



UNIDAD ACADÉMICA:

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS

TEMA:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN
LOS NIÑOS DE SIETE A ONCE AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA.

**Tesis previa a la obtención del título de Magister en Ciencias de la
Educación**

Línea de Investigación, Innovación y Desarrollo principal:

Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo

Caracterización técnica del trabajo:

Desarrollo

Autor:

Fátima Anabel Reinoso Moya

Director:

Dr. Raúl Benavides L.

Ambato – Ecuador

Mayo 2015

Estrategias Metacognitivas y el Aprendizaje Significativo en los niños de siete a once años de Educación Básica.

Informe de Trabajo de Titulación
presentado ante la
Pontificia Universidad Católica del
Ecuador Sede Ambato

por

Fátima Anabel Reinoso Moya

En cumplimiento parcial de
los requisitos para el Grado de
Magister en Ciencias de la Educación



Departamento de Investigación y Postgrados
Mayo 2015

Estrategias Metacognitivas y el Aprendizaje Significativo en los niños de siete a once años de Educación Básica.

Aprobado por:

Juan Ricardo Mayorga Zambrano, PhD
Presidente del Comité Calificador
Director DIP

Lcda. Mg. Betsy Ilaja
Miembro Calificador

Dr. Raúl Benavides
Miembro Calificador
Director de Proyecto

Dr. Hugo Altamirano
Villaroel
Secretario General

Dra. Ana Martínez
Miembro Calificador

Fecha de aprobación:
Marzo 2015

Ficha Técnica

Programa: Magister en Ciencias de la Educación

Tema: Estrategias Metacognitivas y el Aprendizaje Significativo en los Niños de Siete a Once Años de Educación Básica.

Tipo de trabajo: Tesis

Clasificación técnica del trabajo: Desarrollo

Autor: Fátima Anabel Reinoso Moya

Director: Dr. Raúl Benavides

Líneas de Investigación: Innovación y Desarrollo

Principal: Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo

Resumen Ejecutivo

En el desarrollo de la presente investigación se ha procurado seguir los lineamientos de la investigación-acción, conocida también como investigación participante, misma que se deriva del paradigma cualitativo; se ha basado en la realización de una rigurosa descripción contextual de la situación objeto de estudio a fin de garantizar la máxima intersubjetividad en la captación de la realidad mediante la recopilación sistemática de datos que posibilitaron un análisis e interpretación del fenómeno en cuestión.

En vista de lo comprobado, y frente a los requerimientos de la actividad docente, se ha procedido a diseñar una estrategia didáctica metacognitiva a fin de fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes de siete a once años de edad de la institución educativa en mención, estrategia que se consolidará en técnicas, actividades e instrumentos de trabajo que permitirá a docentes y estudiantes a concebir las prácticas de enseñanza como un espacio de construcción y co-construcción colectiva del conocimiento, donde el estudiante podrá aprender a orientarse en la gran cantidad de la información aprovechable en todos los medios disponibles y construir su propio conocimiento mediante un aprendizaje autorregulado.

Declaración de Originalidad y Responsabilidad

Yo, Fátima Anabel Reinoso Moya, portador de la cédula de ciudadanía y/o pasaporte No. 180418253-1, declaro que los resultados obtenidos en el proyecto de titulación y presentados en el informe final, previo a la obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación, son absolutamente originales y personales. En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Fátima Anabel Reinoso Moya

180418253-1

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a Familiares y Amigos quienes, sin duda fueron el motor principal para continuar con fuerza y voluntad en el desarrollo de mi trabajo.

RECONOCIMIENTO

Agradezco profundamente el apoyo que profesionales e instituciones educativas brindaron a la presente obra: al Dr. Raúl Benavides, Director del Trabajo de Investigación, por sus positivas sugerencias y observaciones para el adecuado desarrollo del presente documento: a la escuela de educación Básica “Sergio Quirola”, por brindar su aporte incondicional a través de sus autoridades, docentes, educandos y padres de familia.

Resumen

En el desarrollo de la presente investigación se ha procurado seguir la investigación-acción, ya que se determinó la relación entre estrategias metacognitivas y los aprendizajes significativos. Para la recolección de la información, que permitieron plantear una posible solución del problema planteado, se utilizaron encuestas con cuestionarios preestablecidos, que estuvieron dirigidos a los docentes y estudiantes de siete a once años de edad de la Escuela de Educación Básica "Sergio Quirola". La investigación no se limitó a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre las variables señaladas. La investigadora no fue un mero tabulador, sino que recopiló datos sobre la base de la hipótesis planteada, expuso y resumió la información obtenida de manera cuidadosa y luego analizó minuciosamente los resultados. En vista de lo comprobado, y frente a los requerimientos de la actividad docente, se ha procedido a diseñar una estrategia didáctica metacognitiva a fin de fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes de siete a once años de edad de la unidad educativa en mención, estrategia que se consolidará en técnicas, actividades e instrumentos de trabajo que permitirá a docentes y estudiantes a concebir las prácticas de enseñanza como un espacio de construcción y co-construcción colectiva del conocimiento, donde el estudiante podrá aprender a orientarse en la gran cantidad de la información aprovechable en todos los medios disponibles y construir su propio conocimiento mediante un aprendizaje autorregulado.

PALABRAS CLAVES.- Estrategias Metacognitivas, Aprendizaje significativos, Estudiantes de 7 a 11 años de edad, Actividades Didácticas

Abstract

In the development of this research project, an action methodology has been followed since the relationship between metacognitive strategies and meaningful learning was determined. For the collection of information, which made it possible to offer a possible solution to the posed problem, surveys were used with pre-established questionnaires which were aimed at the teachers and students of seven to eleven years of age from Sergio Quirola Elementary School. The research did not limit itself to data collection but rather to the prediction and identification of the relationships that exist between the aforementioned variables. The researcher was not a mere tabulator; instead she collected data about the basis of the suggested hypothesis, presented and summarized the carefully-gathered information, and later analyzed the results thoroughly. In view of what was established and in the face of teaching requirements, the following step was to design a metacognitive teaching strategy in order to foster meaningful learning in the students of seven to eleven years of age from the aforementioned school. This strategy will be consolidated into techniques, activities and work instruments that will help teachers and students to conceive teaching practices as a space of construction and collective co-construction of knowledge where the student will be able to learn how to orient themselves in the great quantity of useful information in all of the available media and build their own knowledge through self-regulated learning.

Key words: metacognitive strategies, meaningful learning, students from seven to eleven years of age, teaching activities.

Tabla de Contenidos

Ficha Técnica	iii
Declaración de Originalidad y Responsabilidad	iv
Dedicatoria	v
Reconocimiento	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Lista de Gráficos	xiii
Lista de Tabla	xv
CAPÍTULOS	
1. Introducción	1
1.1. Presentación del Trabajo.....	1
1.2. Descripción del Documento.....	1
2. Planteamiento de la Propuesta de Trabajo.....	3
2.1. Información Técnica Básica.....	3
2.2. Descripción del Problema.....	3
2.3. Preguntas Básicas.....	4
2.4. Formulación de Metas.....	6
2.5. Objetivos.....	6
2.6. Delimitación Funcional.....	7
3. Marco Teórico	8
3.1. Definiciones y conceptos.....	8
3.1.1. Paradigmas Educativos.....	8
3.1.1.1 Paradigma Conductista.....	9
3.1.1.2 Paradigma Humanista.....	9
3.1.1.3 Paradigma Constructivista.....	9
3.1.1.4 Teoría del desarrollo cognitivo.....	10
3.1.1.5 Paradigma Sociocultural.....	11
3.1.2. Cognitivismo.....	12
3.1.2.1. Objetivos educativos.....	13
3.1.2.2. Rol del estudiante.....	14
3.1.2.3. Rol del docente.....	14
3.1.2.4. Habilidades cognitivas.....	14
3.1.2.5. Procesos y Estructuras del aprendizaje.....	14

3.1.2.6. Esquemas.....	15
3.1.3. Metacognitismo.....	15
3.1.3.1. Componentes de la Metacognición.....	16
3.1.3.2. Modalidades Metacognitivas.....	17
3.1.3.3. Autorregulación.....	18
3.1.3.4. Enseñanza de Estrategias Metodológicas Metacognitivas.....	19
3.1.4. Estrategias Metacognitivas.....	21
3.1.4.1. Estrategias docentes de sensibilización.....	22
3.1.4.2. Estrategias docentes para favorecer la atención.....	22
3.1.4.3. Estrategias docentes para favorecer la adquisición de información.....	22
3.1.4.4. Estrategias docentes para la personalización de la información.....	23
3.1.4.5. Estrategias docentes para favorecer la recuperación de la información.....	23
3.1.4.6. Estrategias docentes para favorecer la cooperación.....	23
3.1.4.7. Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información.....	23
3.1.5. Modelos Pedagógicos.....	24
3.1.5.1 Modelo Pedagógico Tradicional.....	25
3.1.5.2. Modelo Pedagógico Cognoscitivo.....	25
3.1.5.3 Modelo Pedagógico Naturalista.....	26
3.1.5.4. Modelo Pedagógico Conductista.....	26
3.1.5.5. Modelo Pedagógico Sociocultural.....	27
3.1.5.6 Modelo Pedagógico Constructivista.....	27
3.1.6. Aprendizaje Significativo.....	28
3.1.6.1. Condiciones para el Aprendizaje Significativo.....	31
3.1.6.2. Ventajas del Aprendizaje Significativo.....	32
3.1.6.3. Tipos de Aprendizaje Significativo.....	32
3.1.6.4. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora.....	34
3.1.6.5. Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.....	36
3.1.6.6. Los conocimientos previos.....	37
3.1.6.7. Implicaciones pedagógicas.....	38
3.1.6.8. Estrategias de Enseñanza.....	39
3.2. Estado del Arte.....	40
4. Metodología.....	44
4.1. Diagnóstico.....	44
4.2. Métodos.....	44

4.2.1 Investigación–Acción.....	45
4.2.2 Fases de la Investigación – Acción.....	46
4.3. Técnicas e Instrumentos para la recolección de información.....	48
4.3.1. Técnica la encuesta.....	48
4.3.2. Instrumento el cuestionario.....	48
4.3.3. Entrevista juicios de expertos.....	48
5. Resultados.....	50
5.1 Producto final del proyecto de titulación.....	50
5.1.1. Introducción.....	50
5.1.2. Antecedentes.....	51
5.1.3. Justificación.....	51
5.1.4. Fundamento teórico.....	52
5.1.5. Desarrollo de habilidades metacognitivas.....	53
5.1.2 Estrategias didácticas Metacognitivas para fomentar un Aprendizaje Significativo en los estudiantes de siete a once años de Educación Básica.....	56
5.1.2.1. Estrategia 1: comprensión y expresión.....	56
5.1.2.2. Estrategia 2: comunicación escrita.....	59
5.1.2.3. Estrategia 3: análisis literario.....	62
5.1.2.4. Estrategia 4: técnica SQA (que se, que quiero saber, que aprendí).....	66
5.1.2.5. Estrategia 5: técnica de pregunta/respuesta.....	68
5.1.2.6 Estrategia 6: Técnica de Prelectura, Lectura y Poslectura.....	71
5.1.3. Aplicación de la propuesta.....	75
5.2. Evaluación Preliminar.....	79
Análisis de resultados.....	81
6. Conclusiones y recomendaciones.....	117
6.1. Conclusiones.....	117
6.2. Recomendaciones.....	119
APÉNDICE.....	120
APÉNDICE A. Encuesta dirigida a los docentes.....	123
APÉNDICE B. Encuesta dirigida a los estudiantes.....	123
APÉNDICE C. Ficha de observación.....	126
APÉNDICE D. Tablas de resultados.....	130

