiten aprovechar o generar un hecho o fenómeno, en pequeña magnitud, con el propósito de estudiarlo de manera minuciosa implica operaciones cognitivas como: observación, predicción, representación gráfica, análisis, inferencia, comprobación, contrastación de predicciones y elaboración y exposición de conclusiones.

Las representaciones. Son maneras distintas de expresar una situación o contenido de aprendizaje, haciendo uso de material concreto y de formas de expresión gráfico plástica como dibujo, pintura, modelado, collage, cerámica.

También se incluye la utilización de juegos de roles, dramatizaciones, así como la elaboración de esquemas y organizadores visuales.

5.3.2.3. Los Insumos. Son los recursos y materiales que se consideran en la práctica pedagógica y que contribuyen a hacer más efectivo el aprendizaje y la enseñanza. En el modelo metodológico para mejorar la práctica pedagógica de los docentes se destaca los siguientes insumos:

5.2.2.3.1. El Medio Ambiente. Constituido por la comunidad donde se ubica la Institución Educativa y el medio físico en general, integrado por seres vivientes y elementos no vivientes, naturales y no naturales. El ambiente como un macro recurso, provee diversidad de recursos que pueden ser aprovechados en el proceso enseñanza aprendizaje. También se ha de aprovechar para ayudar a comprender la situación de cada uno como ser ligado al medio donde vive, representante de dicho medio y representado a la vez por los diversos elementos que lo conforman.

5.2.2.3.2. Las Manifestaciones Culturales. Están constituidas por las muestras representativas de las obras ancestrales, las producciones materiales, intelectuales, modos de vida y relacionarse de la población, a donde tiene que mirar la escuela con el fin de identificar y aprovechar las potencialidades y dar tratamiento a cuanto signifique debilidad y práctica que atenta contra el buen desarrollo humano.

5.2.2.3.3. Los Textos y Recursos Tecnológicos. La ciencia y la tecnología en gran medida están contenidas en textos y en los mismos recursos tecnológicos, lo cual constituyen expresiones del razonamiento e ingenio humano en procura de su

bienestar y de alcanzar dominio del mundo; por ello es necesario que en el proceso educativo escolar se use de ellos, sin caer en excesos, fin que los estudiantes procesen el contenido que presentan y los utilicen de manera reflexiva y crítica en pos de avanzar en su proceso formativo.

5.2.2.3.4. Los Saberes de los Estudiantes y Pobladores. Muchas cosas se saben más por experiencia que por ciencia, de modo que es necesario identificar y valorar los saberes que portan los estudiantes, padres de familia y comunidad en general, como representantes de una cultura familiar y comunitaria, a fin de revalorarlos desde la escuela y aprovecharlos para apoyar en ellos (siempre que sea posible) las intenciones educativas de la escuela en aras de alcanzar la formación integral de los estudiantes y vincular efectivamente la escuela con la vida.

CONCLUSIONES

1. El nivel de logro de aprendizaje que predomina en los estudiantes de las Instituciones Educativas 11111; 10912 y 11170 del distrito de Catache, provincia de Santa Cruz, en el año 2014, es inferior a “logro destacado”, y según los datos, no hay estudiantes con nivel de logro “en proceso”, en cambio sí hay en los otros niveles; los docentes evalúan sin tener en cuenta los estándares de aprendizaje de los mapas de progreso y se evidencia dificultades en el proceso de evaluación que realizan los docentes.
2. La planificación de la práctica pedagógica de los docentes de las Instituciones Educativas en referencia, está en un nivel de logro “en proceso” ya que, según los datos, en 76,37% presenta dificultades, que se expresan en falta de rigurosidad y sistematicidad en la previsión de los recursos y estrategias de trabajo, del tiempo para el desarrollo de las actividades, de los indicadores, estrategias e instrumentos de evaluación, y en la consulta las distintas fuentes para la adecuada organización del trabajo pedagógico.
3. La ejecución de la práctica pedagógica de los docentes de las instituciones educativas antes mencionadas alcanza un nivel de logro “en proceso”, puesto que presenta dificultades en 74,42%; ello evidencia que existe falta de pertinencia y efectividad en el aprovechamiento de los recursos y materiales, en el uso de estrategias didácticas, en el manejo del clima en el aula y en el aprovechamiento del tiempo.
4. La evaluación que en su práctica pedagógica realizan los docentes de las instituciones educativas participantes en el estudio, está en nivel de logro “en proceso”, puesto que según los datos en 78,39% presenta dificultades, lo cual se

evidencia en escasa adecuación y sistematicidad, así como por la escasa recurrencia que como proceso pedagógico hacen de ella para retroalimentar y mejorar su trabajo a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes ante las dificultades detectadas.

5. Para diseñar el modelo metodológico orientado a mejorar la práctica pedagógica de los docentes se ha tenido en cuenta las características de la práctica pedagógica derivadas de los resultados del estudio realizado, se han seleccionado y estudiado las alternativas pertinentes y viables, y se ha articulado en función de los aspectos y estructura que corresponde a este tipo de propuesta.

