



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

TESIS

**EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN EL PRIMER
BIMESTRE DEL TERCER GRADO DE LAS SECCIONES “A” Y
“B” DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “PATRICIA
ANTONIA LÓPEZ” N° 0091 DEL DISTRITO DE SANTA ANITA -
2018**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTADA POR

Roxana Milagros Chuquiyure Sajami

LIMA - 2018

PERÚ

DEDICATORIA

Dedico este trabajo en primer lugar a Dios, por darme la vida y la inspiración de seguir esta carrera. A mi familia, amigos, profesores y a todas aquellas personas que nunca dejan de animarme a continuar luchando por mis ideales y la educación.

AGRADECIMIENTO

Doy gracias a los profesores y amigos que me ayudaron a poder concretar este trabajo de investigación. De igual forma agradezco a los directivos y promotores del colegio “Patricia Antonia López” que me dieron toda la facilidad para poder desarrollar mi proyecto en dicha institución.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue comprobar el verificar la relación entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación. Para ello la población se limita a 49 estudiantes del 3er y 4to grado de primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita. El estudio pertenece a los diseños no experimentales, transeccional y correlacionales; es de tipo cuantitativo y se utilizó el método hipotético deductivo. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de elaboración propia para medir el Aprendizaje Significativo y el Rendimiento Académico a través de los registros de notas del primer bimestre. Los resultados se organizaron en matrices de Excel para luego ser analizados estadísticamente por el software SPSS versión 24 en español. Los resultados de las variables a un nivel descriptivo nos muestran que, en el Aprendizaje Significativo, predomina la categoría “Siempre” con un 55,1% que se interpreta como constante; mientras que en la variable Rendimiento Académico en el Área de Comunicación encontramos un predominante 81, 63% en el “Nivel Medio”. El análisis inferencial se realizó a través del coeficiente de correlación Rho de Sperman para variables ordinales el cual mostró un 0,237 que muestra una relación positiva entre ellas. A pesar de ello la hipótesis es rechazada debido a que la significancia propuesta por el software SPSS es $0,102 > 0,05$.

Palabras Clave: Aprendizaje Significativo, Rendimiento Académico, Experiencias Previas, Conocimientos.

ABSTRACT

The objective of the research was to verify the relationship between significant learning and the academic performance of the first bimester in the area of Communication. For this the population is limited to 49 students of the 3rd and 4th grade of the "Patricia Antonia López" Educational Institution of Santa Anita. The study belongs to non-experimental, transactional and correlational designs; it is quantitative and the hypothetical deductive method was used. The instruments used were a self-made questionnaire to measure Significant Learning and Academic Performance through the records of the first two months. The results were organized in Excel matrices and then analyzed statistically by SPSS software version 24 in Spanish. The results of the variables at a descriptive level show us that, in Significant Learning, the "Always" category predominates with 55.1% that is interpreted as constant; while in the variable Academic Performance in the Communication Area we find a predominant 81, 63% in the "Medium Level". The inferential analysis was carried out through the correlation coefficient Rho of Sperman for ordinal variables which showed a 0,237 that shows a positive relationship between them. Despite this, the hypothesis is rejected because the significance proposed by the SPSS software is $0.102 > 0.05$.

Keywords: Significant Learning, Academic Performance, Previous Experiences, Knowledge.

INDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	viii
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	1
1.1. Descripción de la Realidad Problemática	1
1.2. Delimitación de la investigación	5
1.2.1. Delimitación Social.....	5
1.2.2. Delimitación Temporal	5
1.2.3. Delimitación Espacial.....	5
1.3. Problemas de Investigación	5
1.3.1. Problema General.....	5
1.3.2. Problemas Específicos	5
1.4. Objetivos de la Investigación.....	6
1.4.1. Objetivo General.....	6
1.4.2. Objetivos Específicos	6
1.5. Hipótesis de la Investigación	7
1.5.1. Hipótesis General (Hi)	7
1.5.2. Hipótesis Específicas	7
1.5.3. Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores	8
1.5.3.1. Variable (V1):	8
1.5.3.2. Variable (V2):	8
1.5.3.3. Operacionalización de las Variables	9
1.6. Diseño de la Investigación	11
1.6.1. Tipo de Investigación.....	11
1.6.2. Nivel de Investigación.....	12
1.6.3. Método	12
1.7. Población y Muestra de la Investigación	13
1.7.1. Población	13
1.7.2. Muestra	13

1.8. Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos	13
1.9. Justificación e importancia de la investigación.....	14
1.9.1. Justificación Teórica	15
1.9.2. Justificación Práctica.....	15
1.9.3. Justificación Social	15
1.9.4. Justificación Legal	16
1.9.5. Importancia de la Investigación.....	16
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	17
2.1. Antecedentes de la Investigación	17
2.1.1. Estudios Previos	17
2.1.2. Tesis Nacionales	18
2.2.3. Tesis Internacionales.....	21
2.2. Bases Teóricas	24
2.2.1. Aprendizaje significativo	24
2.2.1.1. El aprendizaje	24
2.2.1.2. Definición de aprendizaje significativo	27
2.2.1.3. Fases de las estrategias de aprendizaje	29
2.2.3. Rendimiento Académico en el área de comunicación	51
CAPÍTULO III	
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	61
3.1. Tablas y Gráficas Estadísticas.....	61
3.1.1. Variable Aprendizaje Significativo.....	62
3.1.2. Variable Rendimiento Académico en el Área de Comunicación	63
3.2. Contrastación de Hipótesis	67
CONCLUSIONES.....	71
RECOMENDACIONES	72
FUENTES DE INFORMACIÓN	73
ANEXOS.....	77
- Instrumentos de Evaluación	
- Matriz de Consistencia	
- Matriz de base de datos	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo verificar la relación entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018.

La razón del estudio fue el bajo nivel en el rendimiento académico que manifiestan los escolares del país. Por otro lado, el interés por buscar qué factores podría influenciar o relacionarse con él. Para ello se llegó a la respuesta que uno de los elementos posiblemente relacionados es el aprendizaje significativo en los estudiantes.

El estudio se justificó en lo siguiente:

La investigación permite aumentar el conocimiento en el área del aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico en el área de comunicación, temática de suma importancia para las necesidades de la educación peruana.

Permitiría que los docentes se beneficien con nuevas ideas del aprendizaje significativo y aprendan a estimularlo y desarrollarlo.

El trabajo consta de tres capítulos, que contienen:

Capítulo I: Planteamiento del Problema

En este capítulo se muestra y se brinda evidencias de la existencia del problema; los objetivos e hipótesis. También se muestra la operacionalización de las variables, así como el diseño y método de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico

Esta sección está dedicada a construir un marco referencial teórico para la investigación. Se muestra los estudios anteriores, la gama de teorías en torno a las variables, así como una relación de términos fundamentales para la comprensión del estudio.

Capítulo III: Presentación, análisis e interpretación de resultados

Como su nombre lo indica, se presentan los datos estadísticos resultantes de la aplicación de los instrumentos, en frecuencias y a un nivel de inferencia, pruebas de hipótesis.

Por último. Se da a conocer las conclusiones de la investigación, las recomendaciones y anexos: los materiales y elementos utilizados en el estudio.

Deseosos de que sea de su agrado, invitamos a usted leer el trabajo con la intención de que pueda contribuir significativamente a futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1. Descripción de la Realidad Problemática

En todo el país se estima que los estudiantes de educación básica tienen deficiencias de rendimiento académico, particularmente en el área de comunicación, como resultado de un pobre aprendizaje significativo que se manifiesta en el bajo desempeño de la capacidad de comprensión lectora en los eventos internacionales, tal como se puede observar en la tabla de resultados del último PISA 2015, en el cual el Perú ocupó el puesto 64 de 70 países participantes, La prueba se aplicó en nuestro país entre el 17 de agosto y el 18 de setiembre de 2015. Participaron 281 colegios elegidos al azar de las 24 regiones y las dos provincias de régimen especial (Lima y Callao). El 71% de los colegios evaluados eran públicos y 29% privados. En total se evaluaron a 6,971 estudiantes de 15 años elegidos al azar. Los resultados fueron mejores que los de PISA 2012, pero siempre ocupando los últimos lugares. Actualmente nuestro país se prepara para PISA 2018. Sin embargo, para mejorar el rendimiento académico en comunicación como en las otras áreas del currículo, es necesario mejorar las estrategias para lograr un aprendizaje significativo, es decir, es necesario que el aprendizaje tenga sentido para el alumno; que la información que se presenta esté estructurada con cierta coherencia interna (significatividad lógica) y que los contenidos se relacionen con lo que el alumno ya sabe (significatividad psicológica).

En la institución Educativa Patricia Antonia López, cuando se pregunta a los docentes del 3er. Grado de Primaria, ellos informan que los alumnos tienen bajo rendimiento especialmente en el área de comunicación, porque muchos de ellos no han sido trabajados bien en los grados inferiores, así como que sus progenitores no están en condiciones de guiarlos en las tareas por los cambios que se ha dado en la educación de sus hijos, como si los padres fuesen los principales responsables de la educación de sus hijos.

Tabla N 1: Resultados PISA 2015

	CIENCIA	LECTURA	MATEMÁTICAS
Singapore	556	535	564
Japan	538	516	532
Estonia	534	519	520
Chinese Taipei	532	497	542
Finland	531	526	511
Macao (China)	529	509	544
Canada	528	527	516
Viet Nam	525	487	495
Hong Kong (China)	523	527	548
B-S-J-G (China)	518	494	531
Korea	516	517	524
New Zealand	513	509	495
Slovenia	513	505	510
Australia	510	503	494
United Kingdom	509	498	492
Germany	509	509	506
Netherlands	509	503	512
Switzerland	506	492	521
Ireland	503	521	504
Belgium	502	499	507
Denmark	502	500	511
Poland	501	506	504
Portugal	501	498	492
Norway	498	513	502
United States	496	497	470
Austria	495	485	497
France	495	499	493
Sweden	493	500	494
Czech Republic	493	487	492
Spain	493	496	486
Latvia	490	488	482
Russia	487	495	494
Luxembourg	483	481	486
Italy	481	485	490
Hungary	477	470	477
Lithuania	475	472	478
Croatia	475	487	464
CABA (Argentina)	475	475	456
Iceland	473	482	488
Israel	467	479	470
Malta	465	447	479
Slovak Republic	461	453	475
Greece	455	467	454
Chile	447	459	423
Bulgaria	446	432	441
United Arab Emirates	437	434	427
Uruguay	435	437	418
Romania	435	434	444
Cyprus ¹	433	443	437
Moldova	428	416	420
Albania	427	405	413
Turkey	425	428	420
Trinidad and Tobago	425	427	417
Thailand	421	409	415
Costa Rica	420	427	400
Qatar	418	402	402
Colombia	416	425	390
Mexico	416	423	408
Montenegro	411	427	418
Georgia	411	401	404
Jordan	409	408	380
Indonesia	403	397	386
Brazil	401	407	377
Peru	397	398	387
Lebanon	386	347	396
Tunisia	386	361	367
FYROM	384	352	371
Kosovo	378	347	362
Algeria	376	350	360
Dominican Republic	332	358	328

Fuente: Diario Perú 21 del 2016.

En el año 2016 se llevó a cabo la evaluación censal (ECE) en el Perú, cuyos resultados se conocieron en el 2017, sobre lectura, a los estudiantes de 2do. y 4to. Grado de Primaria. Los resultados generales fueron los siguientes:

2do. Grado:

- Satisfactorio: 46, 4 %
- En proceso: 47, 3 %
- En inicio: 6, 3 %

4to. Grado:

- Satisfactorio: 31, 4 %
- En proceso: 33, 2 %
- En inicio: 26, 2 %
- Previo al inicio: 9, 1 %

Como se puede observar, en ambos grados el nivel satisfactorio se encuentra por debajo del 50 %, lo cual refleja un bajo nivel de aprendizaje significativo en el área de comunicación, si entendemos que la lectura es uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje por los niveles lógicos que implica la manifestación de “saber leer” con propiedad.

La Institución Educativa “Patricia Antonia López” del 3er. Grado de Primaria no escapan a esta realidad, al mostrar muchos de ellos problemas de

comprensión en el momento de su lectura y escritura, situación que se genera debido a la inconveniente práctica de la aplicación de estrategias para lograr aprendizaje significativo. Entre las debilidades que lograron observarse figuran las siguientes:

- Carecían de conocimientos previos de los temas nuevos.
- Dificultad para expresar las ideas verbalmente.
- Problemas de comprensión de textos escritos.
- Actitudes de rechazo a la lectura.
- Dificultad para producir textos breves.
- Pobre manejo de estrategias de codificación.
- Deficiencia para conectar los conocimientos previos con los nuevos.
- Poca motivación para mejorar la comprensión lectora.
- Dificultad para seguir la lectura.
- Desconocimiento de estrategias de apoyo a la lectura.
- Ignorancia de herramientas para auto gestionar y controlar sus procesos de aprendizaje y mejorar sus resultados, etc.

Tal como se presenta la gravedad del problema, si no se investiga para poder saber si realmente los resultados del aprendizaje del área de comunicación están vinculados al aprendizaje significativo, no podríamos plantear respuestas para superar los problemas derivados de este desconocimiento, lo cual nos ha llevado a formular el problema que se indica posteriormente.

1.2. Delimitación de la investigación

1.2.1. Delimitación Social

La investigación contempló investigar las variables en una población de 49 estudiantes de 3er. Grado de Primaria.

1.2.2. Delimitación Temporal

Se trata de una investigación de tipo transversal, que midió las variables al finalizar el primer bimestre del calendario de clases del año 2018.

1.2.3. Delimitación Espacial

El espacio geográfico donde se ubica la población de los estudiantes que conforman la población, se encuentra en las aulas de 3er. Grado “A” y “B” de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita.

1.3. Problemas de Investigación

1.3.1. Problema General

¿En qué medida el aprendizaje significativo se relaciona con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?

1.3.2. Problemas Específicos

PE 1: ¿En qué medida los conocimientos previos se relacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?

PE 2: ¿En qué medida los nuevos conocimientos se relacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?

PE 3: ¿En qué medida la relación entre antiguos y nuevos conocimientos se correlacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1. Objetivo General

Verificar la relación entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

1.4.2. Objetivos Específicos

OE 1: Verificar la relación entre los conocimientos previos con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

OE 2: Verificar la relación entre los nuevos conocimientos con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de

Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

OE 3: Verificar la correlación entre la relación de antiguos y nuevos conocimientos con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

1.5. Hipótesis de la Investigación

1.5.1. Hipótesis General (Hi)

Existe una relación positiva entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico en el área de Comunicación del primer bimestre en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

Hipótesis Nula (Ho)

No existe una relación positiva entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico en el área de Comunicación del primer bimestre en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

1.5.2. Hipótesis Específicas

HE 1. Existe una relación positiva entre los conocimientos previos con el rendimiento académico en el área de Comunicación en el primer bimestre en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018

HE 2. Existe una relación positiva entre los nuevos conocimientos con el rendimiento académico en el área de Comunicación en el primer bimestre en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

HE 3. Existe una correlación entre la relación de antiguos y nuevos conocimientos con el rendimiento académico en el área de Comunicación en el primer bimestre en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

1.5.3. Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores

1.5.3.1. Variable (V1):

Aprendizaje Significativo

- **Definición conceptual**

Es un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

1.5.3.2. Variable (V2):

Rendimiento Académico del Área de Comunicación

- **Definición conceptual**

Es el sistema que utiliza el Ministerio de Educación para medir los logros y la construcción de conocimientos en los niños, los cuales

son creados por las intervenciones didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cuantitativos en una materia.