APÉNDICE E Ficha para aplicar las estrategia Metacognitivas en la planificación didáctica de educación general básica.....	149
REFERENCIAS	150

Lista de Gráficos

1. Paradigmas Educativos.....	8
2. Cognitivismo.....	12
3. Metacognitivismo.....	15
4. Estrategias Metacognitivas.....	21
5. Modelos Pedagógicos.....	24
6. Aprendizaje Significativo.....	29
7. Conocimientos Previos.....	81
8. Orientación Técnica.....	82
9. Representación de Información.....	83
10. Memoria a Largo Plazo.....	84
11. Exploración Inicial.....	85
12. Motivación.....	86
13. Asesoramiento Individual.....	87
14. Trabajo Grupal.....	88
15. Habilidades de Socialización.....	89
16. Comunicación de Metas de Aprendizaje.....	90
17. Trabajo Individual y Grupal.....	91
18. Combinación de Metodologías.....	92
19. Recuperación de Información.....	93
20. Referentes Teórico-Prácticos.....	94
21. Fuente Extra de Evaluación.....	95
22. Autoevaluación.....	96
23. Demandas Sociales.....	97
24. Abordaje de Problemas.....	98
25. Reconocimiento.....	99
26. Resolución de Tareas.....	100
27. Control del Aprendizaje.....	101
28. Reconocimiento de Errores.....	102
29. Ayuda Docente.....	103
30. Variedad de Métodos de Aprendizaje.....	104
31. Presentación de Información.....	105
32. Tema de Estudio.....	106
33. Relacionamiento Cognoscitivo.....	107

34. Presentación de Nueva Información.....	108
35. Facilitación de Recursos.....	109
36. Organización Grupal de Tareas.....	110
37. Comunicación Oral.....	111
38. Participación Activa.....	112
39. Destrezas de Comprensión Lectora.....	113
40. Tareas de Lectura.....	114
41. Destrezas de Composición Textual.....	115
42. Producción y Comprensión de Textos.....	116

Lista de Tablas

1. Conocimientos Previos.....	130
2. Orientación Técnica.....	130
3. Representación de Información.....	131
4. Memoria a Largo Plazo.....	131
5. Exploración Inicial.....	132
6. Motivación.....	133
7. Asesoramiento Individual.....	133
8. Trabajo Grupal.....	134
9. Habilidades de Socialización.....	134
10. Comunicación de Metas de Aprendizaje.....	135
11. Trabajo Individual y Grupal.....	135
12. Combinación de Metodologías.....	136
13. Recuperación de Información.....	136
14. Referentes Teórico-Prácticos.....	137
15. Fuente Extra de Evaluación.....	137
16. Autoevaluación.....	138
17. Demandas Sociales.....	138
18. Abordaje de Problemas.....	139
19. Reconocimiento.....	140
20. Resolución de Tareas.....	140
21. Control del Aprendizaje.....	141
22. Reconocimiento de Errores.....	141
23. Ayuda Docente.....	142
24. Variedad de Métodos de Aprendizaje.....	142
25. Presentación de Información.....	143
26. Tema de Estudio.....	143
27. Relacionamiento Cognoscitivo.....	144
28. Presentación de Nueva Información.....	144
29. Facilitación de Recursos.....	145
30. Organización Grupal de Tareas.....	145
31. Comunicación Oral.....	146
32. Participación Activa.....	146

33. Destrezas de Comprensión Lectora.....	147
34. Tareas de Lectura.....	147
35. Destrezas de Composición Textual.....	148
36. Producción y Comprensión de Textos.....	148

Capítulo 1

Introducción

1.1.- Presentación del Trabajo

Las exigencias que ofrece la sociedad contemporánea frente al aprendizaje, requiriendo que sea autónomo, autorregulado y continuo, plantean, a su vez, el desafío frente a la educación, impulsando la búsqueda de las estrategias que permiten formar aprendices autónomos e independientes. En este contexto, la enseñanza de las estrategias metacognitivas emerge como una parte integral de las prácticas de la enseñanza dirigidas a fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

El propósito de la investigación es diseñar una estrategia metodológica basada en los postulados epistemológicos y prácticos del metacognitismo, aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura, estrategia que procurará implementar técnicas, instrumentos, actividades y procedimientos dirigidos a las estructuras mentales previas de los estudiantes con los conocimientos que están siendo impartidos, a fin de que éstos puedan fortalecerlos y consolidarlos.

A través de los postulados de una metodología de investigación deductiva se ha elaborado un cuestionario estructurado de preguntas cerradas para los docentes y estudiantes, a fin de contar con información clara y explícita que permitirá conocer las estrategias que se utilizan para la enseñanza de Lengua y Literatura en la unidad educativa en mención, a fin de conocer sus necesidades y potencialidades en esta área de formación con el objetivo de diseñar la estrategia didáctica metacognitiva tomando en consideración tanto los requerimientos de docentes y discentes por igual.

1.2.- Descripción del Documento

En el Capítulo 1, referente a la Introducción, se ha procurado proporcionar una visión global de la temática de objeto de estudio a fin de dar a conocer, con claridad y precisión, los lineamientos teóricos e investigativos que se han abordado en el desarrollo del estudio. En el Capítulo II, del Planteamiento de la Propuesta de Trabajo, contempla la descripción, formulación y establecimiento de las variables, objetivos y delimitación de la investigación.

El Marco Teórico es abordado en el Capítulo III, mismo que en la Sección 3.1 hace referencia a las principales definiciones y conceptos que delimitan la investigación, y en la Sección 3.2, se realiza un breve recuento de las investigaciones, innovaciones y/o desarrollos que ya se han realizado sobre la temática en el ámbito regional, nacional o internacional. En el Capítulo IV, de la Metodología, se establecen los parámetros investigativos que se han empleado para la consecución de los fines del trabajo de desarrollo en ejecución, mismos que giran en torno a la variante metodológica deductiva y documental. En el Capítulo V, Resultados, se ha procurado realizar un somero análisis derivado de la realización de la investigación de campo, es decir, de la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de información de la población sujeto de estudio. En el Capítulo VI, se establecen las Conclusiones y Recomendaciones fijadas como resultado de la recolección, tabulación y análisis de la información obtenida en el transcurso de la investigación.

Capítulo 2

Planteamiento de la Propuesta de Trabajo

2.1.- Información Técnica Básica

Tema: Estrategias Metacognitivas y el Aprendizaje Significativo en los Niños de Siete a Once Años de Educación Básica.

Tipo de trabajo: Tesis

Clasificación técnica del trabajo: Desarrollo

Líneas de Investigación, Innovación y Desarrollo

Principal: Pedagogía, Andragogía, Didáctica y/o Currículo (Plantilla Tesis PUCESA, 2015.)

2.2.- Descripción del Problema

En la actualidad, la Escuela “ Sergio Quirola” está experimentando un proceso de transformación pedagógica, ya que el proceso educativo y académico aspira abandonar de manera progresiva el antagónico e insostenible modelo tradicional de enseñanza basado en la mera transmisión-recepción sistemática de conocimientos y enmarcarse en una filosofía educativa explícita, ligada a la adopción de uno de los enfoques pedagógicos más avanzados en cuanto a la teoría del aprendizaje, el metacognitismo, considerado como la teoría pedagógica más apropiada para introducir una reforma sustancial en nuestro sistema educativo, al fijar sus concepciones metodológicas en los procesos de aprendizaje.

En la práctica docente cotidiana se observa un desconocimiento de los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje y, sobre todo, en su forma de enseñarlos: al referirnos al exiguuo conocimiento de las estrategias metacognitivas, aludimos a los procedimientos de supervisión y de regulación que implementan los estudiantes sobre su actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje. Como resultado, la mayor parte de las metodologías de enseñanza y actividades estudiantiles tienden a privilegiar aprendizajes superficiales, escasamente significativos y que no requieren de un pensamiento autónomo y divergente.

El desconocimiento de las secuencias de procedimientos y actividades metacognitivas no permitirían al docente integrar la información que imparte con el propósito de facilitar su adquisición, almacenamiento y utilización; en tal sentido, el docente no estaría en capacidad de desarrollar habilidades metacognitivas que en última instancia le posibilitarían implementar metodologías de enseñanza de mayor significatividad.

En consecuencia de lo señalado, la mayor parte de las metodologías de enseñanza y actividades estudiantiles tienden a privilegiar aprendizajes superficiales, escasamente significativos y que no requieren de un pensamiento autónomo y divergente, en detrimento de procesos de selección, organización y elaboración significativa de la información.

2.3.- Preguntas Básicas

2.3.1.- ¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?

- Exiguo desarrollo del aprender a aprender en los niños/as de los Centros del Educación Básica.
- Dificultades que se presentan en el aprendizaje significativo de los niños por la escasa utilización de estrategias metacognitivas.
- Bajo conocimiento de los docentes acerca de los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo.
- Carencias básicas en la formación de los docentes para dictar los nuevos espacios curriculares con contenidos actualizados.
- Poco conocimiento de la relación entre metacognición y aprendizajes significativos por parte de los docentes.
- No se procura potenciar los aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

2.3.2.- ¿Por qué se origina?

- Falta de contenidos en el diseño del currículo de Educación Básica en relación a la Metacognición.
- Inobservancia de planes orientados a la innovación de la metodología didáctica docente.
- Incipientes esfuerzos investigativos por parte de las Instituciones de Educación Básica a fin de incorporar la dimensión metacognitiva en el proceso educativo.

- Prevalencia de un sistema educativo basado en la mera transmisión sistemática de conocimientos.
- Desconocimiento de los procedimientos de supervisión y de regulación que implementan los estudiantes sobre su actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje.
- Inadecuación de las estrategias de enseñanza - aprendizaje a las necesidades, requerimientos y potencialidades cognoscitivas de los estudiantes.
- Aprendices altamente dependientes de la situación instruccional.

2.3.3.- ¿Quién o qué lo origina?

- Incipientes esfuerzos investigativos por parte de las Instituciones de Educación Básica a fin de incorporar la dimensión metacognitiva en el proceso educativo.
- Promoción de aprendizajes superficiales y escasamente significativos.
- Las metodologías de enseñanza que generan aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas.

2.3.4.- ¿Cuándo se origina?

- Desde los primeros años de educación inicial, ya que los maestros tan solo procuran reforzar la capacidad de recepción y memorización de los estudiantes.
- Durante el desarrollo de la Educación General Básica, porque se relega progresivamente la consideración de las ideas y conocimientos previos adquiridos por los estudiantes como consecuencia de procesos de enseñanza - aprendizaje anteriores.

2.3.5.- ¿Dónde se origina?

- Se origina en primer lugar en los hogares, porque los niños no reciben una estimulación adecuada en los primeros años de sus vida, y que posteriormente se ahonda en la escuela por la falta de capacitación de los docentes para aplicar proceso metacognitivos en los aprendizajes que se desea lograr.

2.3.6.- ¿Qué elementos o circunstancias lo originan?

- Aplicación de metodología tradicional por parte de los docentes en las instituciones educativas.
- Promoción de aprendizajes superficiales y escasamente significativos.
- Arraigada concepción homogeneizadora de la práctica docente.
- Desarticulación de los procesos de investigación docente en torno a la importancia metodológica del metacognitismo.

Todas estas respuestas van a coadyuvar positivamente dentro de la investigación, toda vez que se irá tomando en cuenta cada una de las preguntas para saber el nivel de avance, relación y coherencia que existe entre lo que se quiere investigar y lo que se ha investigado.