SUGERENCIAS

A los docentes de las instituciones educativas se sugiere:

- Buscar asesoramiento, capacitarse y/o auto capacitarse ante las dificultades que tengan en planificación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica.
- Analizar reflexiva y autocríticamente los resultados del presente trabajo a fin de identificar claramente los puntos débiles y esforzarse por superarlos.
- Poner en práctica el modelo metodológico propuesto, a fin de la mejorar su quehacer pedagógico e ir evaluando los resultados, para enriquecerlo y validarlo científicamente.
- Autoevaluar periódicamente la práctica pedagógica que realizan, mediante el uso de la Ficha de Autoevaluación aquí propuesta; y, propiciar la autoevaluación de los demás actores sobre su responsabilidad y rol como sujetos involucrados en el proceso educativo.
- Reflexionar permanentemente sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, identificando factores que pueden estar limitando adquirir logros de nivel destacado.

A las autoridades educativas de la UGEL Santa Cruz se sugiere:

- Brindar asesoramiento y monitoreo sistemáticamente a los docentes de las instituciones educativas unidocente y promover el trabajo a través de redes o círculos de docentes donde entre pares planifiquen y evalúen su trabajo.
- Articular y ejecutar un plan sostenido de capacitación en planificación, ejecución y evaluación pedagógica, con seguimiento a los docentes para que lo pongan en práctica en las instituciones educativas.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ackoff, R. L. (2002). *El paradigma de Ackoff: una administración sistémica*. México: Limusa S. A.
- Ademar, H. et. Al. (2008). *De aprendizajes, competencias y capacidades en educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos*. Revista Iberoamericana de Educación N° 47/3.
- Ademar H. Y Peretti, G. (2010). *COMPETENCIAS BÁSICAS Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. Congreso iberoamericano de educación Metas al 2021. Argentina.
- Aliaga, C. G. (2008). *Psicología del aprendizaje*. Huancayo – Perú: Pirámide.
- Aredo, M. A. (2012). *Modelo Metodológico, en el Marco de Algunas Teorías Constructivistas, para la Enseñanza - Aprendizaje de Funciones Reales del Curso de Matemática Básica en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Piura*. Tesis Maestría en Educación. PUCP. Perú.
- Arraita, A. (2010). *Desempeño Laboral y Condiciones de Trabajo Docente en Chile: Influencias y Percepciones Desde los Evaluados*. Tesis Maestría en Educación. UC. Chile.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (2005). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barriga, C. (1997). *Teorías contemporáneas de la educación (texto auto instructivo - 1ª ed.)*. Lima: Editor.
- Barone, R. y equipo editorial Lexus. (204/2005). *Escuela para maestros: enciclopedia de pedagogía práctica*. Colombia: Printer Colombiana S. A.
- Bisquerra, R. y otros. (2009 – 2ª Ed.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- Bocanegra, B. (2005 – 2ª Ed.). *Evaluación del aprendizaje, un enfoque socializador*. Perú: Odar Editores E.I.R.L.
- Bolívar, A. (2008). *Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2: 2
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial

- Bruner, J. S. (2001- 4ª ed.). Traducción de IGOA, J. M.; ARENALES, R.; SOLANA, G. y COLINA, F.). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Ediciones Morata, S. L.
- Calero, M. (1997). *Constructivismo: un reto de innovación pedagógica*. Lima: San Marcos.
- Campo, G. (2012). *Biología del aprendizaje*. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. 41, septiembre, 2012. Colombia: Asociación Colombiana de Psiquiatría
- Campoya, J. M. (2005). *Análisis del Discurso y la Práctica Docente ante el ANMEB*. Tesis Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Post grado. México.
- Castelló, A. (2000). *Limitaciones al concepto de "Capacidad" en la explicación del aprendizaje académico*. Revista Educar. Nº 26, 19-38.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021*. Lima: s/ed
- Cousinet, R. (1931). *Le jeu et travail* (Traducción de Louis Raillón). La Nouvelle Éducation: Paris.
- Cutimbo, P. M. (2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno: caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008*. Tesis Maestría en educación. UNMSM. Perú.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: DYKINSON
- Diker, G., Terigi, F. *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Argentina: Paidós, 1997.
- Domené, O. E. (2012). *Aprendizaje por Proyecto, un Modelo para Redescubrir la Agroecología: Un Estudio de Evaluación de una Experiencia Campesina en Sabana de Uchire, Edo. Anzoátegui Venezuela*. Tesis Maestría en Agronomía. UCV. Venezuela.
- Domínguez, Z. (2010). *Las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en los alumnos de la I. E. José María Escrivá de Balaguer, 2009*. Tesis maestría en educación. Instituto de Investigación y Promoción para el Desarrollo- UNP: Piura, Perú.

- Escale – minedu. (2013). Docentes de primer y segundo grado de primaria que recibieron acompañamiento pedagógico en los años 2011, 2012 y 2013. Disponible en <http://escale.minedu.gob.pe/enedu2013>
- Fierro, C.; Fortour, B.; Rosas, L. (1999). *Trasformando la práctica docente*. España: Paidós.
- Fromm, L. M. y Ramos, V. J. (2009 - 1ª ed.). *La práctica pedagógica cotidiana: hacia nuevos modelos de investigación en el aula*. San José - Costa Rica: EDITORAMA S. A.
- Gagné, R.M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar. (Ed. orig: The conditions of learning, Holt, Rinehart & Winston: New York, 1965).
- Ganimian, A. J. (2013). *No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Argentina: Proyecto Educar 2050.
- García, F. F. (2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de Intervención en la realidad educativa*. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Nº 207,
- González, L. A. (2004). *Un Modelo Teórico Metodológico para la Evaluación de la Motivación hacia el Estudio en Secundaria Básica*. Tesis Doctorado en Ciencias Pedagógicas. UPR “HSMO”. Cuba.
- González, J. A. (2010). *Práctica Docente y Relación Pedagógica de un Facilitador del Programa: ¡Vamos A Aprender Maya! en el Contexto de Puerto Progreso, Yucatán*. Tesis Maestría en Investigación Educativa. UAY. México.
- Grupo Editorial CEAC. (2003). *Diccionario enciclopédico de educación*. España: Ediciones CEAC.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010 - 5ª ed.). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ivic, I. (1999). *Lev Semionovich Vygotsky (1896- 1934)*. París: ©UNESO: Oficina Internacional de Educación.
- Lastra, S. (2005). *Propuesta Metodológica de Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría, Aplicada en Escuelas Críticas*. Tesis Maestría. UC. Chile
- León, M. G. (2008). *Calidad docente y rendimiento escolar en Chile*. Tesis Maestría en ciencia de la ingeniería. Santiago, Chile.
- López, D. y Llorente, M. (2010). *La agroecología: hacia un nuevo modelo agrario*. Madrid: ecologistas en acción.
- Lopez, B. I. y Basto, S. P. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/22>