1.5.3.3. Operacionalización de las Variables

Para fines de una mejor visualización del proceso de operacionalización de las variables de investigación, se ha construido una tabla que especifica las dimensiones e indicadores pertenecientes a cada una.

Tabla 2: Operacionalización de variables V1 y V2

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	VALORES
Variable relacional 1 Aprendizaje significativo	Experiencias previas	- Experiencias previas. - Conocimientos previos	1, 2 3, 4	ORDINAL Nunca: 1 A veces: 2 Siempre: 3
	Nuevos conocimientos	- Nuevas experiencias - Nuevos conocimientos	5, 6 7, 8	
	Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	- Integración - Nuevo sistema de integración	9, 10 11, 12	
Variable relacional 2 Rendimiento académico del Área de Comunicación (Primer bimestre)	Comprende textos orales	Registro de notas para determinar el promedio de calificaciones del Área de Comunicación en el 1er bimestre.		ORDINAL 0 - 10: 1 11 - 15: 2 16 - 20: 3
	Se expresa oralmente			
	Comprende textos escritos			
	Produce textos escrito			

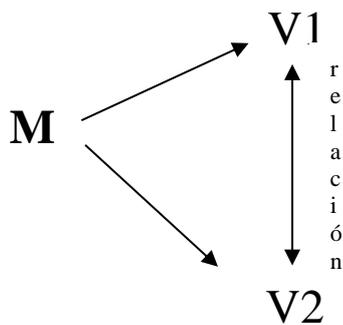
Fuente: Elaboración propia

1.6. Diseño de la Investigación

El diseño que se consideró en la investigación es no experimental transeccional o transversal correlacional o causal debido a que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Hernández R., Fernández C. Batista L., (2014) dicen que “Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otra en función de la relación causa efecto (causales)” (p.157).

Podemos representar el diseño gráfico de la siguiente manera:



1.6.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación es predominantemente básica, porque está dirigida hacia la búsqueda de nuevos conocimientos para enriquecer el conocimiento científico en el campo del área de la comunicación. Al

respecto, Carrasco. (2009). Manifiesta que la investigación básica “Es la que no tiene propósitos aplicativos inmediatos pues solo busca ampliar y profundizar el caudal de conocimientos científicos existentes acerca de la realidad. Su objeto de estudio lo constituye las teorías científicas existentes la misma que las analiza para perfeccionar sus contenidos. (p.43).

1.6.2. Nivel de Investigación

Según Hernández et al (2014) es de nivel correlacional descriptivo, pues “Este tipo de estudio tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales primero se mide cada una de éstas y después cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba”. (p.81).

1.6.3. Método

El método investigación del estudio es el hipotético deductivo, debido a que se ha partido de la observación de la realidad, luego se ha formulado la hipótesis y luego se aplicaron técnicas inferenciales para obtener los resultados.

Los datos que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos de medición de los indicadores de las variables fueron organizados en una matriz que la denominaremos base de datos de la investigación, los cuales fueron transformados en valores numéricos para su posterior análisis estadístico descriptivo y correlacional, utilizando procedimientos computarizados a través del software SPSS, versión 24 en español.

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA. El análisis descriptivo de cada variable sirvió para identificar los valores de estas, siendo importante determinar las frecuencias para conocer las características de los ítems de los indicadores, las dimensiones y las variables, que son presentados en tablas y gráficos debidamente interpretados.

ESTADISTICA INFERENCIAL NO PARAMETRICA. Para el análisis correlacional de las variables se aplicó el Rho de Sperman para las hipótesis generales y específicas, por ser las escalas de tipo cualitativo. En este caso, también se utilizó el software SPSS, para lo cual:

- Se formuló la hipótesis nula y de investigación.
- Se determinó una significancia de ,05 (5% de error y 95% de confianza)
- Se calculó el valor del coeficiente de Rho de Sperman
- Se interpretó el valor hallado

1.7. Población y Muestra de la Investigación

1.7.1. Población

La población del estudio estuvo conformada por 49 estudiantes de los cuales 29 son alumnos del 3er Grado "A" y 20 del "B" de la Institución Educativa "Patricia Antonia López" de Santa Anita.

1.7.2. Muestra

Se determinó una muestra no probabilística censal, en la cual se ha considerado el total de la población para ser evaluada.

1.8. Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos

1.8.1. Técnicas

En la investigación se utilizó la técnica de la encuesta para medir la variable Aprendizaje significativo, la cual consiste en utilizar criterios apropiados para interrogar a personas sobre una serie de cuestiones en diversos campos. Para la variable Rendimiento Académico del Área de Comunicación se empleó la técnica del análisis de documentos para certificar la validez de las notas.

1.8.2. Instrumentos

Para medir la variable Aprendizaje significativo se utilizó como un instrumento el cuestionario, el cual estuvo conformado por una serie de preguntas estructuradas, cuya validez ha sido confirmada por la estrategia de la validez de expertos.

VARIABLE 1: Ficha Técnica

Autor: Elaboración propia

Validez: De expertos.

Ámbito de aplicación: Estudiantes de los primeros grados de primaria

Aplicación: Individual

Dimensiones: Tres dimensiones y 6 indicadores.

Valoración: Escala ordinal

Nunca: 1

A veces: 2

Siempre: 3

VARIABLE 2: Registro de notas

Es un documento que se constituye en una herramienta pedagógica de mucha importancia para todo docente, donde se registra todos los progresos en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

1.9. Justificación e importancia de la investigación

1.9.1. Justificación Teórica

El resultado de esta investigación se sistematiza en una propuesta teórica sobre el aprendizaje significativo y el rendimiento académico en el primer bimestre del área de comunicación en los alumnos del 3er. Grado de Primaria y puede ser incorporado al campo gnoseológico de la ciencia, ya que se demuestra la relación que existe de manera constante entre las variables. Teóricamente se contribuye en un tema que no solo describe el fenómeno sino lo explica, facilitando su entendimiento en el campo de las ideas, pues se aporta con los conceptos básicos del aprendizaje significativo y se revisan las teorías del aprendizaje tanto del significativo como del rendimiento académico.

1.9.2. Justificación Práctica

Esta investigación tiene importancia práctica para los docentes, pues les puede servir de guía para orientar el planeamiento de sus sesiones de aprendizaje, pues en la investigación encontrará todo lo concerniente al aprendizaje significativo. Asimismo, encontrarán también instrumentos para medir el aprendizaje significativo de sus alumnos y las formas de investigar sus relaciones, pudiendo utilizarla para plantearse nuevas hipótesis vinculadas a la investigación de las variables.

1.9.3. Justificación Social

El presente trabajo de investigación beneficia a las instituciones educativas del nivel primaria al proponer novedosas estrategias para mejorar el rendimiento académico en el área de comunicación de los niños. Asimismo, quienes utilicen la investigación pueden plantear estrategias vinculantes a las dimensiones del aprendizaje significativo con las dimensiones del rendimiento académico del área de comunicación, para así beneficiar a los estudiantes del 3er. Grado de Primaria, quienes se beneficiarían al desarrollar las capacidades comunicativas en su desarrollo, como base para mejorar en otras áreas del plan de estudios, lo

cual les proporcionaría una base sólida para continuar su aprendizaje en los grados de mayor complejidad.

1.9.4. Justificación Legal

La presente investigación se realizó, en base a la Ley general de Educación N°28044., cuyo Artículo 9° habla de los fines de la educación peruana, el cual consiste en: Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. También el Artículo 13° sobre la calidad de la educación dice que el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida.

1.9.5. Importancia de la Investigación

Este estudio es de suma importancia porque nos permite conocer como el aprendizaje significativo y el rendimiento académico en el área de comunicación están relacionados entre sí, a fin de aplicar un buen aprendizaje significativo para optimizar el rendimiento académico en el área de comunicación que es motivo de preocupación de docentes y padres de familia del país. Su impacto en la educación peruana favorece los niveles cognitivos y los deseos de investigación por continuar la investigación en una línea que puede mejorar la calidad del aprendizaje.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Estudios Previos

Los avances significativos en la comprensión del aprendizaje humano y de la historia y la filosofía de la ciencia han ayudado a crear un nuevo clima intelectual, en el que el modelo constructivista del aprendizaje adquiere una posición aventajada. Hoy en día el desarrollo curricular de las ciencias y la enseñanza centra las tareas en la comprensión de los conceptos en lugar de su memorización. Así las nuevas herramientas educativas están orientadas a hacer la ciencia, en todos sus aspectos, transparente a los estudiantes. Aparece pues un nuevo paradigma enseñanza aprendizaje en el que el modelo didáctico (la enseñanza) está subordinado al aprendizaje y en el que los esfuerzos educativos se centran en el individuo que aprende. Por tanto, un buen modelo de enseñanza debe facilitar que el alumno aprenda, así como un buen modelo didáctico ha de recoger los nuevos datos que las teorías aportan, como la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel,

siendo esta teoría el antecedente más importante de nuestra investigación.

Ausubel en 1968 en su teoría de la asimilación del aprendizaje (Ausubel, 1968, p, 34) sentó los principios de intervención educativa. Los más importantes que se enmarcan en este nuevo paradigma, son:

La necesidad de tomar como punto de partida lo que el alumno ya sabe, es decir, sus posibilidades de razonamiento y los conocimientos y experiencias que éste ha adquirido anteriormente.

La consecución de un aprendizaje significativo, es decir, que el alumno construya su propio conocimiento relacionando los nuevos conceptos, procedimientos y actitudes que ha de aprender con los que ya posee.

En esta línea, el rendimiento académico de los contenidos del área de comunicación se está enfocando desde la perspectiva del aprendizaje significativo, pues se trata de capacidades lógicas que rechazan la memorización como norte del aprendizaje.

En estos momentos existen muchos trabajos que parten de la necesidad de construir herramientas para saber a priori lo que el alumno ya sabe para pueda construir su aprendizaje significativo. Esta investigación está en la línea a la que nos hemos referido, al tratar de encontrar una relación entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje de los contenidos del área de comunicación.

2.1.2. Tesis Nacionales

CHÁVEZ (2009) realizó la siguiente investigación: “Guía didáctica motivadora de práctica de laboratorio en ciencias naturales para el incremento de nivel de logro de capacidades intelectuales y procedimentales en educación primaria - 2009” para la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

El logro obtenido mediante la aplicación de la Guía Didáctica Motivadora no solamente abarca el rendimiento académico del aprendizaje de capacidades intelectuales y procedimentales, sino que además comprende el enlace de la teoría con la práctica mediante la comprensión de lectura del texto científico que permite la inferencia hipotética para ser llevada a la práctica experimental siguiendo los pasos del método Hipotético-Deductivo y el uso de medios y materiales sencillos del entorno de la escuela primaria en su respectiva localidad, relacionado con la vida social del educando.

MANCCO (2007) realizó la investigación titulada: “La influencia del método de proyectos en el logro de competencias del área de Ciencia y Ambiente en el nivel Primaria de menores del Colegio Nacional Mixto Manuel González Prada de Huaycán - 2007” en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. Los alumnos que reciben clases con el método tradicional presentan mayores dificultades en el logro de competencias.
2. Los alumnos del Nivel Primaria del Colegio Mixto “Manuel González Prada de la Comunidad Autogestionaria de Huaycán del Distrito de Ate provincia y departamento de Lima, que recibieron clases con el método de Proyecto, presentaron un incremento significativo en el logro de competencias del Área de Ciencia y Ambiente.

ARTEAGA (2006) realizó la siguiente investigación: “Efectos del programa de intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora a través de estrategias de aprendizaje de niños de sexto grado de Primaria del Colegio Cooperativo Santa Felicia - 2006” en la Escuela de Postgrado de la “Universidad Femenina del Sagrado Corazón”. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. Dada la naturaleza de los objetivos planteados con la intervención de este programa de intervención, los resultados han sido beneficiosos para los niños de sexto grado de Educación Primaria del Colegio Cooperativo Santa Felicia.
2. Para lograr un incremento del nivel de la comprensión lectora es necesario detectar el problema y realizar un programa específico; también es necesaria la intervención y el apoyo de los agentes educativos.

ECHAIZ (2001) realizó la investigación titulada: “Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de Educación de la Universidad San Martín de Porres - 2008” en la Unidad de Post Grado de la facultad de educación en la Universidad de San Martín de Porres y llegó a las siguientes conclusiones:

1. Los fines y objetivos de la educación son cultivar y desarrollar la personalidad y la inteligencia, formar a los profesionales, técnicos, científicos y directivos capaces de ser creativos.
2. Un aprendizaje significativo es funcional en la medida que los nuevos contenidos asimilados están disponibles para ser utilizados en diferentes situaciones.
3. Los aprendizajes significativos son producto de la práctica y enfrentan a los estudiantes con los problemas de su entorno inmediato.
4. En el aprendizaje significativo los estudiantes deben participar de manera responsable en el proceso.
5. Para lograr aprendizajes significativos se requiere tres condiciones: Significatividad lógica, significatividad psicológica del material y actitud favorable del alumno.

6. Los estudiantes deben realizar aprendizajes significativos por sí solos, o sea deben ser capaces de aprender a aprender y para ello deben estar dotados de herramientas denominadas estrategias cognitivas.

2.2.3. Tesis Internacionales

SASTRE (2005) realizó la siguiente investigación: “Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de Educación Primaria - 2005”, tesis Doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

En la tesis se concluye que la inteligencia, conjunto de capacidades organizadas e interrelacionadas, es mejorable por medio del aprendizaje. El autor está persuadido de la existencia de apertura de toda persona a la modificación de su estructura cognitiva. En otras palabras, la inteligencia, macro capacidad en continuo movimiento y en permanente actividad, puede desarrollarse y mejorar mediante un entrenamiento adecuado, como una forma de aprendizaje mediado. Por eso sostiene que, como ocurre con el programa Supermat, al mejorar cognitivamente destrezas de algunas capacidades, se consigue modificar la estructura misma de la inteligencia.