2.4.- Formulación de Meta

Diseñar una Estrategia Metacognitiva para fomentar el Aprendizaje Significativo en los Niños de Siete a Once Años de Educación Básica.

2.5.- Objetivos

2.5.1.- Objetivo General

- Determinar si la implementación de Estrategias Metacognitivas incide en la promoción de Aprendizajes Significativos en los Niños de Siete a Once Años de edad en la Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” de la Ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua.

2.5.2.- Objetivos Específicos

- Establecer un diagnóstico sobre el uso de estrategias metodológicas metacognitivas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Construir una propuesta a fin de implementar el uso de estrategias metodológicas metacognitivas aplicadas a la generación de Aprendizajes Significativos en los estudiantes.
- Evaluar los resultados de la implementación de estrategias metodológicas metacognitivas.

2.6.- Delimitación Funcional

Pregunta 1. ¿Qué será capaz de hacer el producto final del proyecto de titulación?

- Considerar el aprendizaje de los estudiantes como el centro de interés más relevante dentro del proceso educativo.
- Conocer los factores epistemológicos que intervienen en la formación y desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, factores primordiales cuando se trata de lograr un cambio significativo en ellos.
- Posibilitar actividades de enseñanza y de aprendizaje que permitan que los estudiantes fabriquen conceptos a partir del desarrollo de sus procesos metacognitivos.
- Permitirá al estudiante desarrollar su capacidad para aprender mediante la toma de conciencia y la adquisición del conocimiento sobre sus propias capacidades, habilidades y características particulares que facilitan o dificultan su aprendizaje.
- Conocer las estrategias metacognitivas que docentes y estudiantes pueden emplear con cada tipo de información que reciben, a fin de regular su propio proceso de aprendizaje, supervisándolo y orientándolo de una manera independiente y autónoma.

Capítulo 3

Marco Teórico

3.1.- Definiciones y Conceptos.

3.1.1.- Paradigmas Educativos

A fin de conocer los distintos criterios metodológicos que guían el aprendizaje, Bigge y Morris (2001), indica que:

Paradigma es una perspectiva esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos con una indagación científica. Un Paradigma ayuda a organizar comprender la realidad, favorece en cuanto suministra un esquema con el que pueda organizar los estímulos de manera significativa. (p. 36)

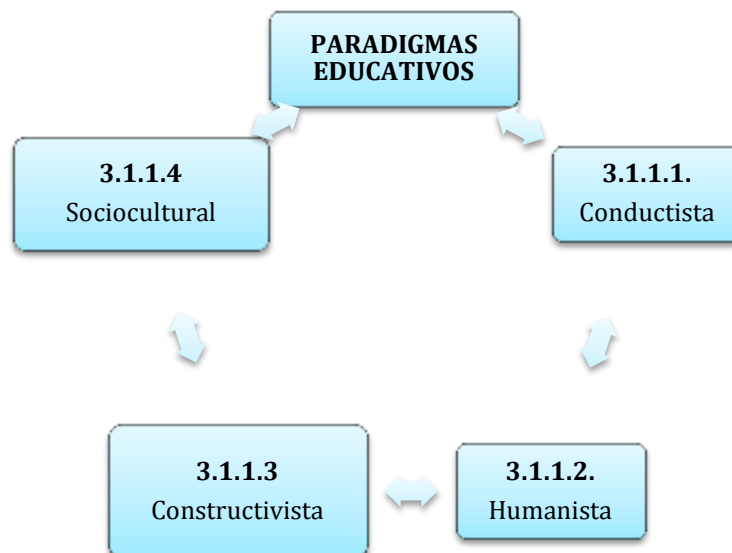


Gráfico. No. 1
Elaborado por: Lic. Fátima Reinoso
Fuente de Información: Marco Teórico

Adoptar un paradigma educativo ayudará al docente a desarrollar adecuadamente su labor al centrar su estudio descriptivo en la transformación de la conducta del estudiante como consecuencia directa del aprendizaje y de su determinante externa, es decir, a través del conocimiento de las variables ambientales que giran en torno al sujeto que aprende.

3.1.1.1.- Paradigma Conductista

Conforme lo indica el punto 4.4.1 del cuadro anterior, Hernández (2004), indica que:

Este paradigma se originó en las primeras décadas del siglo XX y su fundador fue J. B. Watson. El conductismo está centrado en el comportamiento del individuo frente a la influencia del ambiente (Estímulo-Respuesta). El aprendizaje es la causa principal de la modificación del comportamiento, por tanto el docente debe proporcionar un ambiente apropiado para el refuerzo de la conducta. (p. 39)

Esta variable psicológica del aprendizaje se pretende considerar al cambio de conducta como único resultado válido del proceso de enseñanza. Lo básico resulta en identificar los determinantes de las conductas que se desean enseñar al estudiante.

3.1.1.2.- Paradigma Humanista

Con el objeto de conocer las distintas variables teóricas de este paradigma, Hidalgo (2010), destaca que:

El objetivo central de este modelo educativo es el aprendizaje máximo de cada estudiante en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de los demás, como profesional en el área de su especialidad, y como miembro constructivo de una sociedad de hombres, de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad. (p. 42)

Este paradigma psicológico procura rescatar a la educación como singular medio capaz de ennoblecer al ser humano, librarlo de cualquier tipo de somnolencia equiparadora de recursos económicos, orientar su actividad hacia la consecución de fines sociales más nobles y concebir al aprendizaje, no como un simple proceso de acumulación de conocimientos, sino como una oportunidad para vigorizar la capacidad física, intelectual y moral del ser humano.

3.1.1.3.- Paradigma Constructivista

El nuevo documento curricular de la Educación General Básica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiantado

como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas.

El paradigma constructivista, sostenido y defendido por varios autores especialistas en didáctica de la enseñanza, propugna la estructuración y responsabilidad por parte del propio estudiante, eje básico de la investigación desarrollada, así como Bigge y Morris (2001), lo señala:

Es una teoría que explica que el ser humano construye esquemas de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos día a día como resultado de su relación con el medio que le rodea. El estudiante es considerado, como un constructor activo de su propio conocimiento, favoreciendo en el aula las actividades de tipo auto iniciadas por el propio estudiante las que pueden ser de naturaleza autoestructurante. (p. 43)

El Constructivismo plantea la necesidad de considerar al discente, no como objeto, sino como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje al otorgarle mayor protagonismo en la consecución de los fines de la educación.

3.1.1.4.- Teoría del desarrollo cognitivo

En este modelo el trabajo productivo y la educación están íntimamente relacionados. Su propósito esencial es el desarrollo de las capacidades fundamentales en los procesos de interacción y comunicación desplegados durante la enseñanza, el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad (De Zubiría 2004).

Esta teoría propugna una teoría de aprendizaje dirigida a priorizar los procesos de planificación de los contenidos y métodos de enseñanza a fin de que éstos, al momento mismo de ser puestos en práctica en la actividad académica, tengan sentido y se constituyan en elementos de fácil captación por parte de los estudiantes.

Según esta teoría, el desarrollo cognitivo, es la adquisición de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de resolver a medida que crece. Los niveles de desarrollo cognitivo, se denominan estadios que son invariantes funcionales, por los cual el aprendizaje, apenas podría modificar el desarrollo (Bigge & Morris et al, 2001).

Estos estadios son: 1) Sensorio-motor: (0-2 años) inteligencia práctica 2) Preoperatorio: (2-7 años) lenguaje, representaciones, inteligencia intuitiva. 3) Operatorio concreto: (7- 12 años) tareas operacionales concretas: seriación, clasificación, conservación. 4) Operatorio formal: (12- 15 años) abstracción, interiorización, cuantificación, hipótesis, variables. (Bigge & Morris et al, 2001)

Desde el punto de vista educativo, el énfasis de los estadios ha hecho que se considere al profesor más como un espectador del desarrollo y favorecedor de los procesos de descubrimiento autónomo de conceptos que como un agente que puede intervenir activamente en la asimilación de conocimientos.

A los siete años, aparece la capacidad de conservar, clasificar y resolver problemas que impliquen nociones científicas similares. Ideas de desfase vertical y horizontal: se refiere a que la misma noción -por ejemplo, la conservación se resuelve en diferentes edades, según tenga un contenido u otro.

El nuevo documento curricular de la Educación General Básica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas.

3.1.1.5.- Paradigma Sociocultural

En consonancia con esta vertiente metodológica explicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, De Zubiría (2004), indica que:

Según este paradigma psicológico, el individuo no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él. (p. 45)

Esta concepción del aprendizaje, considera al aprendizaje como resultado de la interacción del sujeto que aprende con el medio social en que se desenvuelve. El educando es un ser

social por naturaleza, por lo tanto su aprendizaje debe ser producto de las interacciones con su entorno (De Zubiría et al, 2004).

3.1.2.- Cognitivismo

Conforme el criterio de Ferreiro Gravié (1996), en torno al cognitivismo, éste señala:

El cognitivismo abandona la orientación mecanicista pasiva del conductismo y concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz. (p.126)

En el gráfico No.1 nos presenta una secuencia sistematizada del cognitivismo, la cual se detalla.

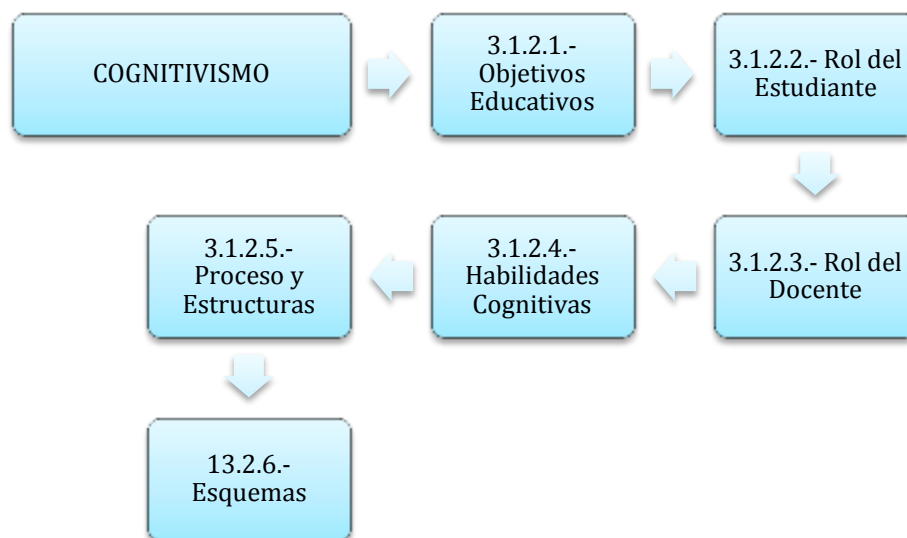


Gráfico. No. 2
Elaborado por: Lic. Fátima Reinoso
Fuente de Información: Marco Teórico

El ser humano es considerado un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, lo cual lo diferencia mucho de la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo. Así pues, se reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información y la forma en que todas estas herramientas, estructuras

o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad. Esta representación de la realidad será diferente para cada individuo ya que dependerá de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad y, a su vez, también se irán modificando y sofisticando progresivamente.

Por tanto, según la teoría cognitiva *aprender* constituye la síntesis de la forma y el contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo y, además, se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognitivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.