- Malhorta, N. K. (2004 – 4ª Ed.). *Investigación de mercado*. México: PEARSON EDUCACIÓN
- Manterola, M. (1998). *Psicología educativa: conexiones con la sala de clases*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Blas Cañas.
- Marco de Acción de Dakar: *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial de educación, Dakar, Senegal, 26 – 28 de abril de 2000. www.unesco.org.
- Marín, A. (27 de mayo del 2014). Deserción escolar llega al 14% y cuesta al país 1.150 millones de soles. *La República*, p. 5
- Mata, F. S., et al., *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II., Gileditores, México, 2004.
- Mesía, R. y Frisancho, A. (2007). *Psicología del aprendizaje: antología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos- unidad de Post Grado en educación.
- Ministerio de Educación. (2014, a). *Marco del sistema curricular nacional: tercera versión para el diálogo*. Lima: S/Edit.
- Ministerio de Educación (2014, b). *Orientaciones generales para la planificación curricular*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/orientaciones-generalespara-la-planificacion>.
- Ministerio de Educación. (2014, c). *Rutas del aprendizaje ¿qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? – área curricular ciencia y ambiente II ciclo*. Lima: Santillana.
- Ministerio de educación – Unidad de Medición de la Calidad. (2013). *Resultados Generales de todas las ECE*. Perú: ©Unidad de Medición de la Calidad Educativa
- Ministerio de Educación (2013). *RUTAS DEL APRENDIZAJE ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Comprensión y producción de textos escritos IV y V ciclo*. Lima: corporación gráfica Navarrete S. A.
- Ministerio de Educación. (2013). *RUTAS DEL APRENDIZAJE ¿Qué y cómo aprenden matemática nuestros niños y niñas? Número y operaciones – cambio y relaciones IV y V ciclo*. Lima: corporación gráfica Navarrete S. A.
- Ministerio de Educación (-----). *Manual de Gestión Escolar: Directivos construyendo escuela*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/Manual-de-gestion-escolar-2015> 10 marzo alta.
- Ministerio de Educación Guatemala. (2010). *Metodología del aprendizaje*. Guatemala: © DIGECADE.
- Ministerio de Educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. 2ª ed. Lima: ©Ministerio de Educación.

- Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo. (2007). *Desarrollo de Capacidades para la Educación para Todos: De la Política a la Práctica*. Alemania: s. ed.
- Molina, N. (2005). *Modelo Teórico Metodológico para Incidir en la Formación Cultural de los Estudiantes de Medicina en los Institutos Superiores de Ciencias Médicas*. Tesis Doctorado en Ciencias Pedagógicas. UC "MA". Cuba.
- Montero, C. y otros (2002) *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*", Documento de trabajo N° 18, en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad Educativa Peruana (MECEP). Lima: © Ministerio de Educación - FIRMART S.A.C. Editores e impresores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Francia.
- Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE (revista electrónica iberoamericana sobre calidad educativa y cambio en educación) julio – diciembre año 1 n° 2. Madrid, España. Recuperado el 17 de mayo del 2014, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110208.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para todos al 2015*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- ONU. (2008). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe. <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. (2007). *Proyecto educativo Regional Cajamarca 2007-2021*. Cajamarca: Time Comunicación Integral.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). *América Latina y el Caribe: revisión 2015 de la educación para todos*. Santiago: s/ed.
- Palacios, P. G. (2014). *Evaluación por competencias*. En Núñez, N.; Vigo, O. L.; Palacios, P. G. y Arnao M. O. (2014). *Formación universitaria basada en competencias: currículo, estrategias, didáctica y evaluación*. Perú: Formasprint E. I. R. L.
- Palomino, F. C. (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la unidad académica de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres*. Tesis maestría en educación. UNMSM. Perú.
- Papalia, D. E.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009 - 11ª Ed.). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGRAW-HILL