COBO (2008), realizó la investigación titulada: “Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José - 2008” en el programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina Simón Bolívar en la ciudad de Guayaquil. El autor llegó a las siguientes conclusiones:

La investigación realizada por Cobo demuestra que la falta de seguimiento, retroalimentación y acompañamiento en las capacitaciones

docentes ha influido en la no apropiación, de parte de los maestros, de las nuevas innovaciones educativas que ha pretendido implementar la escuela San José La Salle. Ello ha contribuido a que los docentes sigan enseñando de manera arbitraria y literal, atendiendo más a la cantidad de contenidos que a la significatividad de los mismos, lo cual produce una insatisfacción por parte de los estudiantes y padres de familia, porque los educandos no aprenden de manera significativa, es decir, no relacionan las nuevas ideas que les transmiten sus docentes con las ideas de anclaje que ellos poseen. Esto ha provocado que los estudiantes, a pesar de que la institución cuenta con una muy buena infraestructura y que la pensión es relativamente cómoda, se sientan poco motivados y disconformes con sus docentes y prefieran cambiarse de institución porque sienten que no aprenden en la escuela.

GARCÍA (2011). El concepto de aprendizaje significativo en la teoría de David Ausubel y Joseph Novak. La construcción del concepto mediante un modelo de conocimiento. Tesis para obtener el grado de licenciada en ciencias de la educación

Esta investigación tiene como particularidad el diseño de un modelo de conocimiento que permita comprender la teoría del aprendizaje significativo. La elaboración de este modelo implicó procesos de lectura, análisis e interpretación de los textos abordados para esta tesis. También fue necesaria la creatividad para la organización, diferenciación e integración de los conceptos esenciales. La elaboración de un modelo de conocimiento permitió de una manera más sencilla y organizada asimilar, hacer la construcción de una nueva concepción del concepto de aprendizaje significativo.

1. A sus 48 años de vigencia la teoría del aprendizaje significativo sigue siendo incomprendida y desconocida por aquellos que se dedican a la enseñanza escolar. Actualmente se ha formado un discurso trivial del concepto de aprendizaje significativo, la razón principal se da porque

este concepto aparentemente es sencillo y simple, pero implica una gran complejidad. Se habla que debe llevarse a cabo en el aula de clase sin entender realmente la teoría, las condiciones y los principios que se exige el aprendizaje significativo. Para promover el aprendizaje significativo es necesario aprender significativamente lo que este implica y así tratar de desarrollarlos en la escuela.

2. El principal factor determinante en el aprendizaje significativo es la existencia del conocimiento previo adecuado en la estructura cognitiva. Este conocimiento es también conocido como idea anclaje, experiencia previa o subsumida.
3. La teoría del aprendizaje significativo tiene un gran valor explicativo ya que describe los procesos psicológicos que se desarrollan al aprender, los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir, las condiciones y principios necesarios para aprender.
4. A comparación de otras teorías, la teoría del aprendizaje significativo es una teoría que integra todo el proceso de aprendizaje, lo cual implica que esta teoría propone principios que se llevan a cabo en procesos psicológicos, pero también que pueden aplicarse a las cuestiones de instrucción o de enseñanza.
5. El aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorista, este involucra una adquisición simple y arbitraria. Para evitar este tipo de aprendizaje y promover el aprendizaje significativo en el aula de clases, la enseñanza escolar debe estar basada en los principios de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, la organización en secuencia y la consolidación.
6. El aprendizaje significativo es un concepto subyacente, considerando supra teórico según Moreira ya que este concepto es compatible con otras teorías constructivistas. Algunos principios y constructos de la teoría del aprendizaje significativo tienen similitud con las propuestas

de Novak, Jean Piaget, George Kelly, Vygotsky, Johnson- Laird y Vergnaud.

7. Como experiencia personal el estudio de la teoría del aprendizaje significativo me guía a aprenderla significativamente y descartar la opción de aprender de memoria. Las elaboraciones de un modelo de conocimiento junto con los mapas conceptuales me ayudaron a hacer un análisis profundo de esta teoría y por consecuencia comprenderla.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Aprendizaje significativo

2.2.1.1. El aprendizaje

Desde el campo de la psicología el aprendizaje ha sido estudiado recurriéndose a variadas perspectivas teóricas, las cuales otorgan prioridad a determinados aspectos del proceso de aprendizaje para conceptualizarlo e instrumentalizarlo.

Existen por ello, múltiples definiciones del aprendizaje que responden a esta variedad de teorías.

Según Vygotsky (1978) sostiene que: “el aprendizaje es un proceso necesario y universal en el desarrollo de las funciones psicológicas, específicamente humanas y organizadas culturalmente. El aprendizaje es un proceso social, no privado o individualista, por lo tanto, tiene que anteceder al desarrollo, para que el desarrollo continúe” (p.20).

Esto significa que el aprendizaje es un procedimiento universal, no es independiente, ni aislado; el cual tiene que preceder al crecimiento para que prosiga y se mantenga.

Esto está referido que el aprendizaje es entendido como el procedimiento de construcción del saber, siendo el estudiante el principal constructor. El

aprendizaje es el fruto de una construcción personal del educando en interacción con su medio sociocultural y natural.

Ningún aprendizaje se aísla en el interior de la persona, sino que se conecta a otras situaciones o aprendizajes previos, por ello podemos hablar de aprendizaje significativo, donde el alumno aprende a aprender desarrollando sus potencialidades.

En cierto sentido el alumno construye significados cuando hace empleo de experiencias y conocimientos previos, cuando tiene interés y recibe la orientación oportuna y efectiva del profesor.

La concepción actual del aprendizaje

Se entiende por aprendizaje el proceso de construcción de representaciones personales significativas y con sentido de un objeto o situación de la realidad. Es un proceso interno de construcción personal del sujeto de la educación en interacción con su medio sociocultural.

Esto está referido a que los aprendizajes deben ser funcionales, en el sentido de que los contenidos nuevos asimilados están disponibles para ser utilizados en diferentes situaciones, atribuyéndole un significado nuevo.

En cierto sentido los alumnos deben ser capaces de descubrir sus potencialidades y limitaciones en el aprendizaje. Es necesario que entren en su metacognición, determinando lo que se desea aprender y cómo es que aprenderá. Esto le permitirá enfrentar con mayor éxito los retos que se presenten, por tanto, las educaciones al impulsar aprendizajes significativos promueven el desarrollo de su autonomía, identidad e integración social.

Todo aprendizaje tiene contenidos

El aprendizaje en el proceso actual tiene tres tipos de aprendizaje:

➤ Conceptuales

Son conocimientos declarativos, como los hechos, ideas, conceptos, leyes, teorías y principios. Constituyen el conjunto del SABER. Sin embargo, estos no

son meros objetos mentales, sino sus instrumentos con los que se observa y comprende el mundo; son las unidades con las que se piensa combinarlos, ordenarlos y transformarlos.

➤ **Procedimentales**

Son conocimientos no declarativos como las habilidades y destrezas psicomotoras, procedimientos y estrategias. Constituyen el SABER HACER. Son acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de metas.

➤ **Actitudinales**

Son los valores, normas y actitudes que se asumen para asegurar la convivencia humana.

Esto significa que los contenidos actitudinales no constituyen un área separada. Por el contrario, son parte integrante de todas las áreas de aprendizaje. Tradicionalmente no se han trabajado de manera directa y sistemática estos contenidos porque son permanentes y este hecho hace que sean descuidados, además siempre se cree que se aprenden de manera espontánea.

Características del aprendizaje

Existen diversas maneras de caracterizar el aprendizaje. Algunos autores consideran que el aprendizaje tiene dos características principales:

1. El aprendizaje es cambio de comportamiento. Esto es, cuando repetimos comportamientos ya realizados anteriormente no estamos aprendiendo.

Solo hay aprendizaje en la medida que hay un cambio en el comportamiento.

2. El aprendizaje es cambio de comportamiento basado en la experiencia. Casi todos nuestros comportamientos son aprendidos, aunque no todos.

Según Sánchez (1983), identifica cinco consideraciones para caracterizar el aprendizaje humano (p. 43):

- El aprendizaje es un proceso mediador, organizado al interior del sujeto. Es decir, se presenta como un fenómeno mediacional, entre la presencia del estímulo y la ocurrencia de la respuesta, ello da lugar a que pueda manifestarse en la forma de conductas y comportamientos observables.
- Es de relativa permanencia, es decir que puede ser extinguido, modificado o reemplazado por nuevos comportamientos.
- Se origina en la experiencia del sujeto, es decir en la práctica cotidiana, cuando el individuo se encuentra frente a los estímulos del medio ambiente.
- Los cambios de conducta presuponen la participación e influencia de condiciones internas, propias al organismo, o individuo, es decir tanto sus condiciones biológicas así como sus condiciones psicológicas así como sus condiciones psicológicas que se forman y se van desarrollando.

Esto está referido que hay aprendizaje cuando existe una transformación de conducta que se pueda examinar y contemplar; la cual es sustituida por una nueva actuación, esto se da con una frecuente práctica.

2.2.1.2. Definición de aprendizaje significativo

Según Gutiérrez (2012) el aprendizaje significativo es un proceso de construcción de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal que se da en el sujeto de interacción con el medio. Parten de sus necesidades, intereses y experiencias del alumno, en relación de una interacción con su entorno sociocultural y natural, demostrando aceptación, autonomía al realizar sus actividades, poniendo en práctica sus capacidades, esto ocurre cuando la información por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del educando, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje. (p. 21).

Esto quiere decir que el aprendizaje significativo parte de los conocimientos previos de los estudiantes para llegar a los conocimientos por aprender y así de esta manera el estudiante podrá relacionar y aprender más los nuevos conocimientos que va a adquirir.

Características del aprendizaje significativo

Según Ausubel (1967) la expresión Aprendizaje Significativo para contrastarla con el Aprendizaje Memorístico. Así, afirma que las características del Aprendizaje Significativo son (p. 43)

1. Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.
2. Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
3. Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso.

Esto nos quiere decir que el estudiante toma los nuevos conocimientos para poder relacionarlos con sus nuevos conocimientos para así tener un aprendizaje significativo.

En contraste el Aprendizaje Memorístico se caracteriza por:

1. Los nuevos conocimientos se incorporan en forma arbitraria en la estructura cognitiva del alumno.
2. El alumno no realiza un esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
3. El alumno no quiere aprender, pues no concede valor a los contenidos presentados por el profesor. (Ausubel, 1983: 177).

Este aprendizaje es todo lo contrario del aprendizaje significativo porque en este el estudiante solo lo toma los nuevos conocimientos porque se siente obligado a hacerlo y estos conocimientos son a corto plazo.

2.2.1.3. Fases de las estrategias de aprendizaje

a) Fase inicial de aprendizaje

El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual. El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.

El procedimiento de la información es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías). La información aprendida es concreta (más que absoluta) y vinculada al contexto específico.

Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.

Según Díaz Barriga (1998) gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc. (p.51).

Según Díaz Barriga en la primera fase del aprendizaje el estudiante busca una forma de tener el dominio de su contenido; realizando esquemas o de otra forma que le sea más fácil para poder aprender y de retener de forma memorística.

b) Fase intermedia de aprendizaje:

El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material

y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aún que el aprendiz se conduzca en forma automática o autónoma.

Se va realizando de manera paulatina un procedimiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.

Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.

El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.

Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas metacognitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender. (Díaz Barriga,1998:51).

En esta fase se dice que el estudiante elabora distintos materiales para poder comparar el contenido o material y así poder obtener el dominio de dicho material; también busca relacionarlo con el contexto donde fue aprendido y en otros contextos también.

c) Fase terminal del aprendizaje:

Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.

Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.

Igualmente, las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.

Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a re-arreglos o ajustes internos.

En realidad el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje, podrán ocurrir sobreposiciones entre ellas.

Con frecuencia los docentes se preguntan de qué depende el olvido y la recuperación de la información aprendida: ¿por qué olvidan los alumnos tan pronto lo que han estudiado?, ¿de qué depende que puedan recuperar la información estudiada?

En el marco de la investigación cognitiva referida a la construcción de esquemas de conocimiento, se ha encontrado lo siguiente:

La información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstracta, es más vulnerable al olvido que la información familiar, vinculada a conocimientos previos o aplicables a situaciones de la vida cotidiana. (Díaz Barriga, 1998: 52).

Esta nos dice que todo lo que aprendió en las dos fases anteriores es más significativo pero que hay estudiantes que tienden a olvidar lo aprendido porque la información ha sido demasiado abstracta y la que no es fácil de olvidar es la que fue aplicada con los conocimientos previos o aplicados de la vida cotidiana del estudiante.

Aprendizaje de conceptos

La definición de conceptos se relaciona con los objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo. Dos métodos de aprendizaje de conceptos:

- a) La formación de conceptos, que se da principalmente en los niños pequeños.
- b) La asimilación de conceptos, que es la forma dominante de aprendizaje conceptual de los niños que asisten a la escuela y de los adultos.

En cierto sentido, en la formación de conceptos, los atributos de criterio del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, a través de etapas sucesivas de la generación de hipótesis, la verificación y la extensión.

Esto significa que cuando los niños pequeños lleguen a saber el concepto "perro" a través de varios encuentros sucesivos con perros, gatos, vacas y otros animales hasta que pueden generalizar los atributos de criterio que constituyen el concepto cultural de "perro". En este caso, el signo "perro" (o "perrito") habitualmente se adquiere antes que el concepto, pero lo contrario puede ocurrir en otros conceptos, como "argumento" o "mamífero".

Ante todo, lo expuesto, se desprende que a medida que aumenta el vocabulario del niño, se pueden obtener nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual, pues los atributos de criterio de los conceptos nuevos se pueden definir por medio del uso de los relativos existentes en nuevas mezclas disponibles en la estructura cognoscitiva del niño. Mientras que los apoyos concretos empíricos también pueden ser de utilidad para la asimilación de conceptos por parte de los niños pequeños, también es posible emplear los conceptos pertinentes que existan para acelerar el proceso de definición de los atributos de criterio correspondientes a los conceptos nuevos.

En cierto sentido, en el caso de los niños de más edad y los adultos, muy pocos conceptos nuevos se aprenden mediante el proceso de formación de conceptos; por tanto, al análisis de los procesos y condiciones que facilitan la asimilación de conceptos.

Aprendizaje de proposiciones

En cierto sentido, el aprendizaje significativo de proposiciones verbales, si bien algo más engorroso que el del significado de palabras, se asemeja al de representaciones en que los significados nuevos surgen después de relacionar, y después de que interaccionan, tareas de aprendizaje potencialmente significativas con ideas convenientes de la estructura cognoscitiva; pero en este caso la tarea de aprendizaje, o la proposición potencialmente significativa, consiste en una idea compuesta que se expresa verbalmente en, forma de una

oración que contiene así los significados denotativo y connotativo de las palabras como sus funciones sintácticas y sus relaciones.

Esto significa que el contenido cognoscitivo diferenciado que resulte del proceso de aprendizaje significativo, y que constituya su significado, será un producto interactivo de la manera particular en que el contenido de la proposición nueva se haya relacionado con el contenido de ideas pertinentes ya establecidas en la estructura cognoscitiva. Tal relación puede ser subordinada, supra ordenada o una combinación de ambas.

Afianzamiento de la información nueva con las ideas existentes

En cierto sentido, es importante reconocer que el aprendizaje significativo no significa que la información nueva constituya un tipo de relación simple con los elementos anteriores de la estructura cognoscitiva. Por lo contrario, únicamente en el aprendizaje por repetición existe un vínculo no esencial y arbitrario sencillo con la estructura cognoscitiva preexistente.