Tal y como lo destaca el Plan de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, el proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular debe orientarse al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos dirigidos a priorizar los procesos de planificación de los contenidos y métodos de enseñanza en las áreas de Matemáticas, Lengua y Literatura, Estudios Sociales y Ciencias Naturales a fin de que éstos, al momento mismo de ser puestos en práctica en la actividad académica, tengan sentido y se constituyan en elementos de fácil captación por parte de los estudiantes, postulados que comparten en común con los estamentos epistemológicos del Cognitivismo. (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010).

A través de la consideración de esta variante metodológica se pretende reivindicar el papel del sujeto en el proceso de aprendizaje por intermedio de dos elementos:

1. El proceso de aprendizaje requiere la participación activa del sujeto.
2. El aprendizaje no se realiza desde cero, sino que el sujeto cuenta con unas estructuras que le permiten realizar los aprendizajes.

3.1.2.1.- Objetivos Educativos

Es necesario reconocer la importancia didáctica de las teorías cognitivas en el presente trabajo de investigación ya que reconocen la necesidad de cambiar el estado de conocimiento del estudiante estimulando la utilización de estrategias de aprendizaje apropiadas. De esta manera se intenta favorecer en el estudiante la comprensión, organización y elaboración de la información que recibe (Flavell, 1996).

3.1.2.2.- Rol del Estudiante

El estudiante tiene que elaborar activamente relaciones entre el material nuevo y sus conocimientos previos. Es un participante activo del proceso de aprendizaje (Flavell, et al, 1996).

3.1.2.3.- Rol del Docente

El docente debe proponer prácticas con retroalimentación para que la nueva información se asimile y se ajuste la estructura cognitiva del estudiante (Flavell, et al, 1996).

3.1.2.4.- Habilidades Cognitivas

Son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el estudiante integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él (Flavell, et al, 1996).

3.1.2.5.- Procesos y Estructuras del Aprendizaje

Según la psicología cognitiva, el aprendizaje supone la realización de varios pasos o *procesos* de la memoria:

- a) **Codificación.** Los datos que hemos percibido debemos convertirlos en una representación mental.

- b) **Almacenamiento.** Retenemos los datos que nos representamos para poder utilizarlos posteriormente.

- c) **Recuperación.** Accedemos a datos guardados en la memoria para volver a utilizarlos. Esto nos permite resolver problemas o desarrollar tareas a partir de lo que ya habíamos aprendido (Vega, 1995).

3.1.2.6.- Esquemas

La consideración de los esquemas mentales en relación a la investigación desarrollada responde a la necesidad de conocer los constructos mentales previos de los estudiantes a fin de procurar fortalecerlos, tal y como, Vega y Manuel. (1995), lo señala:

El conocimiento almacenado en la memoria está organizado en un conjunto de esquemas o representaciones mentales. Cada esquema representa todo el conocimiento genérico que hemos adquirido a través de nuestra experiencia con objetos, situaciones, acciones, conceptos, etc. Los esquemas son los modelos que nos hemos construido para entender el mundo. (pp. 56-57)

Es necesario tomar en cuenta los esquemas cognoscitivos referenciales de los estudiantes con el objeto de conocer sus conocimientos previos y, en base a ellos, organizar un plan de estudio capaz de afianzarlos y fortalecerlos.

3.1.3.- Metacognitividad

Conforme lo señala el gráfico 2 el Metacognitividad supone la capacidad que los sujetos tenemos de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para afirmarlo o bien para proceder a su modificación (Klimenko & Alvares, 2009).

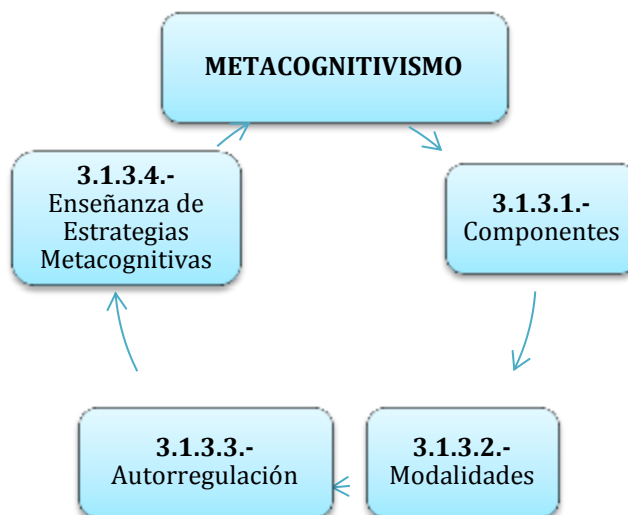


Gráfico. No. 3
Elaborado por: Lic. Fátima Reinoso
Fuente de Información: Marco Teórico

El currículo actual propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida de la Educación General Básica. Esto implica ser capaz de reflexionar, valorar, criticar y argumentar acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio. (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010)

A partir de la presente investigación se pretende que los estudiantes conozcan los procesos mentales que tal vez, de manera inconsciente, ponen en juego cuando aprenden; este conocimiento les permitirá monitorear y seleccionar el tipo de estrategia que utilizará a fin de regular su propio aprendizaje.

Es indefectible señalar el criterio pedagógico-didáctico de Schwartz y Hatano (2005), quien respecto del tema en estudio, destaca:

La metacognición, o auto regulación de la conciencia y de los procesos de pensamiento, ha sido reconocida como un ingrediente fundamental para el éxito del aprendizaje. En las últimas décadas, ha habido dos grandes enfoques para la enseñanza de las habilidades metacognitivas de monitoreo: la formación de estrategias y la creación de entornos sociales para apoyar el discurso reflexivo. (p. 143)

3.1.3.1.- Componentes de la Metacognición

A fin de conocer los lineamientos básicos del Metacognitismo y procurar implementarlos en la práctica docente, es necesario diferenciar dos componentes Metacognitivos: “uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí”. (Mateo, 2001).

a.- Conocimientos Metacognitivos: son conocimientos sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: las personas (saber que uno recuerda mejor palabras que números), la tarea (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y las estrategias (saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión) (Mateo, 2001).

b.- Experiencias Metacognitivas: son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva.

c.- Metas Cognitivas: se trata de las metas o los fines que nos proponemos en una u otra situación.

d.- Estrategias Metacognitivas: Resulta indefectible considerar los componentes del Metacognitivismo a fin de planificar el proceso de enseñanza -aprendizaje en torno a las necesidades y potencialidades cognitivas de los estudiantes (Mateo, 2001).

3.1.3.2.- Modalidades Metacognitivas

La actividad docente debe tener por conocimiento lo que las distintas modalidades metacognitivas pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) Metamemoria: Hace referencia al conocimiento que tenemos de nuestra propia memoria, a todo lo que conocemos de nuestra memoria, si somos o no capaces de recordar alguna cosa, nuestras capacidades y limitaciones memorísticas, cómo poder controlar el olvido, etc.

b) Metaatención: Conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan y controlan la atención. Qué debemos hacer para atender cómo evitar distraernos, cómo controlar la atención, etc.

c) Metacomprensión: Los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto y el recuerdo de eso que ha sido leído. Estos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y a la situación.

En el ámbito de la metacognición en lectura, los autores reconocen este tipo de metaconocimiento bajo el nombre de metacomprensión. Los componentes de la metacomprensión son: el conocimiento de los procesos y la gestión de los procesos cognitivos: ¿Qué somos capaces de comprender de una materia determinada?, ¿qué tenemos que hacer para comprender?, ¿cómo debemos hacerlo?, etc.

El principal componente de la metacompreñión hace referencia al conocimiento que un lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura, y sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situaci3n de aprendizaje en la cual se encuentra.

d) Metapensamiento: El pensamiento como actividad global del sistema cognitivo nos sitúa, de alguna forma, en el campo de la metacognici3n (Mateo, 2001, p. 61).

Al respecto, Shannon (2011), señaala:

Los aprendices autodirigidos son dueños, responsables y gestores de su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje autodirigido integra autogesti3n (gesti3n del contexto, incluyendo entorno social, los recursos y las acciones) con autocontrol (el proceso por el que monitorean los estudiantes, evalúan y regulan sus estrategias de aprendizaje cognitivas) con el fin de entender cómo llegar a ser aprendices autodirigidos. Los maestros deben primero entender tanto la psicología de la educaci3n y la motivaci3n detrás de aprendizaje autodirigido. (p. 15)

La organizaci3n del aprendizaje en base a estos referentes metacognitivos permitirá tener un conocimiento más claro de los procesos mentales que el docente necesita reforzar en sus estudiantes.

3.1.3.3.- Autorregulaci3n

En líneas generales parece existir un acuerdo en la conexi3n entre el componente de regulaci3n y las estrategias metacognitivas. En este sentido, y de acuerdo con Schraw y Moshman (1995), se distinguen tres dimensiones: planificaci3n, control y evaluaci3n. (Tovar, 2008)

a.- La Planificaci3n: Incluye la selecci3n de estrategias previas a la ejecuci3n así como la selecci3n de los recursos adecuados para la realizaci3n de la tarea: las predicciones antes de la lectura, secuenciar las actividades, pensar en los objetivos propuestos, asignar el tiempo requerido, entre otras, son algunos ejemplos (Tovar, 2008).

b.- El Control: Se refiere a la revisión que se realiza durante la tarea o a la autoevaluación durante la ejecución.

c.- La Evaluación: Comprende la consideración de los productos o resultados de la ejecución y una valoración de la actividad, así como la toma de una decisión al respecto; este subproceso podría definirse como la valoración de lo realizado y lo que ha quedado por mejorar o realizar (Tovar, 2008).

Según lo expuesto anteriormente, las estrategias metacognitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica una toma de conciencia. La situación inversa, o sea el no tomar conciencia o no darse cuenta de que no se sabe, es decir no ser metacognitivamente hábil, es definida por Burón (1993) como metaignorancia (no saber que no se sabe) (Tovar, 2008).

3.1.3.4.- La Enseñanza de Estrategias Metodológicas Metacognitivas

Para promover a través de la presente investigación el desarrollo autónomo y autorregulado de estrategias específicas de determinada tarea y su transferencia a situaciones nuevas, el docente asume un rol de mediador y de guía que comenzará siendo de mayor participación y que irá decreciendo poco a poco. Los autores describen la intervención con los siguientes pasos: (Tobón, 2006).

a.- Instrucción Explícita: Se explican las estrategias, los pasos y las condiciones que hay que seguir para aplicarlas, los beneficios de su utilización y los criterios para evaluar su efectividad (Tobón, et al, 2006).

b.- Práctica Guiada: Luego, el estudiante practica el proceso con la colaboración del profesor. Por ejemplo, el docente ayuda a los estudiantes a descubrir los fallos en la comprensión con preguntas del tipo ¿de qué habla este párrafo?, ¿qué significa eso? Y sugiere algunas acciones para superar las dificultades como: Vuelve a leer este párrafo (Tobón, et al, 2006).

c.- Práctica Cooperativa: Se lleva a cabo en la interacción de los estudiantes del grupo. La eficacia de este tipo de trabajo se debe a que propicia la confrontación de diferentes puntos de vista (Tobón, et al, 2006).

d.- Práctica Individual: Por último, se propone un trabajo de tipo individual que puede apoyarse en principio mediante guía de autointerrogación (Tobón, et al, 2006).

Esta proyección epistemológica tiene sustento teórico en ciertas visiones del Plan de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica vigente, que se fundamenta en lo esencial, en el incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas, participando activamente en la transformación de la sociedad. En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010).