- Parellada, R. (2005). *Capacidades Humanas y antropología filosófica. Debate sobre las antropologías filosóficas*. Themata. s/v, (35), 481- 486.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1920). *Psicología del Niño*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- Piaget, J. (s/f). Inteligencia y adaptación biológica. Recuperado de www.visionlibros.com
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología (Traducción de Marfa, J.). España: Labor S. A.
- Pozo, J. I., Sheuer, N., Puy, P. E., Mateos, M., Elena, M., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Quintero, J.; Munévar, R.; Yepes, J. C. *Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas*. Pedagogía y saberes. N° 24, 2006; p.9-17.
- Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial N° 0234-2005-ED que aprueba la Directiva N° 004/VMGP-2005* referida a la evaluación de los aprendizajes.
- Rivera, M. G. (2012) *Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla*. Tesis maestría en educación. EPG USIL. Lima, Perú.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis Doctorado en Educación y Sociedad. UB. España.
- R. de Moreno, E. A. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica*. Folios, revista de la facultad de humanidades, 16, 105-129.
- Rodríguez, H. M. (2006). *Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica*. Pedagogía y saberes, 24, 19-25.
- Resolución Ministerial N° 0234-2005-ED que aprueba la Directiva N° 004/VMGP-2005 referida a la evaluación de los aprendizajes.
- Sacristán, J. G. y Perez, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal editor. pp. 125 - 138.
- Sacristán, J. G. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: ediciones ANAYA S. A.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sarbach, A. (2005): *¿Qué pasa en la clase de filosofía?* Tesis doctoral. Pp646.
- Sastre, S. (2005). *Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de educación primaria*. Tesis Doctorado en Educación. UCM. España.

- Schunk, D. H. (1997 – 2ª ed.). *Teorías del aprendizaje*. (Traducción de Dávila, J. C. F.). México: UNAM
- Sedín, A. (s/f). *Concepto de Proyecto*, en Apuntes Proyectos Curso 05/06. Recuperado de:
http://paginaspersonales.deusto.es/asendin/Archivos/Proyectos/040504_ContentidoProyectos-Capt01_v2.pdf
- Senge, P. M. (1996). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. España: Granica.
- Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México, Edamex.
- Tamayo, M. (5ª ed.). (2012). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.
- Tobón, S. (2013 – 4ª ed.). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2014). *Informe del seguimiento de la educación para todos en el mundo 2013/14 “Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos”*. París: © UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia: GRAPHOPRINT.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: s. ed.
- Universidad Nacional de Cajamarca/ Escuela de Postgrado/ Maestría en Gestión de la Educación/ Equipo docente (2013). *Políticas Educativas Actuales*. Cajamarca, Perú
- Universidad Nacional de Cajamarca/ Escuela de Postgrado/ Maestría en Gestión de la Educación/ Equipo docente (2013). *Metodología de la Investigación Científica*. Cajamarca, Perú
- Vercelli, Amilcar y Vercelli Ariel. (2006). *Aprender la libertad: el diseño del entorno educativo y la producción colaborativa de los contenidos básicos comunes*. Buenos Aires: Copyright © 2006.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXOS/APÉNDICES

Anexos:

Anexo 1: Ficha de Acompañamiento Pedagógico al Docente de Nivel Primaria

I. DATOS GENERALES

Fecha	
Institución Educativa	
Nombre del Docente	
Área desarrollada	
Denominación de la Unidad Didáctica	
Nombre de la sesión de aprendizaje	

ESCALA DE VALORACIÓN

1	2	3	4
No presenta	Inicio	Proceso	Logrado
No muestra ninguna evidencia del indicador propuesto.	Muestra muy pocas evidencias del indicador propuesto.	Muestra evidencias del indicador propuesto pero no está logrado	Muestra clara evidencias de haber logrado el indicador.

II. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

<i>Planificación anual, unidad didáctica, sesión de aprendizaje</i>		1	2	3	4
1	La planificación anual cuenta con los elementos básicos (descripción general, organización de las unidades didácticas, producto anual, materiales y recursos); los cuales guardan coherencia entre sí.				
2	La unidad didáctica parte de una situación significativa (será el reto que constituye el hilo conductor de todo el proceso y el incentivo para la acción)				
3	La planificación de la sesión de aprendizaje parte de una unidad didáctica				
4	El diseño de la sesión evidencia los procesos pedagógicos del aprendizaje a desarrollar (problematización, propósito, motivación, saberes previos, gestión y acompañamiento del desarrollo de competencias y evaluación)				
5	El diseño de la sesión evidencia la implementación de los enfoques de los aprendizajes de Comunicación, Matemática, Personal Social o Ciencias.				
6	Los recursos y materiales educativos disponibles en el IE están previstos en su planificación.				
7	Las situaciones de evaluación están previstas en su planificación.				
8	Dosifica el uso del tiempo de la sesión en función de los aprendizajes a lograr en los estudiantes.				
9	Utiliza las rutas de aprendizaje como materiales de apoyo para planificar su práctica pedagógica				
OBSERVACIONES:					

III. DESARROLLO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

<i>Estrategias metodológicas empleadas por el docente</i>		1	2	3	4
10	Al iniciar la sesión el docente motiva y genera el interés y la motivación de los estudiantes				
11	Los niños y las niñas son informados por el docente de los aprendizajes a lograr en la sesión.				
12	El/la docente utiliza diversas formas de organización de los estudiantes: trabajo individual, trabajo con grupos pequeños, trabajo con toda el aula.				
13	El/la docente brinda atención simultánea y diferenciada a sus estudiantes, de acuerdo a los ciclos y/o grados				
14	El/la docente recoge e incorpora permanentemente los saberes previos de los estudiantes en el desarrollo de los aprendizajes.				