Esto está referido a que, en el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información crea una variación tanto de la información recién obtenida como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognoscitiva con el que aquélla está relacionada.

Ante todo, lo expuesto, la información nueva se relaciona con un concepto o sugerencias relevantes. Se refiere a los conceptos como ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva. Para vincular que el aprendizaje significativo involucra una relación entre la información nueva y las ideas anteriores de la estructura cognoscitiva, usamos el término afianzamiento para sugerir la función de la idea previa. Por ejemplo, en la inclusión, las ideas previas otorgan afianzamiento para el aprendizaje significativo de información nueva.

Inclusión.

Tanto en el aprendizaje de conceptos como en el de proposiciones, la información nueva frecuentemente se vincula o afianza con los aspectos pertinentes de la estructura cognoscitiva existente en un individuo.

Esto está referido al proceso de vinculación de la información nueva con los segmentos previos de la estructura cognoscitiva se le llama inclusión. Como la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada jerárquicamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, el surgimiento de nuevos significados proposicionales refleja más comúnmente una relación subordinada del material nuevo con la estructura cognoscitiva. Esto implica la inclusión de proposiciones potencialmente significativas en ideas más amplias y generales de la estructura cognoscitiva existente, y esto, a su vez, produce la organización jerárquica de la estructura cognoscitiva.

La eficacia del aprendizaje inclusivo probablemente se pueda atribuir al hecho de que una vez que las ideas inclusivas se establecen adecuadamente en la estructura cognoscitiva:

Tienen pertinencia directa y específica máxima para las ulteriores tareas de aprendizaje.

1. Poseen suficiente poder explicatorio para interpretar detalles factuales que de otro modo serían arbitrarios pero que son potencialmente significativos.
2. Tienen la estabilidad intrínseca suficiente como para proporcionar el tipo más firme de afianzamiento para los significados detallados recién aprendidos.
3. Organizan nuevos hechos relacionados en torno de un tema común, con lo que se integran los elementos componentes del conocimiento nuevo tanto recíprocamente como con el conocimiento existente.

Ante todo, lo expuesto, es necesario distinguir dos tipos básicamente diferentes de inclusión que ocurren en el transcurso del aprendizaje significativo y la retención. La inclusión derivativa tiene lugar cuando el material de aprendizaje es comprendido como un ejemplo específico de un concepto establecido en la

estructura cognoscitiva o como un apoyo o ilustración de una proposición general previamente aprendida.

En cierto sentido, el material nuevo que se va a aprender es derivable directa y obviamente de, o implícito en, un concepto o proposición más inclusivo y ya establecido en la estructura cognoscitiva. En estas circunstancias, el significado del material derivativo surge rápidamente y con relativa facilidad.

Un ejemplo sería reconocer que grana, agua y lavanda son nombres de colores, si bien son menos comunes que rojo, azul y violeta. De modo más general, sin embargo, la nueva materia de estudio se aprende mediante un proceso de inclusión correlativa. En este caso, el nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o limitación de las proposiciones previamente aprendidas. Está incorporado a, e interactúa con, incluidos pertinentes y más inclusivos, pero su significado no está implícito en, y no puede ser adecuadamente representado por, estos últimos incluidos. Por ejemplo, el reconocimiento de que echar a vuelo la bandera del propio país constituye un acto de patriotismo sería un ejemplo común de inclusión correlativa. Y más recientemente hemos llegado a considerar la conservación de los energéticos como un acto patriótico.

Aprendizajes supra ordenado y combinatorio

El nuevo aprendizaje guarda una relación supra ordenada con la estructura cognoscitiva cuando uno aprende una nueva proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas. El aprendizaje supra ordenado tiene lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto es organizado inductivamente o implica la síntesis de ideas componentes.

Esto está referido a la adquisición de significados supra ordenados ocurre más comúnmente en el aprendizaje conceptual que en el de proposiciones; por ejemplo, cuando los niños aprenden que los conceptos familiares de zanahorias, chícharos, frijoles, betabeles y espinacas pueden ser incluidos todos ellos dentro del nuevo término "verduras".

Esto significa que el aprendizaje significativo de proposiciones nuevas que no guarda relaciones, ni subordinadas ni supra ordenadas, con ideas pertinentes particulares de la estructura cognoscitiva (que no pueden ser incluidas en proposiciones particulares), da lugar a los significados combinatorios.

El aprendizaje de muchas proposiciones nuevas, así como de conceptos, produce esta categoría del significado. Son potencialmente significativas porque constan de combinaciones perceptibles de ideas anteriormente aprendidas que pueden relacionarse de manera intencional con antecedentes amplios de contenidos generales pertinentes de la estructura cognoscitiva, en virtud de su congruencia general con el contenido en conjunto. A diferencia de las proposiciones subordinadas o supra ordenadas, estas no son relacionables con ideas pertinentes particulares de la estructura cognoscitiva; y esta existencia de contenidos solamente generales y no específicos en cuanto a pertinencia en la estructura cognoscitiva sirve presumiblemente para que se formen proposiciones combinatorias menos relacionables con conocimientos adquiridos previamente; de ahí que, por lo menos al principio, sean más difíciles de aprender y recordar que las proposiciones subordinadas o supra ordenadas.

En cierto sentido esta inferencia se extrae de manera directa de las condiciones descritas previamente del aprendizaje significativo y de los testimonios indicadores de que la presencia de contenidos pertinentes adecuados en la estructura cognoscitiva constituye una variable decisiva del aprendizaje significativo.

La mayoría de las generalizaciones nuevas que los estudiantes aprenden en ciencias, matemáticas, estudios sociales y humanidades son ejemplos de aprendizajes combinatorios; por ejemplo, las relaciones entre la masa y la energía, entre el calor y el volumen, entre la estructura genética y la variabilidad, entre la demanda y el precio, etc.

Aunque adquiridas con mayor dificultad que las proposiciones subordinadas o supraordinadas, éstas manifiestan, adecuadamente establecidas, la misma estabilidad inherente de las ideas supraordinadas (inclusive) en la estructura

cognoscitiva. La mayor elaboración de estas ideas produce comúnmente inclusión derivativa o correlativa (análisis, diferenciación) y menos comúnmente aprendizaje supra ordenado (generalización, síntesis).

Esto significa que toda vez que, supuestamente, las proposiciones pueden aprenderse y retenerse más fácilmente cuando son incluíbles en ideas pertinentes específicas de la estructura cognoscitiva, y como la organización jerárquica de esta última ilustra el principio de inclusión, parece razonable sugerir que el modo inclusivo de aprendizaje significativo se utilice siempre que sea posible. En los siguientes capítulos estudiaremos la importancia de la inclusión en el aprendizaje escolar.

Parte del aprendizaje escolar, denominado frecuentemente "aprendizaje por repetición" (y que en muchas circunstancias es puramente repetitivo) en realidad pretende ser una forma simple de aprendizaje significativo de proposiciones; por ejemplo, ciertos aspectos del aprendizaje de la suma y la multiplicación. Es indudable que puede alentarse cierta cantidad de este tipo de aprendizaje como medio de aumentar las velocidades para responder y para calcular; pero en la mayoría de las escuelas modernas la tabla de multiplicar, por ejemplo, se aprende después de entendidas claramente ciertas ideas y relaciones numéricas.

Ante todo lo expuesto, como este tipo de aprendizaje -relacionar pares de números con sus productos puede relacionarse intencionada y sustancialmente con conceptos existentes de relaciones numéricas que se hallan en la estructura cognoscitiva, apenas si se parece al aprendizaje por repetición de pares asociados de sílabas sin sentido.

Es mucho más comparable a la manera como el actor memoriza al pie de la letra su papel después de haber penetrado en la sustancia del mismo. Aprender conjuntos, por consiguiente, no tiene que ser un acto puramente mecánico o puramente significativo. Los alumnos pueden preferir, simultánea o sucesivamente, aprender significativa o repetitivamente.

El aprendizaje proposicional

Descrito anteriormente es característico de la situación que prevalece en el aprendizaje por recepción cuando se le presentan al alumno proposiciones y se le pide únicamente que aprenda y recuerde sustancialmente lo que éstas significan; sin embargo, es importante darse cuenta de que el aprendizaje proposicional es también un tipo principal de aprendizaje verbal de resolución de problemas o por descubrimiento.

La diferencia principal entre el aprendizaje de proposiciones como se da en las situaciones de aprendizaje por recepción, por un lado, y en las situaciones de aprendizaje por descubrimiento por el otro, estriba en si el contenido principal de lo que se va a aprender lo descubre el propio alumno o se le expone.

Esto significa que en el aprendizaje por recepción, este contenido se le presenta al alumno en forma de exposición explícita, o de otro modo que no plantee ningún problema, la cual únicamente tendrá que entender y recordar. En el aprendizaje por descubrimiento, por otra parte, el alumno debe descubrir este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos.

Las variedades de recepción y de descubrimiento del aprendizaje de proposiciones aparecen sucesivamente en diferentes etapas del proceso de resolución de problemas. Por principio de cuentas, las proposiciones de resolución de problemas son generadas de nuevo. En lugar de ello, generarlas es aquí transformarlas (reestructurarías, reorganizarlas, sintetizarlas, integrarlas) en proposiciones de sustrato pertinentes y asequibles (proposiciones que sufren una transformación). Las proposiciones de sustrato son, a su vez, de dos tipos principales: a) proposiciones de planteamiento de problemas, que definen la naturaleza y las condiciones de la situación problema prevaleciente, y b) proposiciones antecedentes que consisten en los aspectos pertinentes del conocimiento adquirido (información, principios) que atañen al problema.

Esto está referido al aprendizaje significativo de sugerencias de planteamiento de problemas, en la escuela y en ambientes de aprendizaje semejantes,

habitualmente involucro sólo aprendizaje por recepción. Esto es, el alumno únicamente necesita aprender y recordar lo que las proposiciones significan, relacionándolas intencionada y sustancialmente con su estructura cognoscitiva; sin embargo, a diferencia de las situaciones de aprendizaje por recepción sustancial que terminan con el aprendizaje y retención de las proposiciones en cuestión, las internalizaciones significativas de las proposiciones de planteamiento de problemas ponen en marcha un proceso de aprendizaje por descubrimiento.

En cierto sentido, se genera una nueva proposición de resolución de problemas, que incorpora relaciones de medios afines potencialmente significativas mediante varias operaciones de transformación efectuadas en las proposiciones de planteamiento de problemas y antecedentes internalizadas. El paso final de esta secuencia de aprendizaje significativo, o sea aprender y retener el significado de la nueva proposición generada de resolución de problemas, es también materia del aprendizaje por recepción significativo.

Esto está referido al único aspecto de descubrimiento real en esta secuencia total consiste en el proceso auténtico de transformar las proposiciones de sustrato en proposiciones de resolución de problemas potencialmente significativas. Así pues, en el aprendizaje por descubrimiento significativo, en contraste con los casos más comunes (sustanciales) de aprendizaje significativo por recepción, el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechando a este mismo) en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él.

La cognición comparada con la percepción en el aprendizaje verbal significativo

La distinción entre procesos perceptuales y cognoscitivos en el aprendizaje verbal significativo es particularmente difícil de definir porque en ambas clases

de proceso hay interacción del estímulo verbal de entrada con la estructura cognoscitiva. Percibimos mensajes verbales y aprendemos cognoscitivamente sus significados al interpretarlos con base en el conocimiento existente. La diferencia entre los dos procesos es de inmediatez y complejidad.

Esto significa que en la percepción hay un contenido *inmediato* de conciencia *antes* de la intervención de procesos cognoscitivos complejos como los del aprendizaje por recepción. En la cognición, hay procesos como el de relacionar el material nuevo con los aspectos pertinentes de la estructura cognoscitiva, averiguar de qué manera el nuevo significado resultante puede reconciliarse con el conocimiento establecido, y recodificarlo en términos más familiares e idiosincráticos.

En estas condiciones, el significado verbal resulta de relacionar e incorporar materiales verbales potencialmente significativos con la estructura cognoscitiva existente (generando con ello nuevos y diferenciados contenidos cognoscitivos); y si se concede que este proceso de aprender (adquirir) significados es de naturaleza *cognoscitiva*, ¿cuándo y cómo, dentro de esta secuencia de acontecimientos, participa la *percepción* en el aprendizaje verbal significativo? Que en una operación intelectual dada haya un contenido de conciencia inmediato (la percepción), por una parte, o procesos intelectuales más complejos (cognición), por otra, depende en alto grado de la complejidad de la tarea de aprendizaje en comparación con la madurez cognoscitiva del alumno, y también de que el material nuevo se esté aprendiendo por primera vez o *ya sea* significativo.

En cierto sentido, aprender que ciertos símbolos auditivos para el niño que está aprendiendo el significado de las palabras. De la misma manera, entender funcionalmente las propiedades sintácticas y distintivas de las palabras de una oración es también un problema cognoscitivo para el mismo niño; presupone tanto un dominio mínimo del código sintáctico como la capacidad de aplicar tal conocimiento para descifrar esa oración; sin embargo, en adelante cuando ya se dominan totalmente las palabras habladas y la sintaxis, el niño es capaz de captar sus significados denotativos y sus funciones sintácticas de modo puramente *perceptual*.

Esta sucesión de acontecimientos relativos a la cognición y a la percepción se repite luego, a medida que el niño aprende a *leer* palabras y oraciones en la escuela. Dicho de otro modo, una vez que los símbolos hablados y escritos se encuentran muchas veces y se vuelven significativos, en ocasiones ulteriores serán aprehendidos (significativamente) al instante y sin esfuerzo (es decir, perceptualmente).

La situación es algo más compleja al entender proposiciones expresadas en forma de oración. En este caso, la proposición misma es siempre una tarea de aprendizaje nueva cuyo significado tiene que adquirirse, aun cuando ya se sepan los significados y las funciones sintácticas de las palabras componentes y, por tanto, puedan ser aprehendidas (entendidas) perceptualmente. Entender una oración es así un proceso de dos etapas en que hay sucesivamente percepción y cognición. En la primera etapa está la percepción del material potencialmente significativo y en la segunda, la relación de los significados potenciales percibidos con las proposiciones pertinentes de la estructura cognoscitiva. En la primera etapa el alumno percibe lo que es el mensaje, o sea lo que tiene que aprender; en la segunda, entiende lo que percibe, es decir, adquiere su significado. Así pues, la percepción precede a la cognición.

Esto significa que el producto del proceso perceptual no es el significado proposicional mismo, sino el contenido inmediato de conciencia que sigue a la interpretación preliminar de la entrada *sensorial* (visual o auditiva), suministrada por la tarea de aprendizaje potencialmente significativa. Este contenido de conciencia perceptual es intermediario, tanto temporalmente como en función de la complejidad del proceso, entre la sensación original y el surgimiento real de los significados. Consiste en la conciencia tanto de los distintos significados de las palabras componentes como de las relaciones sintácticas entre ellas, pero cesa tan pronto como la aprehensión del significado del mensaje proposicional como un todo.