3.1.4.- Estrategias Metacognitivas



Gráfico. No. 4
Elaborado por: Lic. Fátima Reinoso
Fuente de Información: Marco Teórico

El proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica tiene como objetivo desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión, para lo cual el accionar educativo debe orientarse a que los estudiantes puedan conocer los procesos mentales que, tal vez, de manera inconsciente, ponen en juego cuando aprenden; este conocimiento les permitirá monitorear y seleccionar el tipo de estrategia que utilizará a fin de regular su propio aprendizaje (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010).

A fin de establecer parámetros teórico-técnicos en relación a las estrategias metacognitivas, Tobón, (2006:42), sostiene: "El Metacognitismo supone la capacidad que los sujetos tenemos de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para afirmarlo o bien para proceder a su modificación." (p. 42)

Considerando estos argumentos, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura debe definirse como un diálogo en el que se hace necesaria la presencia de un facilitador o mediador de procesos educativos. Es decir, un docente con capacidad de buscar, con rigor científico, metodologías creativas que generen y motiven el desarrollo del pensamiento-crítico-reflexivo-sistémico y que considere, al mismo tiempo, el desarrollo evolutivo del pensamiento de los estudiantes, metodologías que deben considerar las siguientes estrategias didácticas:

3.1.4.1.- Estrategias docentes de sensibilización

La sensibilización en el aprendizaje consiste en orientar a los estudiantes para que tengan una adecuada disposición a la construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores, actitudes y normas, así como un estado motivacional apropiado a la tarea (Muria, 1994).

3.1.4.2.- Estrategias docentes para favorecer la atención

Conjunto de técnicas y actividades pedagógicas capaces de fortalecer la fijación, concentración, reflexión y retención de la información impartida por el docente. El papel del docente es poner en acción estrategias didácticas para que los estudiantes canalicen su atención y concentración según los objetivos pedagógicos planteados para el programa de estudio (Muria, et al, 1994).

3.1.4.3.- Estrategias docentes para favorecer la adquisición de información

La adquisición significativa de los saberes en la memoria a largo plazo requiere que el docente promueva la activación de los aprendizajes previos de los estudiantes, reconozca y ayude a los estudiantes a reconocer el valor de dichos aprendizajes previos (Muria, et al, 1994).

3.1.4.4.- Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información

Consisten en procedimientos planeados y sistemáticos que el docente ejecuta con el fin de que los estudiantes asuman la formación de los componentes de las competencias con un sentido personal, desde el marco de su proyecto ético de vida, con actitud crítica y proactiva (Muria, et al, 1994).

3.1.4.5.- Estrategias docentes para favorecer la recuperación de la información

Además de una adecuada adquisición de información, se requiere recuperar ésta de forma oportuna y eficiente. No se trata sólo de recordar conocimientos específicos, sino también instrumentos (afectivo-emocionales, cognitivos y de desempeño) y estrategias, con el fin de ponerlos en acción. Mediante diversos procedimientos se puede ayudar a los estudiantes a realizar esta tarea (Muria, et al, 1994).

3.1.4.6.- Estrategias docentes para favorecer la cooperación

La influencia y el apoyo de otras personas es una cuestión de elevada importancia en la formación de competencias. Desde el enfoque sociocultural se muestra cómo los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de terceros) y luego en un segundo plano intrapsicológico, cuando se interioriza el saber (plano individual), gracias al apoyo de personas expertas o con un mayor cúmulo de instrumentos y estrategias (Muria, et al, 1994).

3.1.4.7.- Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información

Son procedimientos pedagógicos y didácticos dirigidos a facilitar en los estudiantes la transferencia de una competencia de una situación a otra con el fin de generalizar el aprendizaje. Con ello se busca que los estudiantes puedan aplicar las competencias en diversas situaciones y ante múltiples problemas (Muria, et al, 1994).

Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje, tareas que deben permitir conocer a los discentes los factores epistemológicos que intervienen en la formación y desarrollo de sus estructuras cognitivas, factores primordiales cuando se trata de lograr un cambio en los estudiantes, que vaya desde las concepciones espontáneas o alternativas, hacia las concepciones científicas.

3.1.5.- Modelos Pedagógicos

Resulta indefectible conocer los distintos modelos educativos que a lo largo de la historia han prevalecido en los distintos sistemas educativos y cuyos referentes teórico-prácticos, deben ser conocidos. En torno al tema planteado, Hidalgo, (2002), destaca:

El modelo educativo es una representación ideal o constructo mental que construyen los actores de una comunidad educativa determinada para reflexionar, formular, organizar, experimentar, evaluar e innovar el proceso educativo que va a llevar a cabo; es un intento de sistematizar y describir lo real en función de presupuestos teóricos que pueden ser descritos en forma coherente y ordenada. (p. 38)

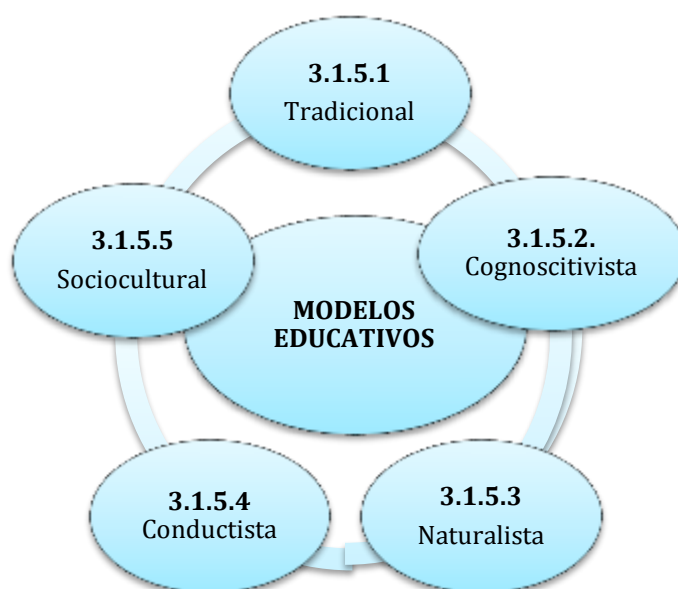


Gráfico. No. 5
Elaborado por: Lic. Fátima Reinoso
Fuente de Información: Marco Teórico

3.1.5.1. Modelo Pedagógico Tradicional

Este modelo apunta a una formación humanista mediante el buen ejemplo del maestro a quien le cabe un lugar de preponderancia puesto que es el encargado de transmitir a sus alumnos los contenidos de las disciplinas científicas. El estudiante aprende como un receptor pasivo la información emitida por el profesor. Aprender consiste en repetir lo más fielmente posible las enseñanzas del profesor. Por esta razón, se valora la capacidad del estudiante para reproducir los conocimientos transmitidos por el profesor durante un proceso de enseñanza y de aprendizaje (De Zubiría, 2002).

3.1.5.2.- Modelo Pedagógico Cognoscitivo

Este modelo propugna que el estudiante se aproxima al conocimiento previamente dotado de una serie de estructuras cognoscitivas previas adquiridas, a través de las cuales lo asimila. Esta asimilación provoca una acomodación y transformación de la estructura cognitiva del sujeto, de tal forma que, en el próximo acercamiento hacia nueva información lo hará en consideración de lo que ya conoce y por ende, se enfrentará a ella de forma más consciente y las asimilará con mayor coherencia y sentido (De Zubiría, 2002).

Al tener como referente los postulados de la epistemología genética, donde se origina el entramado teórico piagetiano, los cuales son la teoría de las etapas, la teoría de la equilibración, la utilización de los esquemas de razonamiento formal y el posicionamiento epistemológico Carranza (1994), facilita la implementación de la creatividad como componente metodológico-didáctico aplicable al desarrollo de destrezas metacognitivas (De Zubiría, 2002).

Este paradigma se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana. Para ello, los teóricos del paradigma utilizan como recurso básico la inferencia, dado que se trata del estudio de procesos cognitivos y de entidades no observables de manera directa. En consecuencia, consideran necesario observar al sujeto y realizar análisis deductivos sistemáticos en la investigación empírica, de manera que se logren descripciones y explicaciones detalladas (De Zubiría, 2002).

El dominio de estas competencias básicas debe complementarse con aprendizajes que favorezcan el desarrollo de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal, de inserción social y desarrollo cognitivo, prestando especial atención al aprendizaje de habilidades que permitan aprender a aprender e interpretar, a organizar, analizar y utilizar la información (De Zubiría, 2002).

El nuevo documento curricular de la Educación General Básica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios del cognoscitivismo, que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010).

El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos. El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida de la Educación General Básica (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010).

3.1.5.3.-Modelo Pedagógico Naturalista

A diferencia del modelo anterior, el centro de atención es la persona. La única evaluación posible es la autoevaluación. Esta habilidad meta cognitiva, siempre referida a los asuntos que el alumno quiere evaluar, es la que le permitirá analizar, valorar y asumir decisiones sobre sus avances y falencias (De Zubiría, 2002).

3.1.5.4. Modelo Pedagógico Conductista

La base que sustenta a este modelo es la concepción del aprendizaje como cambio de conducta observable. El aprendizaje, sobreviene como consecuencia de la enseñanza es la consecución de objetivos instruccionales que previamente ha diseñado y definido detalladamente el docente. Estos objetivos deben estar redactados con precisión y contener la conducta observable que exhibirá el alumno como demostración de su aprendizaje. El

objeto de la enseñanza sigue siendo la transmisión de los contenidos científico - técnicos, organizados en materias esquematizadas. El objeto de la evaluación son las conductas de los alumnos y evaluar consiste en medir tales conductas que se expresan en comportamientos observables (De Zubiría, 2002).

3.1.5.5.- Modelo Pedagógico Socio-Cultural

Sostiene que el desarrollo humano es producto de la interacción, organismo y ambiente y la escuela no es creación natural, sino social. El hombre es un ser de relaciones, que sin interacción no puede desarrollar. Como línea evolutiva natural biológica desarrolla los procesos psicológicos elementales como la memorización, la atención y la senso - percepción naturales; y en la línea del desarrollo cultural obedece al hecho que el componente social interviene como un factor inherente a la constitución de los procesos psicológicos superiores (De Zubiría, 2002).

La investigación desarrollada ha considerado los lineamientos pedagógicos de este modelo de enseñanza, en el que espacio curricular tiene por objeto construir conocimientos pero también generar actitudes hacia el medio, aspecto que se consigue mediante la vivencia y experiencia que se deriva de un contacto directo con su contexto cultural, determinándose así una adecuada intervención pedagógica (De Zubiría, et al, 2004).

Para ello, a través del presente estudio se pretender precisar las características de un docente que antes de guiar la enseñanza-aprendizaje, debe primero concebir la ciencia, y luego representarla como algo digerible y provocativo para sus estudiantes, lo cual favorecerá la interpretación del mundo que ellos hagan desde su íntima percepción, sin que esto signifique arbitrariedad ni pérdida del rigor científico.

3.1.5.6.- Modelo Pedagógico Constructivista

El paradigma constructivista, sostenido y defendido por varios autores especialistas en didáctica de la enseñanza, propugna la estructuración y responsabilidad por parte del propio estudiante, eje básico de la investigación desarrollada, así como Bigge y Morris (2001), lo señala:

Es una teoría que explica que el ser humano construye esquemas de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos día a día como resultado de su relación con el medio que le rodea. El estudiante es considerado, como un constructor activo de su propio conocimiento, favoreciendo en el aula las actividades de tipo auto iniciadas por el propio estudiante las que pueden ser de naturaleza autoestructurante. (p. 43)

El Constructivismo plantea la necesidad de considerar al discente, no como objeto, sino como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje al otorgarle mayor protagonismo en la consecución de los fines de la educación.