15	El/la docente promueve los conocimientos y prácticas interculturales para el desarrollo de los aprendizajes.				
16	El/la docente hace uso de estrategias planteadas en las rutas de aprendizaje EBR (uso del juego, del error, la resolución de problemas, entre otras).				
17	El/la docente ha seguido una secuencia didáctica que corresponde al desarrollo de los aprendizajes propuestos.				
18	Los estudiantes están motivados (involucrados, activos, interesados) durante la sesión de aprendizaje.				
OBSERVACIONES:					

<i>Uso de materiales y recursos didácticos por el docente</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
19	El/la docente utiliza materiales y/o recursos didácticos que ayudan al desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas para la sesión.				
20	El/la docente acompaña y orienta a los y las estudiantes durante el uso de los materiales en función del aprendizaje a lograr.				
21	El aula cuenta con la cantidad suficiente de materiales educativos para el grupo de estudiantes observado.				
22	El/la docente organiza y facilita materiales y recursos didácticos a los estudiantes en el momento oportuno.				
23	El/la docente adecua el uso del material educativo considerando la realidad de los estudiantes.				
OBSERVACIONES:					

<i>Gestión del tiempo para los aprendizajes</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
24	El/la docente empieza la sesión a la hora prevista.				
25	El/la docente culmina la sesión a la hora prevista.				
26	El/la docente permanece durante toda la sesión junto con los estudiantes en el espacio de aprendizaje (no necesariamente el aula).				
27	La sesión de aprendizaje se desarrolló sin interrupciones.				
28	El/la docente ha optimizado el tiempo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.				
OBSERVACIONES:					

<i>Clima del aula</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
29	El/la docente dialoga y escucha con atención a los estudiantes.				
30	El/la docente se dirige a los y las estudiantes por sus nombres, sin utilizar apodosos o números.				
31	El/la docente trata a todos sus estudiantes con respeto, sin ridiculizarlos.				
32	El/la docente emplea palabras positivas para reafirmar el esfuerzo individual y grupal de los y las estudiantes.				
33	El/la docente recurre a normas y acuerdos que ayuden a mejorar la convivencia en el aula.				
OBSERVACIONES:					

IV.EVALUACIÓN

<i>Estrategias metodológicas empleadas por el docente</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
34	El/la docente dialoga y escucha con atención a los estudiantes.				
35	El/la docente se dirige a los y las estudiantes por sus nombres, sin utilizar apodosos o números.				
36	El/la docente trata a todos sus estudiantes con respeto, sin ridiculizarlos.				
37	El/la docente emplea palabras positivas para reafirmar el esfuerzo individual y grupal de los y las estudiantes.				
38	El/la docente recurre a normas y acuerdos que ayuden a mejorar la convivencia en el aula.				
OBSERVACIONES:					

OBSERVADOR

Anexo 2: Validación del instrumento “Ficha de autoevaluación de la práctica pedagógica de los docentes”

PLAN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

TÍTULO: “Práctica Pedagógica de los Docentes y Logros de Aprendizaje de los Estudiantes, en las Instituciones Educativas Unidocente 11111; 10912 y 11170 - Año 2014”

DATOS DEL EXPERTO:

APELLIDOS Y NOMBRES: ANCHAY SANTA CRUZ JULIO FRANCO

DNI: 28102861

DIRECCIÓN DOMICILIARIA: JR. ZARUMILLA N° 779 - SANTA CRUZ

CELULAR: # 959294890

EMAIL: julioasc58@hotmail.com

GRADO ACADÉMICO:

Bachiller. Licenciado Segunda especialidad

Diplomado Magister Doctor

INSTITUCIÓN DE **TRABAJO:**
N° 10711

Santa cruz, 24 setiembre de 2014


DNI. 28102861

Apéndices

Apéndice 1: Ficha de Autoevaluación de la Práctica pedagógica del docente

Institución Educativa:

Fecha:

Instrucción: A continuación aparece un conjunto de afirmaciones sobre aspectos relativos a la práctica docente. Te recomendamos leer cuidadosamente cada una de ellas y marcar con una **X** la opción que refleja lo que realizas cotidianamente al trabajar con tus estudiantes. Contesta con honestidad y objetividad.

ESCALA DE VALORACIÓN			
1 = No lo hago	2 = A veces lo hago	3 = Siempre lo hago, pero con dificultades	4 = Siempre lo hago, sin dificultades

I. PLANEACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

<i>Como profesor:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
1. Dedico de manera periódica un tiempo específico para planear mi trabajo docente.				
2. Realizo una planeación escrita de mis clases.				

<i>Al planear mis clases:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
3. Consulto el DCN y Rutas de aprendizaje para tener presentes los propósitos generales de cada área curricular.				
4. Consulto el Avance Programático para considerar la secuencia, profundidad e interrelación entre los contenidos que se desarrollan.				
5. Consulto diversos libros para el maestro a fin de identificar las recomendaciones didácticas para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje que en ellos se sugieren, las actividades que deberá desarrollar el estudiante y para obtener sugerencias para realizar la evaluación.				
6. Consulto los Libros del estudiante, para identificar los ejercicios o actividades relacionados con cada tema.				
7. Consulto los materiales de capacitación y actualización para retomar información referida a los contenidos y enfoques de enseñanza – aprendizaje.				
8. Realizo los ajustes necesarios al currículum para tratar de atender las características de todos mis estudiantes (los niños promedio, con rezago, con desempeño sobresaliente y con necesidades especiales de aprendizaje).				