En consecuencia, para entender una oración es preciso ser capaz de percibir el significado proposicional en potencia que comunica (entender los significados denotativos y las funciones sintácticas de sus palabras *componentes*) y luego incorporar este significado potencial percibido a la estructura cognoscitiva exis-

tente. En el primer paso hay por igual conocimiento adecuado del vocabulario y captación funcional, si no es que formal, de la sintaxis. En el segundo paso hay que relacionar la proposición percibida con las ideas de afianzamiento pertinentes de la estructura cognoscitiva.

Los encuentros repetidos con, o la exposición a, las *mismas* proposiciones potencialmente significativas cambian la relación, especificada en párrafos anteriores, entre la cognición y la percepción. En el primer encuentro, se percibe primero el mensaje potencialmente significativo y luego se incorpora el contenido percibido a la estructura cognoscitiva para producir un significado correspondiente. Pero en cuanto el mensaje se vuelve significativo, quizá ya desde la segunda presentación, los dos procesos, cognición y percepción, terminan por "ensamblarse" y formar uno solo. Es decir, por consecuencia del surgimiento inicial del significado y del cambio en la estructura cognoscitiva, el alumno se vuelve sensible al significado potencial del mensaje en los encuentros con éste. Captado su significado, el mensaje ya no representa un problema cognoscitivo: transmitirá *inmediatamente* (sin intervención de ningún proceso cognoscitivo) el significado real, en vez del puramente potencial, cuando sea percibido. Pues, aunque la *adquisición* de significados es un proceso cognoscitivo, es propio referirse al contenido cognoscitivo evocado por una proposición *ya* significativa como producto de una percepción en vez de un aprendizaje.

Ante todo lo expuesto, dominados el código sintáctico y el vocabulario básico, los únicos aspectos cognoscitivos que hay al comprender una oración están asociados con relacionar las ideas que contiene tal oración con las proposiciones pertinentes que existan en la estructura cognoscitiva. Los significados denotativos y las funciones sintácticas de las palabras componentes ya son significativos y, por tanto, pueden aprehenderse perceptualmente. Inclusive captar el significado proposicional mismo llega a ser un proceso simplemente perceptual después de que el mensaje se repite varias veces.

Una de las dificultades que observamos en los niños que están aprendiendo a leer es que gran parte del material didáctico que se utiliza es esencialmente *no significativo* para el niño.

Esto significa que las palabras componentes no forman proposiciones que sean significativas para él y no puede, por tanto, *comprender* las frases u oraciones través de sus procesos cognoscitivos; habituales. Al intentar preparar materiales de lectura que sean "fáciles" para el principiante, hemos producido esencialmente materiales sin sentido que niegan el poder del aprendizaje significativo y de la percepción asociada como herramientas útiles para descifrar el código impreso.

Aprendizaje significativo por recepción y retención

Ante lo expuesto, se ha explorado la naturaleza, las condiciones y los tipos de aprendizaje escolar significativo haciendo un hincapié particular en el aprendizaje de conceptos. Hemos examinado también, con cierto detalle, tres ejemplos comunes de aprendizaje significativo a diferentes niveles de edad: el aprendizaje de la sintaxis de la lengua materna (preescolar); el aprendizaje de la lectura (escuela primaria), y el aprendizaje de un segundo idioma (escuela secundaria).

Ahora es preciso que consideremos los mecanismos psicológicos a través de los cuales es posible retener grandes cantidades de conocimientos relativos a una materia de estudio en la estructura cognoscitiva y durante periodos prolongados. ¿Cómo se asimila y organiza tal conocimiento en la estructura cognoscitiva y por qué se olvida posteriormente? ¿Existe más de una explicación válida acerca de la discrepancia entre contenidos aprendidos y recordados, es decir, hay diferentes tipos de olvido? Finalmente, como proceso ¿en qué difiere el aprendizaje significativo del aprendizaje por repetición, y por qué aquél produce resultados de retención y de aprendizaje superiores?

En cierto sentido será útil volver a examinar algunas de las propiedades más importantes del aprendizaje significativo por recepción, por cuanto que este tipo de aprendizaje es esencial para la adquisición de los conocimientos concernientes a la mayoría de las materias de estudio. Al revisar estos

aspectos proporcionaremos ejemplos que ilustren la manera como los principios psicológicos presentados revisten importancia para el aprendizaje escolar. El objetivo es empezar con las nociones más teóricas analizadas anteriormente y proseguir después con los problemas prácticos de importancia para el aprendizaje escolar.

Contrario a las creencias expresadas en muchos círculos educativos, el aprendizaje significativo por recepción no forzosamente tiene que ser repetitivo o pasivo (como a menudo lo es en la práctica educativa real) a condición de que se empleen métodos expositivos de enseñanza que estén basados en la naturaleza, las condiciones y las consideraciones relativas al desarrollo de este tipo de aprendizaje. Y, como demostraremos en capítulos ulteriores (Parte cuatro), el aprendizaje por descubrimiento también puede ser, y en la mayoría de las aulas característicamente es, de naturaleza repetitiva debido a que no se conforma a las condiciones del aprendizaje significativo.

Esto está referido a que el aprendizaje significativo por recepción es un proceso *activo* porque requiere, por lo menos:

- a) del tipo de análisis cognoscitivo necesario para averiguar cuáles aspectos de la estructura cognoscitiva existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo
- b) cierto grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva —esto es, aprehender las similitudes y las diferencias, y resolver las contradicciones reales o aparentes, entre los conceptos y proposiciones nuevos y los ya establecidos
- c) la *reformulación* del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales ídiosincráticos y el vocabulario del alumno particular.

La naturaleza y las condiciones del aprendizaje significativo por recepción activa también exigen un tipo de enseñanza expositiva que reconozca los principios de *diferenciación progresiva* y de *reconciliación integradora*, que caracterizan al aprendizaje, retención y organización del contenido de la materia de estudio en la estructura cognoscitiva del alumno. El primero de estos principios reconoce que la mayor parte del aprendizaje, y toda la retención y la organización, de la materia de estudio es de naturaleza jerárquica, procediendo de arriba hacia abajo en términos del nivel de abstracción, generalidad e inclusividad.

Esto significa que la *reconciliación integradora* se facilita en la enseñanza expositiva si el profesor y/o los materiales didácticos anticipan explícitamente las similitudes y diferencias confundibles entre las ideas nuevas y las ideas existentes, pertinentes y establecidas ya presentes en las estructuras cognoscitivas de los alumnos.

Un *organizador avanzado* es un dispositivo pedagógico que ayuda a implementar estos principios salvando el abismo que existe entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer si es que ha de aprender el nuevo material de manera más activa y expedita.

A medida que el material de aprendizaje es asimilado dentro de la estructura cognoscitiva, se relaciona e interactúa con él contenido pertinente que exista ya presente. La adquisición de nuevos significados es un producto de tal interacción. Durante el intervalo de retención, los nuevos significados son almacenados (vinculados) y organizados en relación con sus ideas de afianzamiento.

En cierto sentido cuando la dissociabilidad cae por debajo del umbral de cierto punto crítico (el umbral de disponibilidad), el olvido o la reducción gradual con respecto a las ideas de afianzamiento (la inclusión obliterativa) ocurre. Las variables que mejoran o detractan la adquisición inicial de significados nuevos siguen operando de modo parecido durante el periodo de retención.

Como se explicará más tarde (Partes tres y cuatro), las variables cognoscitivas, por una parte, y las variables sociales, motivacionales y de la personalidad, por

la otra, afectan la retención y el aprendizaje significativo a través de diferentes mecanismos. El olvido puede ser influido por factores (como "el impacto del aprendizaje" inicial, la "represión", la evocación de la reproducción a través del recuerdo en contraste con el reconocimiento, la hipnosis) que influyen en el umbral de disponibilidad sin alterar la fuerza de disociabilidad de los significados en cuestión.

Esto está referido al aprendizaje por repetición y el olvido dependen de la adquisición de una fuerza *asociativa* discreta y su disminución a través de la exposición a la interferencia previa y/o subsecuente de los elementos discretos similares pero confundibles ya almacenados o adquiridos ulteriormente (interferencias proactiva y retroactiva).

El aprendizaje significativo y el olvido, por otra parte, dependen:

- a) de relacionar el nuevo material potencialmente significativo con las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno
- b) (ante la ausencia de sobreaprendizaje) de la pérdida gradual y espontánea subsecuente de la disociabilidad de los nuevos significados adquiridos a través de tal interacción de sus ideas de afianzamiento (inclusión obliterativa).

Esto significa que el aprendizaje repetitivo como el significativo muestra que la reproducción real del material retenido se ve afectada por factores como la predisposición cultural o actitudinal y por las exigencias situacionales específicas del ambiente de reproducción en sí. Las diferencias entre los procesos de aprendizaje significativo y por repetición explican en gran medida la superioridad que guarda el primero con respecto a la retención y al aprendizaje repetitivo.

Aprendizaje comparado con retención

En el aprendizaje significativo por recepción, el atributo distintivo tanto del aprendizaje como de la retención consiste en un cambio de la disponibilidad o de la reproducibilidad futura de los significados derivados del material de aprendizaje asimilado. El aprendizaje se refiere al proceso de *adquisición de significados* a partir de los significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en *hacerlos más disponibles*. Representa un aumento de la disponibilidad de los significados nuevos; situación que prevalece cuando surgen o se establecen por primera vez, o cuando sus fuerzas de disociabilidad aumentan subsiguientemente por repetición o por condiciones que mejoran su discriminabilidad.

En cierto sentido la retención, se refiere al proceso de *mantener en existencia* una reproducción de los nuevos significados adquiridos. Así pues, el olvido representa un descenso de disponibilidad, es decir, la situación que prevalece entre el establecimiento de un significado y la reproducción del mismo, o entre dos presentaciones del material de aprendizaje.

La retención, como ya hemos señalado, es en su mayor parte una fase temporal posterior y aspecto disminuido del mismo fenómeno o la capacidad funcional que interviene en el aprendizaje mismo. La ulterior disponibilidad está siempre, al menos en parte, en función de la disponibilidad inicial. Sin que haya de por medio ninguna práctica, por consiguiente, no es posible que la retención demorada supere a la retención inmediata; por ejemplo, el común fenómeno de la *reminiscencia* (la superioridad de la retención demorada respecto de la inmediata) no refleja ningún incremento posterior de la fuerza de disociabilidad del material recién aprendido. Sin embargo, en lugar de un incremento, y en una prueba posterior de retención, refleja el descenso subsiguiente de los umbrales transitoriamente elevados de disponibilidad.

Esto significa que la retención significativa no es tan sólo una manifestación atenuada y posterior de la misma función de disponibilidad establecida durante el aprendizaje, sino también una fase temporal ulterior del *mismo proceso interactivo* de esta disponibilidad. Durante la fase de aprendizaje, el significado

emergente del nuevo material ideativo forma un producto interactivo con su idea de afianzamiento y muestra, respecto de ésta, un cierto grado de disociabilidad. La interacción espontánea y continuada entre los significados de las nuevas ideas de afianzamiento, durante el intervalo de retención, produce un descenso gradual de la disociabilidad del nuevo significado (esto es, del olvido) hasta que el producto interactivo se reduce al mínimo común denominador capaz de representarlo; a saber, la idea de afianzamiento misma.

Los *mismos* factores de la estructura cognoscitiva (la pertinencia, la estabilidad, la claridad y el grado de diferenciación de la idea de afianzamiento) que determinan la fuerza de disociabilidad original del nuevo significado inmediatamente después del aprendizaje (interacción inicial) determinan también la velocidad a la que la disociabilidad se pierde subsiguientemente durante la retención (después de la interacción). En el aprendizaje *por repetición*, por otra parte, no interviene el mismo proceso interactivo ni en el aprendizaje ni en la retención; por tanto, el aprendizaje mecánico representa un aumento de la disponibilidad (la fuerza asociativa), donde interviene un proceso interactivo discreto (y otro grupo de variantes) puesto en marcha poco antes o poco después del aprendizaje.

Ante todo, lo expuesto, hay dos razones que expliquen la superioridad de la retención que resulta del aprendizaje significativo en contraste con la retención que se presenta después del aprendizaje por repetición. Primero, como el aprendizaje significativo es más eficaz por las ventajas inherentes a la relacionabilidad sustancial e intencionada de las nuevas ideas con las pertinentes y ya establecidas de la estructura cognoscitiva, se incorpora con más facilidad y queda más disponible inmediatamente después del aprendizaje una cantidad mayor de material (ocurre más aprendizaje). Segundo, como la misma relación existente entre las ideas nuevas y las establecidas se mantiene por asimilación durante el intervalo de retención, y como las mismas variables influyen en las fuerzas de disociabilidad inicial y ulterior, esta misma ventaja de relacionabilidad mejora *todavía más* la eficiencia del proceso en que se adquieren y *se retienen* subsiguientemente los significados.

Para decir esto de otra manera, una nueva idea aprendida por asimilación a otra idea establecida y pertinente tenderá a obtener algún grado de estabilidad inherente correspondiente a la idea original, y con ello a ser retenida durante más tiempo. De la misma manera, al tratar con condiciones diferentes que afectan al aprendizaje significativo, deberíamos esperar que estas mismas dos fuentes de superioridad de retención operasen siempre que una variable cognoscitiva (por ejemplo el grado de diferenciación) influyese en el proceso de retención del aprendizaje.

Según Johnson (1973) “el material de prosa textual con el nivel más elevado de significatividad era recordado de tres a dieciocho veces más a menudo que el material con el nivel más bajo de significatividad” (p.234).

Esto está referido al elemento textual con la elevación de mayor expresión era más mencionado que el de nivel más débil.

Según el método empleado para medir la retención significativa, se obtendrán índices cuantitativos o cualitativos del proceso de asimilación correspondiente al intervalo de retención. Si nada más se cuenta el número de conceptos o proposiciones cuyos significados el alumno pueda reconocer e identificar correctamente en un pasaje de aprendizaje, se determinará qué proporción del material aprendido mantiene la suficiente fuerza de disociabilidad que exceda al umbral de disponibilidad.

Esto significa que se examinan los *tipos* de errores de reconocimiento o de recuerdo que se cometan, se obtendrá también un cuadro de la *dirección* de los cambios memorísticos inducidos por el proceso de asimilación. En estos cambios se incluyen tanto los productos finales de la asimilación obliterativa (la reducción a una idea más general o menos limitada) como las varias etapas intermedias que reflejan los distintos grados de fuerza de disociabilidad. Éstos deberán diferenciarse, desde luego, respecto de los cambios que reflejan la reconstrucción selectiva de los recuerdos que estén disponibles (véase párrafo siguiente).

La distinción entre aprendizaje y olvido es obviamente mucho mayor en el aprendizaje por descubrimiento que en el aprendizaje por recepción. En el primero, encuentros repetidos con la tarea de aprendizaje dan lugar a las etapas sucesivas de un proceso de resolución de problemas autónomo, mientras que en el aprendizaje por recepción la repetición (aparte de posibles cambios en grado y precisión del significado) aumenta ante todo la disponibilidad futura del material.