3.1.6. Aprendizaje Significativo

La teoría del aprendizaje significativo cuenta con una serie de características netamente didácticas que pueden ser aplicadas en cualquier contexto educativo en el que se requiera considerar, como parte intrínseca de la metodología de enseñanza que se utilice, la importancia de los constructos mentales previos de los estudiantes. A fin de contar con una visión clara en torno a los lineamientos didácticos constitutivos del Aprendizaje Significado, se ha procurado señalarlos a continuación:

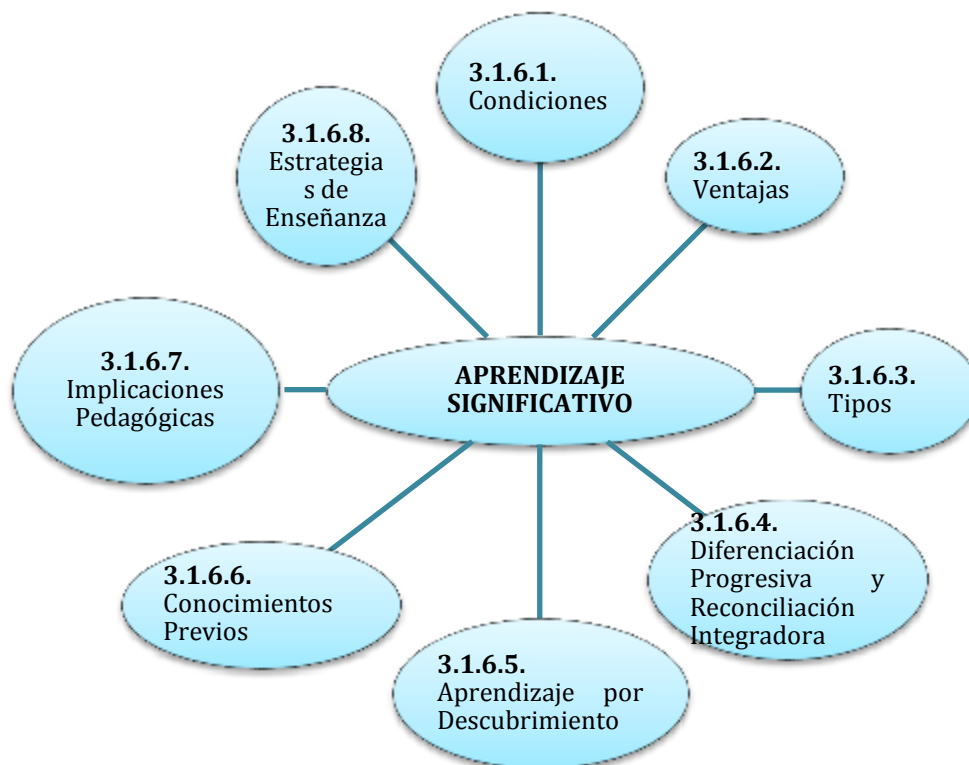


Gráfico. No. 6
Elaborado por: Lic. Fátima Reinoso
Fuente de Información: Marco Teórico

En concordancia con lo señalado, Ausubel, Novak y Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, han diseñado la teoría del Aprendizaje Significativo, el primer modelo sistemático de aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno (Ausubel, Novak & Hanesian 1983).

Un segundo aspecto, igualmente importante, lo enuncian Ausubel, Novak y Hanesian cuando afirman que el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada. En consecuencia, para aprender significativamente el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por “estructura cognitiva”, al conjunto de

conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial pues no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente (Carranza, 1994).

Desde esta consideración, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad (Carranza, 1994).

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa. Ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio (Rodríguez, 2006).

Un tercer aspecto en la teoría del aprendizaje significativo se basa en que los conceptos tienen diferente profundidad, es decir, que los conceptos deben ir de lo más general a lo más específico. Consecuentemente, el material instruccional o pedagógico que se elabore deberá estar diseñado para superar el conocimiento memorístico general y tradicional de las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo, de largo plazo, autónomo y estimulante (Carranza, 1994).

Por tanto, el aprendizaje es construcción del conocimiento donde todo ha de encajar de manera coherente y como señala Ballester para que se produzca un “auténtico aprendizaje”, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo”, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento. En suma, se está hablando de un aprendizaje cognitivo y metacognitivo a la vez (Rodríguez, 2004).

3.1.6.1.- Condiciones para el Aprendizaje Significativo

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo para que se puedan dar aprendizajes de este tipo se requiere que se cumplan tres condiciones:

1. Significatividad lógica del material: se refiere a la estructura interna organizada (cohesión del contenido) que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para que un contenido sea lógicamente significativo se requiere una serie de matizaciones que afectan a:

2. Significatividad psicológica del material: se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo del alumno que aprende y depende de sus relaciones anteriores.

Este punto es altamente crucial porque como señaló Piaget el aprendizaje está condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo del alumno y a su vez, como observó Vigotsky, el aprendizaje es un motor del desarrollo cognitivo.

3. Motivación: debe existir además una disposición subjetiva, una actitud favorable para el aprendizaje por parte del estudiante. Debe tenerse presente que la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje.

En suma, que para que se dé el aprendizaje significativo no es suficiente solamente con que el alumno quiera aprender es necesario que pueda aprender para lo cual los contenidos o material ha de tener significación lógica y psicológica (Ausubel, Novak, & Hanesian, et al, 1983).

Para organizar y planificar su propio estudio integrando todos estos factores, es necesario que los estudiantes reciban una preparación generada por los profesores y que logre desarrollar competencias en los ámbitos siguientes:

- **Procesos Cognitivos Básicos:** procesamiento de información: atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación.

- **Base de Conocimientos:** conjunto de hechos, conceptos y principios que se poseen y están organizados en forma de una red jerárquica (constituida por esquemas), que integra conocimientos previos (extensos y organizados).
- **Conocimientos Estratégicos:** estrategias de aprendizaje, recursos para saber cómo conocer.
- **Conocimiento Metacognitivo:** conocimiento sobre qué y cómo sabemos, y sobre procesos y operaciones cognitivas (Ausubel, Novak, & Hanesian, et al, 1983).

3.1.6.2.- Ventajas del Aprendizaje Significativo

- Produce una retención más duradera de la información. Modificando la estructura cognitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrar a la nueva información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar clara mente presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos.
- Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del alumno. Es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan en la estructura cognitiva) (Moreira, 2000).

3.1.6.3.- Tipos de Aprendizaje Significativo

El docente en el área de Lengua y Literatura debe procurar convertirse en un mediador que suscite aprendizajes significativos a través de la movilización de estructuras de pensamiento que son patrones cognitivos que permiten el aprendizaje a través de la movilización de las operaciones intelectuales como: introspecciones, proyecciones, nominación, denominación, ejemplificación, codificación, decodificación, inducción, deducción, descifrar, argumentación, derivación, definición, supra ordinación, infra ordinación, exclusión, con lo cual el estudiante conceptualiza su realidad. Esto solo se logra con un enfoque encaminado hacia la enseñanza para la comprensión, el uso creativo de recursos de mediación pedagógica audio-verbo-cinética (multimedia) y el desarrollo de valores (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010).

Ausubel señala tres tipos de aprendizajes, que pueden darse en forma significativa:

a.- Aprendizaje de Representaciones

El aprendizaje representacional tiene una función identificativa según la cual se establece una correspondencia entre el símbolo (en general, una palabra) y su referente. Este aprendizaje es básicamente reiterativo y por descubrimiento; se produce primordialmente en la infancia y tiene naturaleza nominalista o representativa (Moreira, 2000).

Por ejemplo, para un niño pequeño, el sonido «perro» representa a un perro concreto que él percibe en ese momento, esto es, para el niño el sonido es equivalente al referente. En los primeros años de vida, los niños son capaces de abstraer regularidades de ciertos objetos con los que lidian, que reciben el mismo nombre. De este modo se denotan los significados iniciales con símbolos u otros signos que se refieren a conceptos o los representan (Moreira, 2000).

b.- Aprendizaje de Conceptos

El aprendizaje de conceptos tiene una función simbólica que deriva de la relación de equivalencia que se establece esta vez entre el símbolo y los atributos definitorios, regularidades o criterios comunes de diferentes ejemplos del referente; tiene carácter de significado unitario. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. A medida que se incorporan nuevos significados adicionales a los mismos símbolos y signos, se irán delimitando los atributos criterios definitorios de los conceptos en sentido estricto, lo que constituye el proceso ausubeliano de formación de conceptos. En este proceso la experiencia ejerce un papel fundamental, ya que es a través de sucesivas etapas y contactos con los objetos y/o eventos como puede establecerse la generalización (Moreira, 2000).

A partir de aquí y una vez que ya están presentes en la estructura cognitiva estos elementos conceptuales, el aprendizaje se realiza por asimilación de conceptos, o sea, una incorporación de nuevos materiales para la que se usan como ideas de anclaje o subsumidores los conceptos ya formados, con los que podemos hacer diferentes combinaciones de sus atributos criterios. Haciendo uso del ejemplo anterior, el niño es capaz en este caso de abstraer regularidades que le permiten construir el concepto cultural

«perro» y aplicarlo a diferentes animales con los mismos atributos criterios. En este caso, la relación no es unívoca entre el símbolo (la palabra «perro») y el objeto concreto (el perro exacto), como ocurre en el aprendizaje representacional (Moreira, 2000).

c.- Aprendizaje de Proposiciones

Según Moreira (2000):

El aprendizaje proposicional tiene una función comunicativa de generalización, cuyo objeto es aprender ideas expresadas verbalmente con conceptos; maneja, por tanto, un significado compuesto. La finalidad del aprendizaje proposicional es la atribución de significados a las ideas expresadas verbalmente, que son mucho más que la suma de los significados de los conceptos que las componen. (p. 67)

No se podrá comprender el significado de “El perro es un animal y, por tanto, un ser vivo” si no se han aprendido significativamente los conceptos perro, animal, ser vivo. La comprensión de las leyes físicas, por ejemplo, no es posible si no se han aprendido de manera significativa los conceptos que manejan, pero el aprendizaje de los mismos, de su significado, no basta para entenderlas y aplicarlas correctamente. (Moreira, 2000, p. 68)

3.1.6.4.- Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Cuando el alumno conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en las que se afirme o niegue algo. Así un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Dicha asimilación puede asimilarse mediante uno de los siguientes procesos (Carriazo, 2009):

a.- Asimilación

A través de este proceso, se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, enriqueciendo paulatinamente la estructura cognitiva. (Carriazo, 2009)

Supongamos que una persona tiene construido un concepto de animal que ha adquirido a través de su experiencia con mamíferos. Si la nueva información que se le ofrece se refiere a

animales invertebrados, se producirá una interacción entre su concepto de animal y estos otros que se le brindan. En esa interacción significativa aprenderá el concepto de invertebrado, al tiempo que reestructurará su significado del concepto de animal. (Carriazo, 2009). Existen varias formas de asimilar el conocimiento:

- **Por Diferenciación Progresiva:** Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía. Por ejemplo, el alumno conoce el concepto de triángulo y al conocer su clasificación puede afirmar: *"Los triángulos pueden ser isósceles, equiláteros o escalenos"*.
- **Por Reconciliación Integradora:** Cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía.
- **Por Combinación:** Cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos. Por ejemplo, el alumno conoce los conceptos de *rombo* y *cuadrado* y es capaz de identificar que: *"El rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado"*. (Carriazo, 2009, p. 257)

b.- Lenguaje

Para que se dé la necesaria asimilación que caracteriza al aprendizaje verbal significativo, se cuenta con un importantísimo facilitador o vehículo: el lenguaje. El aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo. De hecho, el aprendizaje representacional que hemos situado en la base del funcionamiento cognitivo tiene su razón de ser en las propiedades representacionales de las palabras con las que poco a poco somos capaces de construir el discurso (Carriazo, 2009).