<i>Al planear mis clases preciso:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
9. Los contenidos que voy a desarrollar considerando los componentes o ejes temáticos de cada área.				
10. Los indicadores de aprendizaje que quiero lograr en mis estudiantes, como el desarrollo de habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos.				
11. La forma en que voy a desarrollar la sesión de aprendizaje, estableciendo el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía.				
12. El orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.				
13. Los recursos que voy a emplear para desarrollar las actividades.				
14. Lo que voy a evaluar en mis estudiantes: conocimientos, procedimientos y actitudes.				
15. Las estrategias que voy a aplicar para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.				
16. Los momentos en los que voy a desarrollar estrategias de evaluación (momentos para elaborar registros, aplicar pruebas, hacer observaciones, etc.).				

II. APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO Y LOS RECURSOS MATERIALES PARA DESARROLLAR LAS CLASES

<i>Al desarrollar mis clases utilizo:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
17. El tiempo en las actividades de acuerdo con lo que había estimado o planeado.				
18. Poco tiempo al llevar a cabo los cambios o transiciones entre una actividad y otra.				
19. La mayor parte del tiempo, en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.				
20. La mayor parte del tiempo en tareas en las que mis alumnos trabajan activamente.				
21. Los Libros del estudiante para que ellos realicen actividades que les permitan el desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos, la búsqueda de información relacionada con el tema en estudio y para ofrecer referentes diversos o lejanos a sus contextos.				
22. Los Libros para el Maestro como apoyo para el desarrollo de las actividades que realizo y evaluación así como para identificar la forma y momento en que deberán usarse los libros del estudiante.				
23. Los materiales de la Biblioteca del aula e institución educativa (enciclopedias, libros diversos, etc.) de una manera permanente, haciendo uso de la rica variedad de materiales existentes para complementar el aprendizaje de los diferentes contenidos de las áreas curriculares, así como para desarrollar procedimientos y actitudes hacia la lectura.				
24. Las láminas informativas (las estaciones del año, los aparatos del cuerpo humano, etc.) para buscar y/o reforzar la adquisición de conocimientos.				
25. Los mapas, croquis y planos para propiciar el desarrollo de habilidades de orientación y localización espacial.				
26. Los juegos didácticos para motivar y reforzar los aprendizajes dentro del aula.				
27. Materiales de reuso y papelería (latas, botes, cajas, pegamento, etc.) para apoyar en el aprendizaje de nociones, conceptos y para promover el desarrollo de habilidades de expresión.				
28. El pizarrón para el intercambio de información entre estudiantes y el profesor, para la realización de demostraciones y procedimientos.				
29. Los cuadernos de notas o apuntes de los estudiantes para que registren información importante, realicen ejercicios y como fuente de consulta y seguimiento.				
30. Los espacios con que cuenta la escuela (áreas verdes, canchas, auditorios, etc.) para reforzar el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de capacidades de los estudiantes.				
31. Los recursos ambientales del entorno o de la naturaleza para reforzar el desarrollo de actitudes, conocimientos y procedimientos, en las diferentes áreas curriculares.				
32. Los lugares con que cuenta la localidad para reforzar la los aprendizajes de los estudiantes (visitas al campo, fábricas, fuentes de agua, etc.).				

III. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES PARA PROMOVER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

<i>Al desarrollar mis clases:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
33. Doy instrucciones completas para que los estudiantes realicen el trabajo (señalo el producto a obtener, indico los materiales y recursos, la forma de organizarse, el tiempo de que disponen, etc.).				
34. Verifico continuamente que los estudiantes hayan comprendido lo que tienen que hacer.				
35. Promuevo la realización de actividades grupales en las que guío el trabajo de mis estudiantes.				
36. Organizo a los estudiantes para que hagan actividades en equipos.				
37. Organizo a los estudiantes para que realicen actividades en parejas.				
38. Asigno actividades para que los niños trabajen de manera independiente.				
39. Asigno a los estudiantes con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.				
40. Promuevo el trabajo colaborativo entre mis estudiantes para que interactúen y se ayuden entre sí.				
41. Apoyo individualmente a los estudiantes que no pueden realizar las actividades por su cuenta.				
42. Dedico atención especial a los estudiantes con mayor rezago, a través de la revisión puntual de sus trabajos, la asignación de tareas especiales y la promoción constante de su participación.				
43. Procuero que mis estudiantes lean y que al hacerlo participen de distintas maneras: haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.				
44. Fomento la realización de demostraciones para explicar paso por paso los procedimientos seguidos en la elaboración de trabajos o ejercicios.				
45. Promuevo que los estudiantes produzcan textos variados y con diferentes funciones (literarios, instructivos, informativos, de entretenimiento, etc.).				
46. Organizo actividades en las que los estudiantes realicen observaciones y registros de información.				
47. Promuevo actividades en las que los estudiantes obtengan información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, vídeos, etc.).				
48. Promuevo que mis estudiantes elaboren conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.				
49. Promuevo que mis estudiantes realicen actividades de escenificación teatral para desarrollar habilidades de expresión y reforzar el aprendizaje de contenidos.				
50. Realizo juegos didácticos (juegos de memoria, rompecabezas, crucigramas, pupiletras, etc.), para que los estudiantes aprendan y reafirmen sus aprendizajes.				
51. Promuevo que mis estudiantes realicen actividades con las que desarrollen habilidades de representación como la elaboración de maquetas, gráficos, mapas.				
52. Realizo actividades para que los estudiantes aprendan a organizar y presentar información a través de diversos medios (esquemas, cuadros, textos, gráficas, etc.).				
53. Promuevo que mis alumnos lean diferentes tipos de textos (libros, revistas, periódicos, instructivos, etc.).				
54. Realizo actividades con el fin de desarrollar habilidades para la investigación (como la observación, la entrevista, etc.) con mis estudiantes.				
55. Promuevo actividades con el fin de que mis estudiantes apliquen, analicen, sintetizen y evalúen lo aprendido.				
56. Presento los contenidos y temas a partir de situaciones familiares para mis estudiantes.				
57. Realizo actividades en las que mis estudiantes relacionan y aplican lo aprendido a situaciones reales y cotidianas.				
58. Promuevo que mis estudiantes apliquen lo aprendido a nuevos contextos o situaciones.				
59. Promuevo la participación de la mayoría de mis estudiantes en las actividades grupales, como puestas en común, exposiciones, interrogatorios, etc.				
60. Promuevo que mis estudiantes participen por iniciativa propia.				
61. Promuevo que mis estudiantes realicen explicaciones sobre la forma en que hacen sus trabajos y los resultados que obtienen en ellos.				
62. Promuevo que mis estudiantes expresen sus ideas y argumenten sus respuestas.				
63. Realizo actividades en las que mis estudiantes narran acontecimientos, experiencias, etc.				