Ante todo lo expuesto, el aspecto de olvido del aprendizaje por descubrimiento apenas si constituye algo más que una fase ulterior y continuada de un proceso de aprendizaje original que no exige del alumno otra cosa que internalizar y hacer más disponible el material presentado. Por consiguiente, en este caso el olvido tiene poco en común con la mayor parte del aprendizaje por descubrimiento, pues el significado debe descubrirse primero por alguna técnica de resolución antes de que sea retenido y quede disponible.

Dimensiones del aprendizaje significativo:

➤ **Experiencias y conocimientos previos**

Son las experiencias y conocimientos previos que les ocurren a los alumnos en su vida cotidiana y son aprendidos mediante la interacción con su entorno social.

➤ **Nuevos conocimientos y experiencias**

Son los nuevos saberes y experiencias que los alumnos aprenden en la escuela a través de diferentes estrategias de aprendizaje.

➤ **Relación entre nuevos y antiguos conocimientos**

Es el momento en el cual los alumnos relacionan sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos y experiencias que aprenden en la escuela. Para ello tiene que responder preguntas que generan el conflicto cognitivo (momento en el cual se relaciona lo que el

alumno ya sabe con el nuevo conocimiento que debe aprender), la metacognición (el ser conscientes de cómo aprende y qué le falta por aprender).

2.2.3. Rendimiento Académico en el área de comunicación

El Definición de rendimiento académico.

Según indica Kerlinger (1998), “la educación es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar”. (p.8).

Además, menciona El Tawab (1997), que el rendimiento es:

Una relación entre los obtenidos y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, trabajo, etc. Al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos. Al aspecto dinámico de la Institución Escolar; el problema del rendimiento académico se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir) la perfección intelectual y moral lograda por estos. Al estudiar científicamente el rendimiento es básica la consideración de los factores que intervienen en El; por lo menos en lo que a instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo lo cierto es que ni siquiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor. Al analizarse el rendimiento escolar deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar. (p. 183). Según Cueto (2006), “es el logro alcanzado por el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje; relativo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, inscrito a su vez, en el plan curricular de un nivel o modalidad educativa (p.25).

El rendimiento académico está ligado al nivel de conocimiento que demuestra un alumno medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico, intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento, no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud.

El Ministerio de Educación (2008) define que el rendimiento es “el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso de enseñanza aprendizaje en el que participa. Es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo donde el alumno puede demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales o procedimentales” (p.22).

El logro de los objetivos se traduce en calificaciones aprobatorias o desaproboratorias; si no se logran los objetivos, éstos se manifiestan a través del rendimiento escolar, sobre la base de una escala ya establecido. En el Perú oficialmente tenemos para la educación secundaria un sistema de escala vigesimal.

Según Cáceres y Cordero (1992) El rendimiento escolar va más allá del conocimiento abarcando aspectos como: habilidades, destrezas, actitudes y valores; incluyen el proceso enseñanza aprendizaje, adoptando una postura más flexible donde pudieran considerarse otras formas de identificar al estudiante que destaca en rendimiento además de la evaluación. Ambas posiciones no contemplan un análisis crítico de lo que aportan otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo y la propia escuela (p.17).

Además, el rendimiento académico, se define operacionalmente como las notas asignadas por el profesor al alumno, a lo largo de un periodo educativo y con arreglo a un conjunto orgánico de normas técnico-pedagógicas, cuyo fundamento reside en doctrinas y conceptos

pedagógicos previamente establecidos, como afirma Miljánovich (2000, p. 49).

Entonces viene a ser el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia. Viene hacer el nivel de logros de los objetivos de aprendizaje en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje. Es un factor determinante que en relación a las notas o calificaciones.

Según García (2009), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluye que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado, según García del siguiente modo: El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno .En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento. El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración .El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo .El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente (p.63).

Factores que intervienen en el rendimiento académico

El rendimiento es condicionado a una serie de factores, aquellos de orden social, psicológicos, etc. y el estudio de la mayor parte de estos factores, no fueron realizados con profundidad, tan solo fueron estudiados, algunos de ellos, como hechos aislados y con resultados parciales. Para Lahoz (2002), especialista en la materia, determina algunos factores condicionantes como:

Factores Endógenos:

Relacionados directamente a la naturaleza psicológica y somática del individuo, manifestándose éstas en el esfuerzo personal, motivación, predisposición, nivel de inteligencia, actitudes, ajuste emocional, adaptación al grupo, dinámica familiar, edad cronológica, estado nutricional, deficiencia sensorial, perturbaciones funcionales, el estado de salud física, entre otros. Factores Exógenos: Según Ugarriza (1998), complementa a los factores endógenos los exógenos que son “todos aquellos factores que influyen desde el exterior en el rendimiento escolar”(p.59), considera al Factor social: Nivel de conocimiento, procedencia urbana o rural, conformación del hogar, dedicación al estudio.

Factor educativo: Metodología del docente, materiales educativos, material bibliográfico, infraestructura, sistema de evaluación, utilización del tiempo libre y hábitos de estudio, etc.(p.72). Para Marchesi y Hernández (2003), se puede afirmar que carece de fundamento sostener que el rendimiento escolar sea influenciado por un solo factor. Por el contrario existen múltiples factores concurrentes e interactuantes entre sí, ya que los estudiantes por vivir en sociedad, necesariamente se ven influenciados por una serie de factores endógenos y exógenos que van a incidir en su rendimiento. Cabe resaltar, que éstos factores influyen en el rendimiento académico, pero no es predominante sobre la decisión y la inteligencia emocional que posee el estudiante y la podrá influencia que es el entorno más cercano que son sus padres (Guerra, 1993:84)

Condicionantes del rendimiento académico. En un estudio efectuado por Martínez y Otero (2007, p.4), demostró la existencia de ciertos factores que están asociados al rendimiento escolar en mayor o menor grado, que configuran una enmarañada red en la que es muy difícil calibrar la incidencia específica de cada una. Según Martínez y Otero (2007), estos son: Inteligencia. Aunque la mayor parte de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre factores intelectuales y rendimiento, es preciso matizar que los resultados en los

tests de inteligencia o aptitudes no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno. Como es sabido, hay alumnos que obtienen altas puntuaciones en las tradicionales pruebas de cociente intelectual y cuyos resultados escolares no son especialmente brillantes, incluso en algunos casos son negativos. Para explicar esta situación o lo inverso (escolares con bajas puntuaciones y alto rendimiento) hay que apelar a otros aspectos como: la personalidad o la motivación. Cuando se consideran estos factores las predicciones sobre el rendimiento académico mejoran. Entre las variables intelectuales, la que tiene mayor influencia en el rendimiento académico es la aptitud verbal (comprensión y fluidez oral y escrita). La competencia lingüística influye considerablemente en los resultados escolares, dado que el componente verbal desempeña una relevante función en el aprendizaje. Tampoco debe soslayarse que todo profesor, consciente o inconscientemente, al evaluar tiene muy en cuenta cómo se expresan sus alumnos (p.4).

Es necesario que los alumnos estén motivados y que rentabilicen el esfuerzo que conlleva el estudio. Los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) no se deben confundir con las técnicas (procedimientos o recursos). Unos y otras, sin embargo, coadyuvan a la eficacia del estudio. De un lado, el hábito de estudio es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje. De otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica intencional e intensiva del estudio por medio de unas técnicas adecuadas. (Martínez y Otero (2007, p.4). Además Orellana (1999:100), se ha comprobado que los hábitos y técnicas de estudio tienen gran valor positivo en el rendimiento académico, mayor incluso que las aptitudes intelectuales. Las dimensiones con más capacidad de pronosticar los resultados escolares son las condiciones ambientales y la planificación del estudio. En efecto, afirma Orellana (1999), “el rendimiento intelectual depende en gran medida del entorno en que

se estudia: la iluminación, la temperatura, la ventilación, el ruido o el silencio, al igual que el mobiliario, son algunos de los factores que influyen en el estado del organismo, así como en la concentración del estudiante”. (p.100).

Evaluación del rendimiento escolar. El Ministerio de Educación (2008) sobre la evaluación expresa que, “es uno de los pilares en que se sustenta el cambio educativo, es una acción que además del análisis y valoración de los logros alcanzados, incluye la reflexión sobre el modo como se desarrollan los procesos que conducen a ellos, el conocimiento de las causas que pueden estar facilitando o dificultando dichos procesos y la búsqueda de estrategias que ayuden a mejorarla”.(p.16)

La evaluación como proceso curricular, comprende no solo los aprendizajes de los alumnos sino también la intervención del docente y su metodología, los procesos educativos, los recursos utilizados, la planificación de las actividades, el uso de materiales y todas las variables que influyen en la acción educativa Para evaluar el profesor hace uso de indicadores que son las señales, datos, signos o informaciones perceptibles que permiten verificar si el alumno ha llegado a un determinado nivel de aprendizaje. Las técnicas y los instrumentos de evaluación, según el Ministerio de educación (En el Diseño Curricular Nacional, 2009) pueden ser de: Observación continua, organizada y dirigida a través de su participación en trabajos de investigación, tareas escolares, resúmenes, gráficos, pasos orales. Entrevista, a través de diálogos, debates, participación oral Cuestionario y pruebas a través de pasos escritos, pruebas objetivas.

Presentación de trabajos diversos individuales o grupales, demostraciones prácticas, informes, documentación escrita.(p.477).La evaluación en el nuevo diseño curricular básico de educación primaria también propicia la autoevaluación, con el fin de desarrollar en los alumnos su capacidad de autocrítica personal y poder reconocer su compromiso frente al curso en el que se autoevalúa.

Es necesario construir una cultura de la evaluación, que elimine aquellas visiones que proponen a la evaluación como formas de fiscalización, autoritarismo o represión en el sistema educativo. La evaluación debe propender a la formación integral y armoniosa de los sujetos que participan en proceso educativo.

Expresión y comprensión oral

Desde el área de comunicación se debe promover el desarrollo de la capacidad para hablar (expresar) con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales del lenguaje.

Comunicarse implica, además de hablar, el saber escuchar (comprender) el mensaje de los demás, jerarquizando, respetando ideas y las convenciones de participación.

Las capacidades fundamentales para el desarrollo de este organizador son:

- El diálogo y la conversación.
- La exposición
- La argumentación y el debate

Esto significa que en el área de comunicación se debe impulsar el progreso de la habilidad para expresar con elocuencia, relación y convencimiento utilizando en forma adecuada los procesos verbales y no verbales del lenguaje.

Comprensión de textos. El énfasis está puesto en la capacidad de leer, comprendiendo textos escritos. Se busca que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto, utilizando en forma o consciente diversas estrategias durante el proceso de lectura.

A comprensión de textos requiere abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión:

- La lectura oral y silenciosa
- La lectura autónoma y placentera
- La lectura crítica, con relación a la comprensión de los valores inherentes al texto.

Esto significa que la comprensión de textos es la competencia de leer entendiendo textos. El lector debe construir figuras del texto a partir de las vivencias anteriores en vinculación con su ambiente, usando diferentes estrategias.

Producción de textos

Se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros. Esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura.

Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados y el uso de la normativa-ortografía y gramática funcionales. En este proceso es clave la escritura creativa que favorece la originalidad de cada estudiante requiriendo el acompañamiento responsable y respetuoso de su proceso creativo.

En cierto sentido asegurar el adecuado desarrollo de las capacidades, es necesario tomar en cuenta que, en Primaria, los niños concluirán la iniciación del proceso de la lectura y escritura se comenzó en Inicial como pre-lectura y pre-escritura, así como lectura y escritura Inicial, utilizando

los logros obtenidos en comunicación oral, expresión artística y comunicación no verbal. Estas formas de comunicación seguirán siendo prioritarias a lo largo del nivel Primaria.

2.3. Definición de Términos Básicos

Aprendizaje

Proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.

Aprendizaje significativo

Proceso por el cual la información por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del sujeto (alumno).

Formación de conceptos

Es el proceso de aprendizaje por el cual creamos clases mentales o cognitivas.

Asimilación de conceptos

La asimilación de los conceptos en el proceso del desarrollo individual es la adquisición de la experiencia acumulada por los demás.

Capacidad

Conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea.

Conocimiento

Conjunto de información almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje.

Conocimiento Previo

Se entiende por conocimientos previos la información que sobre una realidad tiene una persona almacenada en la memoria.

Leer

Proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular que son transmitidas por medio de ciertos códigos, como lo puede ser el lenguaje.

Lectura

Compleja actividad perceptiva e intelectual que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos que se relaciona a los conceptos, ideas y valores que lo contienen.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. Tablas y Gráficas Estadísticas

Tabla 3: Estadísticos de tendencia central de las Variables y Dimensiones

	Aprendizaje Significativo	Rendimiento Académico en el Área de Comunicación	Experiencias Previas	Nuevos Conocimientos	Relación entre los Nuevos y Antiguos Conocimientos
N	Válidos	49	49	49	49
	Perdidos	0	0	0	0
	Moda	3	2	3	3

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

3.1.1. Variable Aprendizaje Significativo

Tabla 4: Frecuencias y porcentajes de la Variable Aprendizaje Significativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A VECES	22	44.9	44.9
	SIEMPRE	27	55.1	100.0
	Total	49	100.0	

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

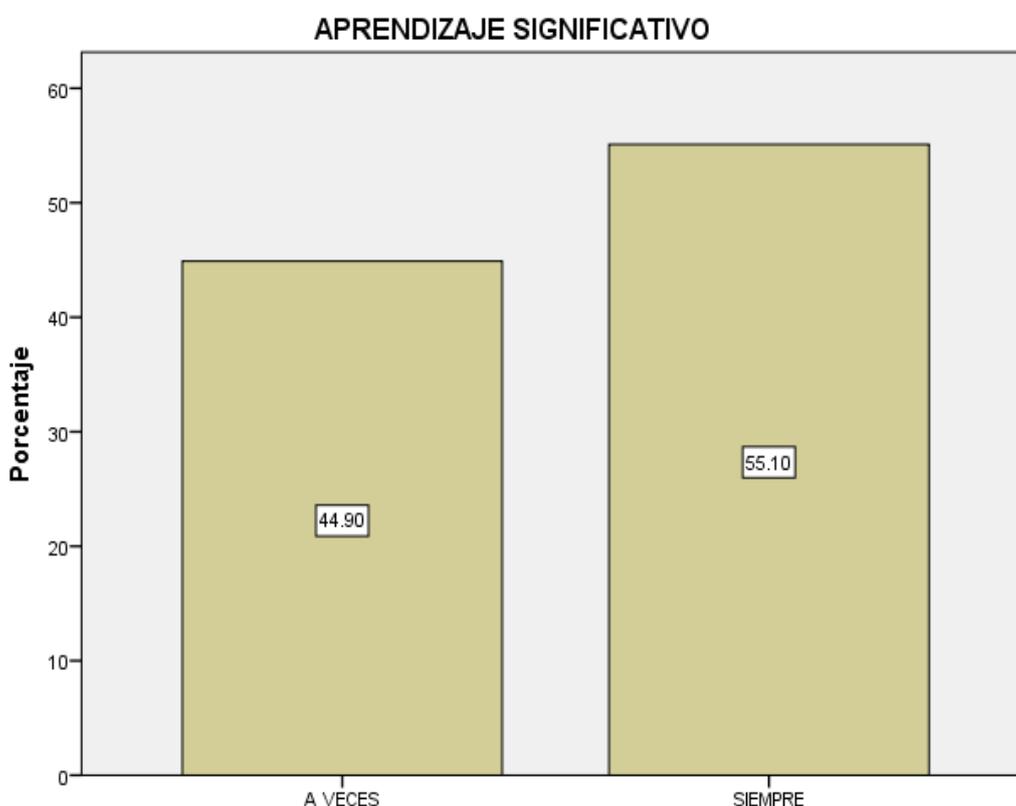


Gráfico 1: Variable Aprendizaje Significativo

Interpretación:

En el gráfico número 1, observamos que en el 55,1% de la población, manifiesta un Aprendizaje Significativo en la categoría de “Siempre” lo cual se interpreta como constante. De la misma manera un 44, 9% se muestra en la categoría “A veces”.