El papel del lenguaje como facilitador es notorio y evidente tanto en el aprendizaje significativo receptivo como en el basado en el descubrimiento, dado que aumenta la capacidad manipulativa de conceptos y proposiciones, teniendo un papel esencial y operativo en el funcionamiento del pensamiento. Si se produce fracaso inicial en la adquisición del lenguaje adecuado, se limita el desarrollo posterior de las capacidades cognitivas (como procesamiento de información o resolución de problemas), lo que dificulta el desempeño cognitivo posterior. La correlación entre lenguaje y aprendizaje significativo es, pues, crucial (Carriazo, 2009).

c.- Facilitación

Ausubel se ocupa de este aspecto con profusión; no en vano su teoría es una teoría psicológica de aprendizaje. De lo expuesto hasta el momento se derivan dos aspectos fundamentales: el contenido y la estructura cognitiva del alumno. Dado que de lo que se trata es de que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, una de las tareas que nos competen como docentes es conocer su bagaje, la organización de su estructura cognitiva y los subsumidores de que dispone, así como su naturaleza, para que puedan servir de soporte de la nueva información; en caso de que éstos no estén presentes o cognitivamente disponibles, habría que facilitar los organizadores pertinentes (Carriazo, 2009).

Otra tarea ineludible es atender al contenido en sí mismo, manipularlo, también, analizándolo conceptualmente, de manera que puedan determinarse e identificarse los conceptos, las ideas, los métodos esenciales al proceso de aprendizaje (Carriazo, 2009).

En términos de planificación y programación de la enseñanza, Ausubel parte de dos supuestos que hemos de tener en consideración si queremos desarrollar un trabajo consistente con la fundamentación teórica expuesta:

1) Para los seres humanos es menos difícil captar los aspectos diferenciados de un todo previamente aprendido y más inclusivo que formular el todo inclusivo a partir de sus partes diferenciadas previamente aprendidas.

2) La organización por parte de un individuo del contenido de una disciplina dada en su propia mente consiste en una estructura jerárquica donde las ideas más inclusivas se encuentran en la cúspide de la estructura y subsumen progresivamente proposiciones, conceptos y datos factuales menos inclusivos y más diferenciados (Carriazo, 2009).

3.1.6.5.- Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción

Según Díaz y Hernández (2010), el aprendizaje significativo puede llevarse a cabo por descubrimiento o por recepción:

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al estudiante en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que

pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.; en el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. (p. 50)

Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico (Díaz & Hernández, et al, 2010).

Tanto uno como otro pueden ser significativos o mecánicos, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo, el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, ésta puede ser oída y ser comprendida y empleada efectivamente, siempre que exista en la estructura cognitiva del aprendiz los conocimientos previos apropiados (Díaz & Hernández, 2010).

3.1.6.6.- Los Conocimientos Previos

Pozo (1989), destaca, reconociendo su diversidad en función de distintas variables, algunas características definitorias de los conocimientos previos:

- Son “construcciones personales” de los alumnos, que “han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo”; muchos de ellos, antes que la propia instrucción.
- Aunque puedan ser “incoherentes desde el punto de vista científico”, no lo son desde la perspectiva de los alumnos; que pueden anticipar, con ellos, fenómenos cotidianos.
- Son “bastante estables y resistentes al cambio”, perdurando hasta niveles superiores de la enseñanza o en la edad adulta. Incluso puede sostenerse una “similitud histórica” que trasciende el tiempo y hace que se compartan determinadas

construcciones por personas de muy diversas características y épocas. (Pozo, 1989, p. 309)

La persistencia de las ideas previas se explica en parte porque su dominio de aplicación no se corresponde con el de los conocimientos adquiridos mediante el “aprendizaje escolar”. Interesa, por ello, que los aprendizajes escolares se verifiquen con el uso de contextos y situaciones educativas próximas a la vida cotidiana de los alumnos, a la especificidad de sus conocimientos previos, y que procuren la utilidad además de la “verdad”. (Pozo, 1989)

Pozo y otros (1991) reúnen, también, esta diversidad de orígenes en tres grupos de concepciones que interactúan:

- **Concepciones Espontáneas:** que dan significado a las actividades cotidianas y aplican una inferencia causal a los datos recogidos del mundo natural mediante procesos sensoriales y perceptivos.
- **Concepciones Inducidas:** antes que del propio alumno, estas concepciones son propias del entorno social. La cultura y sus creencias serían el ámbito propio para definirlas, dado que el sistema educativo no es el único vehículo por el que se transmiten.
- **Concepciones Analógicas:** propias de áreas de conocimiento para las que los alumnos no disponen de ideas específicas y activan, por analogía, otra concepción posiblemente válida para atribuir significado a los nuevos objetos de aprendizaje. “Cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas específicas al respecto”. (Pozo, 1989, p. 313)

3.1.6.7.- Implicaciones Pedagógicas y prácticas del Aprendizaje Significativo

Es necesario destacar que la Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes consecuencias pedagógicas. Lo que pretende es la manipulación de la estructura cognitiva, bien para conocerla o bien para introducir en ella elementos que le permitan dotar de

significatividad al contenido que se le presente posteriormente. Entre las más importantes, se pueden destacar:

- El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno ayuda a la hora de planear.
- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos.
- El maestro debe tener utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos (Madrid, 2003).

Se requiere un proceso de organización sustancial, por un lado, tendente a identificar los conceptos esenciales que articulan una disciplina, y programática, por otro, cuyo propósito es trabajarlos de modo adecuado para que resulten significativamente aprendidos.

Los principios programáticos de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación se constituyen en una ayuda para planificar una enseñanza acorde con esta teoría (Madrid, 2003).

3.1.6.8.- Estrategias de Enseñanza

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación (Ballester, 2002).

a.- Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo (Ballester, 2002).

b.- Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras (Ballester, 2002).

A su vez, **las estrategias posinstruccionales** se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales (Ballester, 2002).

El Buen Vivir, como eje transversal, constituye una gran temática que será atendido en toda la proyección curricular a desarrollarse en la presente investigación, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en el área de Lengua y Literatura.

3.2.- Estado del Arte

A nivel internacional, el desarrollo investigativo desplegado en Galagovsky (2004), guarda una estrecha similitud temática con el objetivo de la investigación considerada en el presente estudio. En este trabajo de indagación educativa se ha procurado diseñar una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en el metacognitismo, priorizando ésta competencia curricular a través del reforzamiento de conocimientos y constructos mentales previos de los estudiantes mediante actividades dirigidas hacia la consecución de estudiantes con hábitos de estudio autorregulados.

Por otro lado, a nivel regional, la investigación realizada por Schwartz, Daniel y Hatano (2005) ha procurado fijar su objetivo de estudio en el desarrollo, diseño e implementación de metodologías de enseñanza, si bien sustentadas en los fundamentos teóricos del metacognitismo, no contempla su implementación a nivel netamente práctico, ya que se

vislumbra con facilidad de que se tratan de técnicas y actividades propias de otras metodologías de enseñanza que no guardan relación o semejanza didáctica alguna con la metodología metacognitivista.

En su Trabajo de Investigación: *Material Didáctico Estructurado para el Desarrollo Metacognitivo de los Niños y Niñas del Jardín de Infantes “Tierna Tortolilla”* Parroquia Salinas, Cantón Guaranda, Periodo Lectivo 2010 – 2011, Borja y Rivera, concluyen:

La enseñanza asistida considera la unidad didáctica que está fundamentada en los siguientes principios pedagógicos: actividad, individualización, progresión, retroalimentación inmediata, el valor del error, aplicación inmediata de lo aprendido; el rendimiento intelectual no solo depende de aspectos cognitivos, existen elementos no cognitivos, afectivos, que inciden con una importancia elevada en tal rendimiento; La Metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje; el proceso del pensar, tiene algunos elementos sin los cuales no existiría el mismo, el pensamiento forman una unidad en la adquisición del conocimiento. (p. 74)

En su Trabajo de Investigación: *El Desconocimiento de Métodos Metacognitivos y Recursos Didácticos inciden en el Rendimiento Académico de los Estudiantes del Centro de Capacitación Bill Gates de la ciudad de Cuenca en el período Julio - Diciembre del 2011*, Salazar y Diego señala:

En los estudiantes se observa con frecuencia un marcado desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y Metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo, y sobre todo en la forma de enseñarlos; es una tendencia en los profesores a privilegiar aprendizajes significativos y que no requieren un pensamiento autónomo y divergente, en detrimento de los procesos de selección, organización y elaboración significativa de la información. (pág. 52)

Campanario y Miguel (2007), en su trabajo de investigación señala que las orientaciones y recursos metacognitivos constituyen una muestra variada de recursos y sugerencias que permiten el desarrollo de las capacidades metacognitivas en los docentes. El empleo de los recursos está en saberlos utilizarlos de una manera diferente e innovadora y saber el objetivo que se persiguen con ellos.

La utilización de estrategias metacognitivas para mejorar el aprendizaje de los alumnos es necesaria para el éxito académico. Sin embargo, a pesar de su existencia, la mayoría de ellos no las realizan de manera automática o continua ya que en ocasiones consideran que no son necesarias o no desean dedicarles el tiempo suficiente, debido a que sus prioridades son otras. Es necesaria una reflexión continua sobre la forma en que aprendemos para poder tener un efecto positivo sobre lo que hacemos por medio de estrategias flexibles y apropiadas que se puedan utilizar y transferir a otros contextos. Es entonces, una obligación de los profesores promoverlas, para enseñarles no sólo el qué, sino el cómo, el cuándo y el porqué de las cosas. (Otake y Claudia (2009)).

Cabe, además, señalar el trabajo realizado por Martínez y Reinado (2010), que en su investigación: *Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología*, afirma que:

En cuanto a la relación entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias metacognitivas reportadas por los sujetos, se aprecia que existe correlación positiva significativa entre las estrategias metacognitivas y las concepciones interpretativa y constructiva, respectivamente. Al mismo tiempo, se observa la existencia de correlación positiva y significativa entre las concepciones interpretativa y constructiva. De este modo surgirían implicaciones pedagógicas que optimizarían la evaluación y el fomento de la concepción constructiva del aprendizaje y el uso de las estrategias metacognitivas en la formación universitaria. (pp. 12-13)

Barriga, Frida, Hernández y Gerardo (1999), en su investigación denominada: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, una interpretación constructivista*, destacan:

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etcétera). Así, se ha trabajado con estrategias como la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas tópico y de manera reciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje. (p. 2)

Esta evidencia conlleva la necesidad de priorizar el proceso de aprendizaje del alumnado por encima del hecho tradicional de enseñar, haciéndose necesario el uso de un buen referente teórico (Metacognitividad) que apunte, dé sentido y conduzca la práctica docente a buen término.

Capítulo 4

Metodología

4.1.-Diagnóstico

La investigación desarrollada se llevó a cabo bajo los lineamientos del paradigma Cualitativo, denominado también Interpretativo-Hermenéutico, ya que se ha procurado incluir en su desarrollo un supuesto acerca de la importancia de comprender la situación real que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los docentes y estudiantes de siete a once años de edad de la Escuela de Educación Básica “Sergio Quirola”.

La investigación se ha basado en una rigurosa descripción contextual de la situación objeto de estudio a fin de garantizar la máxima intersubjetividad en la captación de la realidad mediante la recopilación sistemática de datos que posibilitaron un análisis e interpretación del fenómeno en cuestión.