64.	Promuevo que mis estudiantes compartan y comparen sus ideas y opiniones.				
65.	Promuevo que mis estudiantes expresen lo aprendido con sus propias palabras.				
66.	Realizo actividades variadas para tratar de atender las características y necesidades de todo mi grupo de estudiantes (los niños promedio, con rezago, con desempeño sobresaliente y con necesidades educativas especiales).				
67.	Realizo las actividades de manera que la mayoría de mis estudiantes puedan desempeñarlas con éxito y en el tiempo que había estimado.				

IV. ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

<i>Para evaluar a mis estudiantes:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
68. Realizo diagnóstico al inicio del ciclo escolar, para conocer los conocimientos previos de mis estudiantes.				
69. Realizo actividades variadas para conocer el nivel de conocimiento que tienen mis estudiantes sobre cada tema (juegos, interrogatorios, resolución de problemas, etc.).				
70. Empleo estrategias de evaluación escrita: exámenes, cuestionarios, portafolios, trabajos que realizan, ejercicios de aplicación, etc.				
71. Me aseguro que los instrumentos que aplico, tengan los elementos y las características apropiadas.				
72. Empleo estrategias de evaluación oral: entrevistas, discusión oral, etc.				
73. Permanentemente elaboro registros que me ayudan a identificar sus avances y progresos (registros de observación, de entrevista, etc.).				
74. Elaboro concentrados de información de diversos aspectos como los resultados de exámenes, las valoraciones sobre los trabajos realizados, la forma de participación, el cumplimiento de tareas, etc.				
75. Llevo un expediente (carpeta o portafolio de evaluación) donde reúno diversos trabajos que dan cuenta de sus progresos.				
76. Superviso y verifico que realicen su trabajo sin dificultades.				
77. Reviso de manera inmediata sus trabajos y tareas, para conocer sus logros y dificultades.				
78. Reviso los ejercicios que realizan en sus cuadernos y libros.				
79. Promuevo actividades de autoevaluación.				
80. Promuevo actividades de coevaluación (evaluación entre compañeros).				
81. Realizo evaluaciones periódicamente (al término de cada sesión, unidad, trimestre, año escolar).				

<i>Para asignar las calificaciones de mis estudiantes:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
82. Tomo en cuenta los resultados de las pruebas o exámenes escritos.				
83. Considero los resultados de pruebas orales.				
84. Tomo en cuenta la información de los registros de los trabajos escritos (cuadernos, libros de texto, etc.)				
85. Considero la información de los registros de la forma de participación de los estudiantes en las actividades.				
86. Considero los resultados de los registros del cumplimiento de tareas.				

V. USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

<i>Utilizo los resultados de las evaluaciones para:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
87. Proponer actividades de retroalimentación.				
88. Que mis alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes.				
89. Identificar necesidades de apoyo en mis estudiantes.				
90. Decidir acciones de apoyo con los padres de familia de manera conjunta.				
91. Ajustar mi trabajo docente en la planeación de las clases.				
92. Ajustar mi trabajo docente en los materiales y recursos educativos empleados.				
93. Ajustar mi práctica docente en las estrategias de trabajo usadas.				
94. Ajustar mi trabajo docente en las estrategias, instrumentos y criterios de evaluación.				
95. Informar a mis estudiantes sus avances, progresos y aspectos que hay que mejorar.				
96. Informar a los padres de mis estudiantes los avances y progresos y aspectos en los que es necesario apoyar.				

VI. CLIMA DEL AULA

<i>En mi salón de clase favorezco que:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
97. Se establezcan las normas de convivencia con las aportaciones de todos.				
98. Mis estudiantes respeten y acepten la aplicación de las normas de disciplina.				
99. La aplicación de las normas conduzcan a mantener el salón ordenado y limpio				
100. La aplicación de las normas conduzcan a la creación de un ambiente de trabajo sano.				