3.1.2. Variable Rendimiento Académico en el Área de Comunicación

Tabla 5: Frecuencias y porcentajes de la Variable Rendimiento Académico en el Área de Comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BAJO	4	8.2	8.2	8.2
	MEDIO	40	81.6	81.6	89.8
	ALTO	5	10.2	10.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

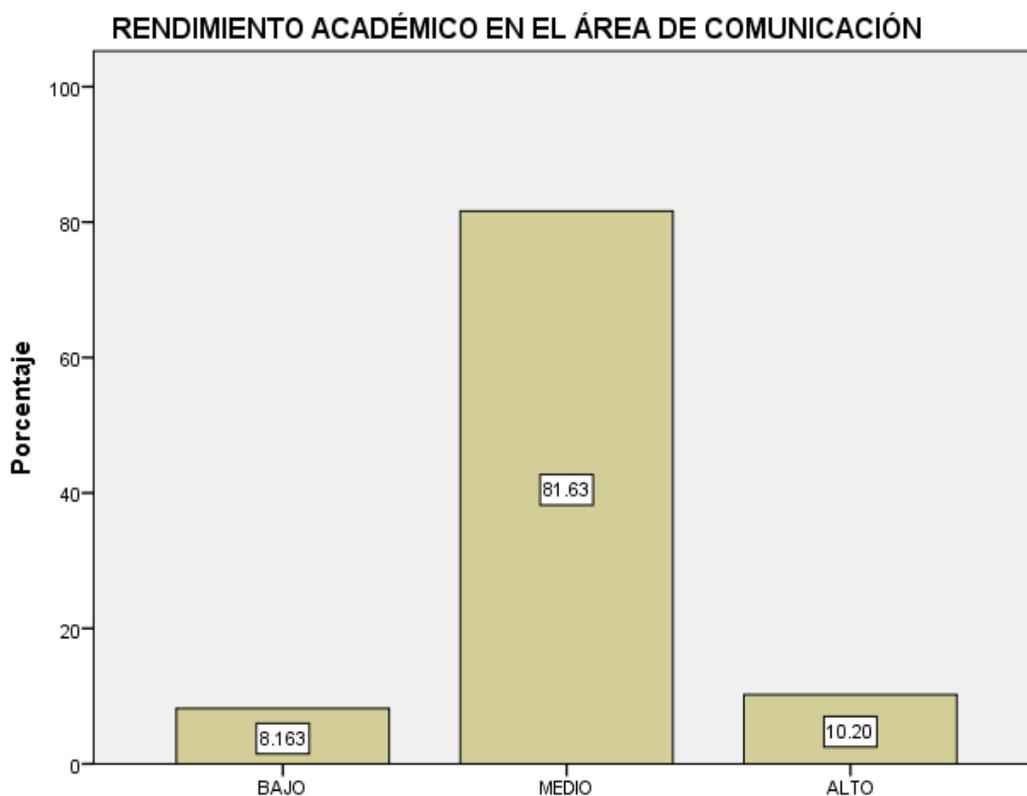


Gráfico 2: Variable Rendimiento Académico en el Área de Comunicación

Interpretación:

En el gráfico número 2, observamos que, en el 81, 63% de la población, manifiesta un Rendimiento Académico en el Área de Comunicación de nivel Medio. Por otro lado, tenemos a un 10, 2% en el nivel Alto y un 8,1% en el último nivel.

Dimensiones

a) Experiencias Previas

Tabla 6: Frecuencias y porcentajes de Experiencias Previas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A VECES	20	40.8	40.8
	SIEMPRE	29	59.2	100.0
	Total	49	100.0	100.0

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

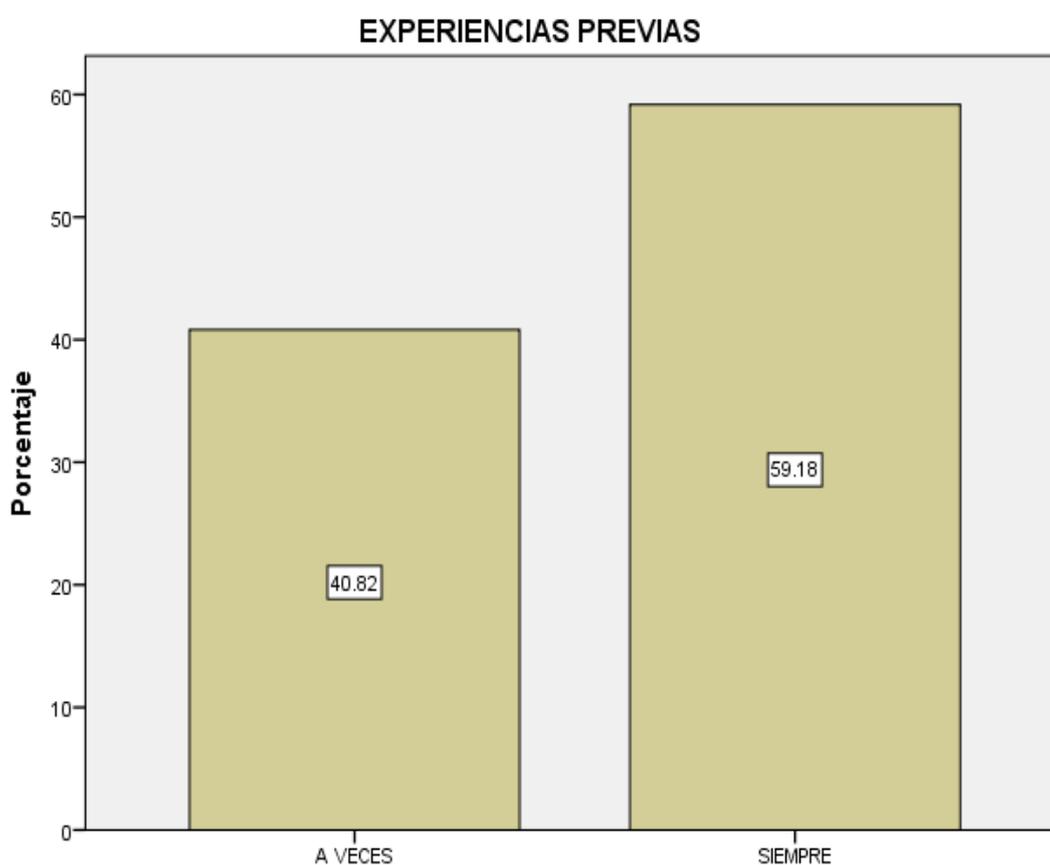


Gráfico 3: Dimensión Experiencias Previas

Interpretación:

En el gráfico número 3, observamos que, en el 59, 18% de la población, manifiesta en la Experiencias Previas la categoría de “Siempre” lo cual se interpreta como constante. De la misma manera un 40, 82% se muestra en la categoría “A veces”.

b) Nuevos Conocimientos

Tabla 7: Frecuencias y porcentajes de Nuevos Conocimientos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
NUNCA	1	2.0	2.0	2.0
A VECES	15	30.6	30.6	32.7
SIEMPRE	33	67.3	67.3	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

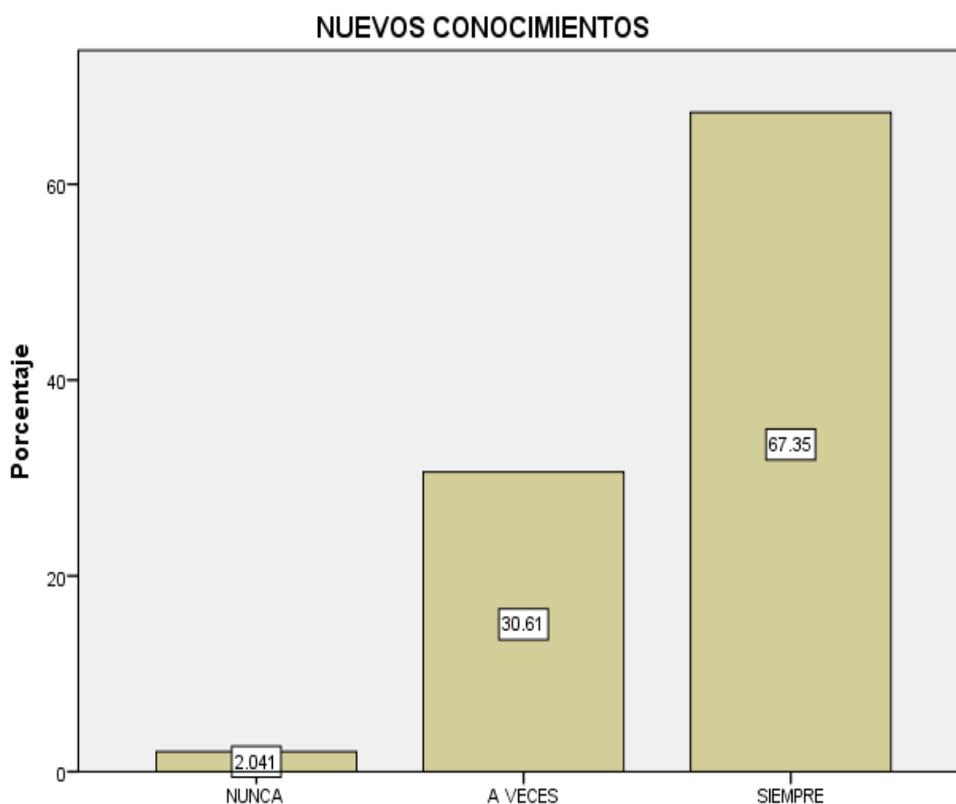


Gráfico 4: Dimensión Nuevos Conocimientos

Interpretación:

En el gráfico número 4, observamos que, en el 67, 35% de la población, manifiesta en los Nuevos Conocimientos la categoría de “Siempre” lo cual se interpreta como constante. De la misma manera un 30, 61% se muestra en la categoría “A veces” mientras que un 2,04% en la categoría “Nunca”.

c) Relación entre Nuevos y Antiguos Conocimientos

Tabla 8: Frecuencias y porcentajes de Relación entre Nuevos y Antiguos Conocimientos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A VECES	23	46.9	46.9
	SIEMPRE	26	53.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

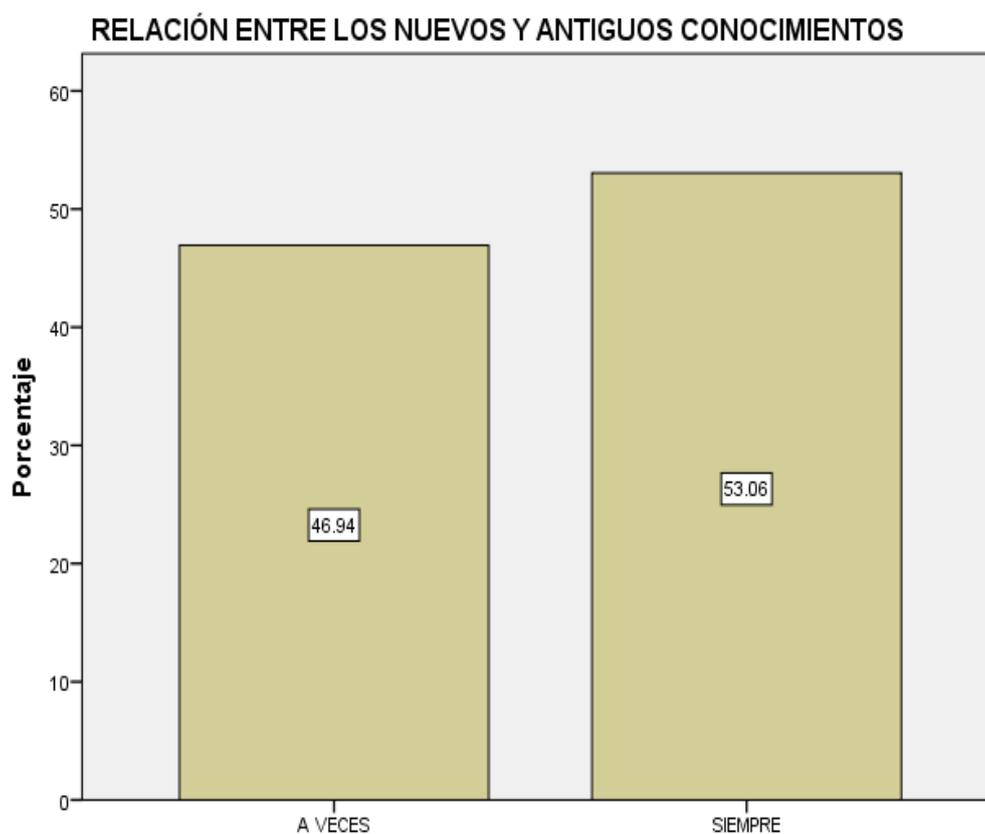


Gráfico 5: Dimensión Relación entre Nuevos y Antiguos Conocimientos

Interpretación:

En el gráfico número 5, observamos que, en el 53, 06% de la población, manifiesta en la Relación entre Nuevos y Antiguos Conocimientos la categoría de “Siempre” lo cual se interpreta como constante. De la misma manera un 46, 94% se muestra en la categoría “A veces”.

3.2. Contrastación de Hipótesis

Se aplica en todas las contrastaciones el Coeficiente de Correlación Rho de Serman para variables ordinales.

Hipótesis General

H₀: $r_{xv} = 0$

No existe una relación positiva entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico en el área de Comunicación del primer bimestre en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

H_i. $r_{xv} > 0$

Existe una relación positiva entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico en el área de Comunicación del primer bimestre en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” de Santa Anita, 2018.

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 9: Correlación Rho de Serman entre Aprendizaje Significativo con el Rendimiento Académico

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproxim ada ^b	Sig. aproxim ada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.237	.120	1.670	.102 ^c
	N de casos válidos	49			

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

DECISIÓN

El coeficiente de Serman muestra una correlación positiva de 0,237 entre las variables Aprendizaje Significativo y Rendimiento Académico en el Área de Comunicación con una significancia de 0,102 > 0,05; por lo tanto, se acepta H₀ y se rechaza la Hipótesis de Investigación.

Hipótesis Específica 1

$$H_0: r_{xv} = 0$$

No existe una relación positiva entre las experiencias previas con el rendimiento académico en el área de Comunicación.

$$H_1: r_{xv} > 0$$

Existe una relación positiva entre las experiencias previas con el rendimiento académico en el área de Comunicación.

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 10: Correlación Rho de Spearman entre las Experiencias Previas con el Rendimiento Académico

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.331	.098	2.404	.020 ^c
	N de casos válidos	49			

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

DECISIÓN

El coeficiente de Spearman muestra una correlación positiva de 0,331 entre las Experiencias Previas y el Rendimiento Académico en el Área de Comunicación con una significancia de $0,02 < 0,05$; por lo tanto, se rechaza H_0 y se acepta la Hipótesis de Investigación (H_1).

Hipótesis Específica 2

$$H_0: \Gamma_{XV} = 0$$

No existe una relación positiva entre los nuevos conocimientos con el rendimiento académico en el área de Comunicación.

$$H_2: \Gamma_{XV} > 0$$

Existe una relación positiva entre los nuevos conocimientos con el rendimiento académico en el área de Comunicación.

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 11: Correlación Rho de Spearman entre los Nuevos Conocimientos con el Rendimiento Académico

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.032	.152	.219	.828 ^c
	N de casos válidos	49			

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

DECISIÓN

El coeficiente de Spearman muestra una correlación positiva débil de 0,032 entre los Nuevos Conocimientos y el Rendimiento Académico en el Área de Comunicación con una significancia de $0,828 > 0,05$; por lo tanto, se acepta H_0 y se rechaza la Hipótesis de Investigación (H_2).

Hipótesis Específica 3

$$H_0: r_{xv} = 0$$

No existe una correlación positiva entre la relación entre nuevos y antiguos conocimientos con el rendimiento académico en el área de Comunicación.

$$H_3: r_{xv} > 0$$

Existe una correlación positiva entre la relación entre nuevos y antiguos conocimientos con el rendimiento académico en el área de Comunicación.

Significancia: $\alpha \leq 0,05$

Tabla 12: Correlación Rho de Spearman entre la Relación de Antiguos y Nuevos Conocimientos con el Rendimiento Académico

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.144	.138	.995	.325 ^c
	N de casos válidos	49			

Fuente: Matriz de resultados (Anexos)

DECISIÓN

El coeficiente de Spearman muestra una correlación positiva débil de 0,144 entre la Relación de Nuevos y Antiguos Conocimientos y el Rendimiento Académico en el Área de Comunicación con una significancia de $0,325 > 0,05$; por lo tanto, se acepta H_0 y se rechaza la Hipótesis de Investigación (H_3).

CONCLUSIONES

1. Una vez realizada la prueba de hipótesis general, utilizando el coeficiente de correlación Spermán, se pudo comprobar que existe una relación positiva entre el Aprendizaje Significativo y Rendimiento Académico en el Área de Comunicación; sin embargo, al considerar una significancia de $0,102 > 0,05$ se rechaza la hipótesis de investigación.
2. Se realizó el análisis de la primera hipótesis específica utilizando el coeficiente de correlación Spermán, de esta manera se comprobó que existe una relación positiva entre las Experiencias Previas y el Rendimiento Académico en el Área de Comunicación. Con una significancia de $0,02 < 0,05$ se acepta la hipótesis específica (H 1).
3. Después de realizar el análisis de la segunda hipótesis específica utilizando el coeficiente de correlación Spermán, se comprobó que existe una relación positiva débil entre los Nuevos Conocimientos y el Rendimiento Académico en el Área de Comunicación, sin embargo, con una significancia de $0,828 > 0,05$ se rechaza la hipótesis específica (H 2).
4. Luego de realizar el análisis de la tercera hipótesis específica utilizando el coeficiente de correlación Spermán, se comprobó que existe una correlación positiva débil entre la Relación de Nuevos y Antiguos Conocimientos y el Rendimiento Académico en el Área de Comunicación, sin embargo, con una significancia de $0,325 > 0,05$ se rechaza la hipótesis específica (H 3).
5. Las limitaciones más significativas que se dieron en la investigación fue el bajo número de las unidades de análisis lo cual no permite ver un panorama más general sobre la relación de variables.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los padres y docentes que a raíz de este informe puedan tener en cuenta la importancia del aprendizaje significativo en los niños y niñas a cargo.
2. Se recomienda a los docentes del nivel primario, que puedan emplear estos cuestionarios presentados para dar un diagnóstico de los niños a cargo. De esta manera, poder emprender reformas en las planificaciones que propicien el aumento del rendimiento en el área de comunicación y en las otras, a partir de un aprendizaje significativo.
3. Se recomienda a los directores y coordinadores de las instituciones educativas que puedan generar espacios curriculares y extracurriculares para fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes.
4. Se recomienda al Ministerio de Educación, realizar cambios estructurales en el modelo curricular nacional que permitan de una manera sistemática incrementar estas capacidades en los niños de la nación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Arteaga, K. (2006).** *“Efectos del programa de intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora a través de estrategias de aprendizaje de niños de sexto grado de Primaria del colegio Cooperativo Santa Felicia”* (Tesis de maestría). “Universidad Femenina del Sagrado Corazón” Lima. Perú.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978).** *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ávila, R. (1997).** *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Primera Edición. Lima: Editorial Estudios y Ediciones R.A.
- Carrasco, S. (2009).** *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Castañeda, J. (1996).** *Métodos de investigación. N. 2*. México: Mc Graw Hill.
- Chavez, J. (2009).** “Guía didáctica motivadora de práctica de laboratorio en ciencias naturales para el incremento de nivel de logro de capacidades intelectuales y procedimentales en educación primaria” (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. Perú.
- Cobo, E. (2008).** *“Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José”*. Tesis de Maestría. Universidad Andina Simón Bolívar, Programa de Maestría en Gerencia Educativa .La Salle, de la ciudad de Guayaquil. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/.../2828/.../>

Colomer, T (1999). *Introducción a la Literatura Infantil*. España: Editorial Síntesis S.A. Valle Hermoso 34 28015 Madrid.

Cubo, S., Martín, B., Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. España: Pirámide.

Díaz Barriga, F. & Rojas Hernández, G. (1997). *"Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Echaiz, A. (2001). *"Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de educación de la universidad San Martín de Porres"* (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima. Perú.

El Tawab, S. M (1997). *"Enciclopedia de pedagogía/psicología"*. Barcelona: Ediciones Trébol.

Espinosa. (1998). *Lectura y Escritura: teorías y promoción: 60 actividades*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Golder, C. & Gaonacih, D. (2001). *Leer y Comprender: psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.

Hernández, R., Fernández, C., Batista M. L. (2010). *Metodología de la investigación. (5a ed.)*. México: Mc Graw- Hill/interamericana editores, S.A. DE C.V.

Johnston, P (1989). *La Evaluación de la Comprensión Lectora*. España: Visor Distribuciones 1989 Madrid.

Kerlinger, F.N. (1988). *"Investigación del comportamiento"*. México: Interamericana.

Manco, F. (2007). *"La influencia del método de proyectos en el logro de competencias del área de Ciencia y Ambiente en el nivel Primaria de menores del Colegio Nacional Mixto Manuel González"*

Prada de Huaycán". (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. Perú

Mejía E. (2012) *Metodología de la investigación*. Lima: San Marcos.

Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=dcn_2009.pdf

Muñoz-Giraldo, J. (2010). "Orientación educativa: Proyecto de investigación formación con un enfoque sistemático y cognitivo". Revista Educación y Pedagogía, 1, pp. 97-108.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa E., Villagómez A. Paitán, (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. (2ª ed.). Lima: Editorial e imprenta de la UNMSM.

Sánchez, D (2009). *Literatura Infantil Magia y Realidad*. (3a ed.). Perú: Instituto del Libro y la Lectura del Perú.

Sánchez, M. (1983a). "Proyecto Aprende a pensar. Estudio de sus efectos sobre una muestra de estudiantes venezolanos". Caracas: Ministerio de Educación de Venezuela Ministerio de Estado para el desarrollo de la inteligencia.

Sastre, S (2005). "Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de educación primaria" (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense Madrid, Facultad de Educación, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28440.pdf>

Solé, I. (2001). *Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento.* España: Laboratorio Educativ

Vygotsky, L.S. (1978). *"Pensamiento y lenguaje".* Buenos aires, Argentina: La Pléyade.

ANEXOS



UAP

UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

CUESTIONARIO PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

NOMBRE:

EDAD:

SEXO:

GRADO:

OBJETIVO:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación que tiene por objetivo la obtención de información acerca del aprendizaje significativo para relacionarla con el rendimiento académico del primer bimestre en el Área de Comunicación.

Agradezco por anticipado tu colaboración.

Instrucciones:

Poner "X" en la respuesta de la alternativa que consideres la más apropiada.

NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1	2	3

CUESTIONARIO PREPARADO POR:

Roxana Milagros Chuquiure Sajami

2018

	EXPERIENCIAS PREVIAS	Nunca	A veces	Siempre
1	¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase?			
2	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas?			
	CONOCIMIENTOS PREVIOS	Nunca	A veces	Siempre
3	¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase?			
4	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?			
	NUEVAS EXPERIENCIAS	Nunca	A veces	Siempre
5	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (fichas, organizadores)?			
6	¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?			
	NUEVOS CONOCIMIENTOS	Nunca	A veces	Siempre
7	¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?			
8	¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son preparados de acuerdo a mi edad?			
	INTEGRACIÓN	Nunca	A veces	Siempre
9	¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?			
10	¿Respondo preguntas para ser consciente de que he aprendido?			
	NUEVOS SISTEMA DE INTEGRACIÓN	Nunca	A veces	Siempre
11	¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido relacionándolo con la vida cotidiana?			

12	¿Considero lo aprendido como útil e importante?			
----	-------------------------------------------------	--	--	--

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: El aprendizaje significativo y el rendimiento académico del Área de Comunicación en el Primer Bimestre del Tercer Grado de las secciones “A” y “B” de primaria de la Institución Educativa “Patricia Antonia López” N° 0091 del distrito de Santa Anita – 2018.

AUTOR: Roxana Milagros Chuquiure Sajami

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES, DIMENSIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
<p>1.1. Problema general</p> <p>¿En qué medida el aprendizaje significativo se relaciona con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?</p> <p>1,2, Problema específicos</p> <p>PE1. ¿En qué medida los conocimientos previos se relacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?</p> <p>PE2. ¿En qué medida los nuevos conocimientos se relacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?</p> <p>PE3. ¿En qué medida la relación entre antiguos y nuevos conocimientos se Correlacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?</p>	<p>2.1. Objetivo general</p> <p>Verificar la relación entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018</p> <p>2,2, Objetivos específicos</p> <p>PE1. Verificar la relación entre los conocimientos previos con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018</p> <p>PE2. Verificar la relación entre los nuevos conocimientos con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018</p> <p>PE3. Verificar la correlación entre relación de los antiguos y nuevos conocimientos con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018</p>	<p>3.1. Hipótesis general</p> <p>Existe una relación positiva entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018</p> <p>Ho: No existe una relación positiva entre el aprendizaje significativo con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018</p> <p>3.2. Hipótesis específicas</p> <p>PE1. ¿En qué medida los conocimientos previos se relacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?</p> <p>PE2. ¿En qué medida los nuevos conocimientos se relacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?</p> <p>PE3. ¿En qué medida la relación entre antiguos y nuevos conocimientos se correlacionan con el rendimiento académico del primer bimestre en el área de Comunicación en los estudiantes de 3er. y 4to. Grado de Primaria de la Institución</p>	<p>Variable 1: Aprendizaje significativo</p> <p>DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Experiencias previas ✓ Conocimientos nuevos ✓ Relación entre antiguos y nuevos conocimientos <p>Variable 2: Rendimiento académico del Área de comunicación</p> <p>DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprende textos orales ✓ Se expresa oralmente ✓ Comprende textos escritos ✓ Produce textos escritos 	<p>Técnicas V1: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p> <p>Técnicas V2: Análisis e documento</p> <p>Instrumento: Registro de notas</p>	<p>Diseño: No experimental transeccional correlacional</p> <p>Tipo: Cuantitativo.</p> <p>Nivel: Correlacional descriptivo</p> <p>Población: 29 estudiantes de 3ro.”A” 20 estudiantes de 3ro. “B”</p> <p>Muestra: No se consideró muestra.</p>

		Educativa Patricia Antonia López de Santa Anita, 2018?			
--	--	--------------------------------------------------------	--	--	--

MATRIZ DE BASE DE DATOS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO																R. A. COMUNICACIÓN			
N	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	DIM 1	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7	ITEM 8	DIM 2	ITEM 9	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 12	DIM 3	V1	PTJE	PROM	V2

1	3	2	2	1	2	3	3	1	3	3	1	3	3	2	2	2	43	14	2
2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	51	17	3
3	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	34	11	2
4	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2	44	15	2
5	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	36	12	2
6	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	36	12	2
7	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	36	12	2
8	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	49	16	3
9	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	46	15	2
10	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	32	10	1
11	2	1	3	2	2	1	1	2	1	1	3	2	2	3	3	2	36	12	2
12	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	30	10	1
13	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	30	10	1
14	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	36	12	2
15	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	30	10	1
16	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	36	12	2
17	3	2	2	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	47	15	2
18	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	36	12	2
19	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	47	15	2
20	3	2	2	1	2	2	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	36	12	2
21	3	1	3	1	2	1	2	3	2	2	1	3	3	3	3	2	36	12	2
22	3	1	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	1	2	2	47	15	2
23	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	36	12	2
24	1	2	3	2	2	2	3	1	3	2	1	2	3	2	2	2	47	15	2
25	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	1	2	2	3	47	15	2
26	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	3	2	3	45	15	2

27	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	49	16	3
28	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	47	15	2
29	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	49	16	3
30	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	1	2	1	2	2	2	41	13	2

31	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	1	2	3	2	2	2	44	14	2
32	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	43	14	2
33	2	2	3	2	2	3	2	3	1	2	3	1	3	2	2	2	39	13	2
34	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	1	3	1	3	2	2	47	15	2
35	2	2	3	2	2	1	2	3	1	2	3	1	3	2	2	2	33	11	2
36	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	39	13	2
37	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	39	13	2
38	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	39	13	2
39	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	42	14	2
40	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	39	13	2
41	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	40	13	2
42	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	33	11	2
43	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	44	14	2
44	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	33	11	2
45	2	2	3	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	46	15	2
46	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	2	2	3	46	15	2
47	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	44	11	2
48	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	47	15	2
49	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	48	16	3