<i>Como profesor:</i>	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
101. Propicio que mis estudiantes expresen libremente sus ideas y sentimientos sin temor a ser ridiculizados o sancionados.				
102. Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis estudiantes conversando con ellos o con sus padres y familiares.				
103. Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis estudiantes.				
104. Trato a todos mis estudiantes por igual, sin tener favoritismos.				
105. Manifiesto preocupación y afecto por mis estudiantes a través de diversos medios o formas (conversando con ellos, dándoles algún material que necesitan, etc.).				
106. Animo y motivo a mis estudiantes para que trabajen y participen en todas las actividades.				
107. Promuevo que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas que se presentan.				
108. Mantengo la calma ante situaciones conflictivas, evitando reacciones negativas como gritar, golpear objetos, etc.				
109. Promuevo que en mi salón de clase exista un ambiente de compañerismo y camaradería entre mis estudiantes.				

Profesor (a) de la I. E.

Apéndice 2: Matriz de sistematización de resultados de la variable “Práctica pedagógica de los docentes”

Dimensión	Indicador	Sub indicador	Ítems relacionados	
			Ficha de autoevaluación	Ficha de acompañamiento
Planificación	Previsión del tiempo	Dedicación de tiempo para planificar	1	-----
		Previsión del tiempo para las actividades de enseñanza aprendizaje	12	-----
		Previsión del tiempo para actividades de evaluación	16	8
	Consulta de fuentes	Consulta del DCN, Rutas de aprendizaje	3	9
		Revisión del avance programático	4	3
		Consulta de libros para el maestro	5	-----
		Consulta de libros y cuadernos de trabajo del estudiante	6	-----
		Consulta de materiales de capacitación	7	-----
	Previsión de recursos y estrategias de trabajo	Planificación por escrito	2	1
		Realización de adecuaciones curriculares	8	2
		Adecuación al enfoque del área	9	5
		Previsión de actividades y formas de intervención del docente y estudiantes	11	4
		Previsión de recursos y materiales a utilizar	13	6
	Previsión de indicadores, estrategias e instrumentos de evaluación.	Previsión de indicadores de logro (o de evaluación)	10	-----
		Previsión del tipo de contenidos y situaciones de evaluación	14	7
Previsión de estrategias e instrumentos de evaluación		15	-----	
Ejecución	Aprovechamiento del tiempo	Uso del tiempo en función de lo planificado	17	-----
		Aprovechamiento del tiempo para promover aprendizajes	19; 20	26
		Autocontrol y puntualidad en el desarrollo de actividades previstas	18	24; 25; 27; 28
	Aprovechamiento de recursos y materiales para desarrollar las clases	Uso de libros y cuadernos de trabajo del estudiante	21; 29	-----
		Uso de libros para el maestro	22	-----
		Uso de materiales de la biblioteca del aula e I. E.	23; 24; 25; 26	21
		Uso de material de reciclaje	27	-----
		Uso del pizarrón	28	-----
		Uso de los diversos espacios de la I. E.	30	-----
		Aprovechamiento de recursos y lugares del contexto local	31; 32	-----
		Acompañamiento en el uso de materiales	-----	20
		Facilitación del acceso a los materiales	-----	22
	Adecuación de los materiales que se utilizan	-----	19; 23	
	Uso de estrategias para promover aprendizajes significativos	Comunicación de instrucciones referentes al trabajo a realizar	33; 34	10; 11
		Promoción del trabajo en equipo	35; 36; 37; 59	12
Actividades de trabajo independiente		38; 60	-----	

		Fomento del apoyo entre compañeros	39; 40	-----
		Apoyo oportuno del docente a estudiantes que lo requieren	41, 42	13; 18
		Fomento de la lectura y producción de textos	43; 45; 53	-----
		Realización de demostraciones	44	-----
		Fomento de actividades relacionadas con la investigación	46; 47; 48; 52; 54	-----
		Actividades de escenificación, juegos, y elaboración de maquetas	49; 50; 51	16
		Actividades que desarrollan operaciones cognitivas	55	-----
		Relación de los contenidos del aprendizaje con el contexto	56, 57	14; 15
		Facilitación de la transferencia de aprendizajes	58; 65	-----
		Fomento de la metacognición	61	-----
		Participación activa y espontánea de los estudiantes	62; 63; 64	-----
		Desarrollo de actividades adecuadas a las posibilidades de los estudiantes	66; 67	-----
		Secuencialidad didáctica en el desarrollo de las actividades	17	-----
		Clima del aula	Elaboración y cumplimiento de normas	97; 98; 99; 100; 104
Trato adecuado del docente a los estudiantes	101; 105; 108		30; 31	
Interés por conocer gustos, necesidades e intereses de los estudiantes	102; 103		29	
Motivación y estímulo constantes	106		32	
Solución saludable de conflictos	107		-----	
Fomento del compañerismo y camaradería entre estudiantes	109		-----	
Uso de los resultados de la evaluación	Uso de estrategias de evaluación	Evaluación diagnóstica	68; 69	-----
		Uso de estrategias de evaluación escrita	70; 77; 78; 82; 84	-----
		Formalidad de los instrumentos de evaluación	71	34; 37
		Uso de estrategias de evaluación oral	72; 83	-----
		Elaboración y uso de concentrados de evaluación: registros, portafolios	73; 74; 75; 85; 86	-----
		Monitoreo durante las actividades de evaluación	76	-----
		Fomento de la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes	79; 80	-----
		Diversidad de oportunidades de evaluación	81	-----
	Uso de los resultados de la evaluación	Desarrollo de actividades de retroalimentación	87	38
		Reflexión de los estudiantes a partir de los resultados	88; 89; 90	35; 36
		Autoevaluación del docente	91; 92; 93; 94	-----
		Entrega de informes a los estudiantes y padres de familia	95; 96	-----