El enfoque de esta investigación se fundamenta en los lineamientos de la investigación-acción, conocida también como investigación participante, misma que se deriva del paradigma cualitativo.

Para la recolección de información, se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas que fueron aplicadas a docentes y estudiantes de la unidad educativa en mención, información que fue tabulada y presentado de forma gráfica a fin de facilitar su análisis e interpretación posteriores.

La población referencial estuvo compuesta por 15 docentes y 248 estudiantes, mismos que corresponden a la edad comprendida entre los siete y once años de edad. Se consideró necesario aplicar la encuesta al total de la población en mención, a fin de contar con información válida y confiable.

4.2. Métodos

Para la construcción de la estrategia metacognitiva, en primera instancia, se determinaron las bases epistemológicas propias del Metacognitismo y Aprendizaje Significativo. cuya

fundamentación teórica permitió sentar los lineamientos básicos para una posterior aplicación práctica de sus postulados pedagógicos.

Posteriormente, se identificarán las técnicas e instrumentos didácticos generalmente conocidos y utilizados en distintos ámbitos de enseñanza en el área de Lengua y Literatura y cuya estructura pueda ser adaptada de acuerdo a los postulados del Metacognitismo.

A continuación, se procurará establecer el currículo previsto para la enseñanza de Lengua y Literatura para Educación Básica.

Conforme la temática y objetivos curriculares, se diseñaron técnicas, instrumentos, procedimientos y actividades didácticas que incorporen tanto los postulados teóricos del Aprendizaje Significativo y Metacognitismo y los lineamientos curriculares del área de Lengua y Literatura para la Educación Básica.

A fin de conocer el impacto del trabajo de investigación realizado, se procuró evaluar periódicamente sus efectos tanto en la práctica docente como en las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje, a través de la aplicación de fichas de observación y registros anecdóticos que permitan conocer las potencialidades y requerimientos pedagógicos de la estrategia didáctica diseñada.

4.2.1.- Investigación- Acción

Esta variante metodológica se utilizó para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional y la mejora de los programas educativos. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

Como futuros docentes queremos resaltar la importancia de este método de investigación ya que analiza la práctica llevada a cabo en el aula y ayuda a mejorarla. La importancia de este tipo de investigación reside en que no intenta explicar de forma teórica la práctica social y educativa en general sino aportar recursos metodológicos que ayuden a la realización de la práctica docente y profesional de la educación.

Por intermedio de la esta metodología se ha logrado determinar que, a fin de dotar de eficiencia a los programas educativos vigentes en el área de Lengua y Literatura para la Educación Básica, es necesario crear de un contexto más completo en términos de didáctica, por lo cual, se ha optado por seleccionar y priorizar el uso de estrategias metacognitivas en los niños de 7 a 11 años de edad, con el objetivo de incorporar en sus procesos cognitivos las habilidades necesarias para que sean capaces de autorregular su propio aprendizaje y puedan convertirse en aprendices cada vez más autónomos en su tareas cotidianas.

En la literatura que abordan el tema de la investigación-acción señalan tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y crítica emancipadora, que corresponden a tres visiones diferentes de la investigación-acción:

La investigación-acción emancipadora está íntimamente ligada con la investigación desarrollada, ya que está comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad.

La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, ciclos que oportunamente han sido desarrollados en los capítulos previos del trabajo de investigación realizado.

A través de esta metodología, se ha procurado conocer impacto del trabajo de investigación realizado, se procuró evaluar periódicamente sus efectos tanto en la práctica docente como en las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje, a través de la aplicación de fichas de observación y registros anecdóticos que permitan conocer las potencialidades y requerimientos pedagógicos de la estrategia didáctica diseñada.

4.2.2.- Fases de la Investigación-Acción

La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: **planificar, actuar, observar y reflexionar**, ciclos que oportunamente han sido desarrollados en los capítulos previos del trabajo de investigación realizado, a continuación describiremos una serie de actividades realizadas. Hernández, Fernández y Baptista, (2006).

- a. Planificar:** Dentro de esta fase realizamos el siguiente proceso:
- **Elegir un problema:** Este es el primer paso para toda investigación, por ello en el capítulo 2 podemos observar el planteamiento del problema.
 - **Revisar la bibliografía.-** Se ha revisado la bibliografía más pertinente para la presente investigación la misma que podemos apreciar el capítulo 3 en el Marco Teórico.
 - **Plantear preguntas.-** Esta sección fue desarrollada en el capítulo 2 de las preguntas básicas.
 - **Plantear objetivos.-** En el capítulo 2 después de las preguntas básicas están el objetivo general y los objetivos específicos **Determinar metodología.-** En el capítulo 4 se ha determinado la metodología, técnica e instrumentos necesarios para la recolección de datos e información.
- b. Actuar:**
- **Recoger datos.-** La recolección de datos se encuentra en el capítulo cinco en la evaluación preliminar, esta recolección de datos se la realizó a través de Encuestas a docentes y estudiantes de siete a once años de Educación Básica de la Escuela “Sergio Quirola”.
- c. Observar:**
- **Analizar datos.-** El análisis de datos se lo realizó al final del capítulo 5 luego de haber tabulado en tablas y gráficos las respuestas de la Encuestas.
- d. Reflexionar.-** Se deben determinar las conclusiones y recomendaciones:
- **Conclusiones y recomendaciones.-** Para concluir con nuestro trabajo investigativo se elaboraron las respectivas conclusiones y recomendaciones en el capítulo 6.

4.3.- Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información:

4.3.1.- Técnica la Encuesta

Para la recolección de información, la encuesta ha permitido recopilar información sobre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo en el plantel, información que luego ha sido procesada y tabulada para sacar las conclusiones y recomendaciones. Se ha utilizado la técnica de la Encuesta con cuestionario estructurado que estuvo dirigido a los docentes de la institución y estudiantes de siete a once años de edad de la Escuela de Educación Básica “Sergio Quirola”.

El objetivo de la aplicación de la encuesta fue el de obtener una base del criterio de la población sujeto de estudio en torno a la eficacia de sus metodologías de enseñanza y su nivel de eficacia en la promoción de aprendizaje significativos en los estudiantes de siete a once años de edad.

4.3.2. Instrumento el Cuestionario

El cuestionario está dirigido a los docentes y a los niños/as de siete a once años de edad en la Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola”, de la ciudad de Ambato. El cuestionario preestablecido permitió a los encuestados responder de una forma fácil, debido a que son preguntas cerradas y de fácil comprensión. Orientado a determinar si la implementación de las Estrategias Metacognitivas inciden en la promoción del Aprendizaje Significativo.

4.3.3. Entrevista Juicio de Expertos

Las estimaciones y los juicios dados por expertos permitieron obtener criterios objetivos sobre fiabilidad y validez de las técnicas e instrumentos de recolección de información que se requirieron para el análisis probabilístico, tales como la encuesta-cuestionario, la observación-ficha, cuyo proceso de tabulación fueron oportunamente validados por los expertos en mención, a fin de contar con datos que cuentan con un alto grado de fiabilidad, validez y confianza.

Los expertos se pronunciaron sobre los índices de error contemplados en la base de preguntas que se formularon; ofrecieron sus reflexiones acerca de la influencia de

determinados factores sobre el comportamiento de los docentes y estudiantes, para así reflejar adecuadamente las diferencias entre los valores que se tienen en la base de preguntas y la situación y sistema reales que se estudiaron.

Los datos se obtuvieron a través de la realización de una investigación de campo realizada en las instalaciones de la Escuela de Educación General Básica “Sergio Quirola”, por intermedio de la aplicación de la técnica de la encuesta y su respectivo instrumento de recopilación de información, el cuestionario, mismo que contó con la participación de docentes y estudiantes de 7 a 11 años de edad; los planteamientos en los que participaron fueron adecuados a su nivel de maduración cognitivo y a las necesidades educativas que se detectaron con anterioridad y han sido desarrollados en el capítulo 2 de la presente investigación.

Capítulo 5

Resultados

5.1.- Producto final del proyecto de titulación

5.1.1.- Estrategias didácticas metacognitivas para fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes de siete a once años de educación básica.

5.1.1.1.- Introducción

Las exigencias que ofrece la sociedad contemporánea frente al aprendizaje, requiriendo que sea autónomo, autorregulado y continuo, plantean, a su vez, el desafío frente a la educación, impulsando la búsqueda de las estrategias que permiten formar aprendices autónomos e independientes. En este contexto, la enseñanza de las estrategias metacognitivas emerge como una parte integral de las prácticas de la enseñanza dirigidas a fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

El propósito de la propuesta didáctica desarrollada es diseñar una estrategia metodológica basada en los postulados epistemológicos y prácticos del metacognitismo, aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura, estrategia que procurará implementar técnicas, instrumentos, actividades y procedimientos dirigidos a las estructuras mentales previas de los estudiantes con los conocimientos que están siendo impartidos, a fin de que éstos puedan relacionarlos de manera efectiva y así fortalecer su estructura cognoscitiva.

5.1.1.2.- Antecedentes

La Escuela “ Sergio Quirola” está experimentando un proceso de transformación pedagógica, ya que el proceso educativo y académico aspira abandonar de manera progresiva el antagónico e insostenible modelo tradicional de enseñanza basado en la mera transmisión-recepción sistemática de conocimientos y enmarcarse en una filosofía educativa explícita, ligada a la adopción de uno de los enfoques pedagógicos más avanzados en cuanto a la teoría del aprendizaje, el metacognitismo, considerado como la teoría pedagógica más apropiada para introducir una reforma sustancial en nuestro sistema educativo, al fijar sus concepciones metodológicas en los procesos de aprendizaje.

Es necesario analizar por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudio efectivas en poblaciones de alumnos de Educación General Básica, éstos fracasan con frecuencia: se parte de la premisa de que esto ocurre debido a que en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje y sobre todo, en su forma de enseñarlos; al referirnos al exiguo conocimiento de las estrategias metacognitivas, aludimos a los procedimientos de supervisión y de regulación que implementan los estudiantes sobre su actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje.

5.1.1.3.- Justificación

La importancia de las estrategias metodológicas metacognitivas en la práctica docente radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje y, en estas condiciones, lograr que los alumnos aprendan a aprender, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos.

Este tipo de enseñanza es de gran interés didáctico, ya que permite al estudiante desarrollar su capacidad para aprender mediante la toma de conciencia y la adquisición del conocimiento sobre sus propias capacidades, habilidades y características particulares que facilitan o dificultan su aprendizaje, al igual que conocer las estrategias metacognitivas que puede emplear con cada tipo de información que recibe, a fin de regular su propio proceso de aprendizaje, supervisándolo y orientándolo de una manera independiente y autónoma.

Esta metodología de enseñanza es de gran utilidad pedagógica, ya que concibe las prácticas de enseñanza como un espacio de construcción y co-construcción colectiva del conocimiento, donde el estudiante podrá aprender a orientarse en la gran cantidad de la información aprovechable en todos los medios disponibles y construir su propio conocimiento mediante un aprendizaje autorregulado.

5.1.1.4.- Fundamento teórico

Para promover a través de la presente investigación el desarrollo autónomo y autorregulado de estrategias específicas de determinada tarea y su transferencia a situaciones nuevas, el docente asume un rol de mediador y de guía que comenzará siendo de mayor participación y que irá decreciendo poco a poco. Los autores describen la intervención con los siguientes pasos: (Tobón, S. 2006:224)

a.- Instrucción Explícita: Se explican las estrategias, los pasos y las condiciones que hay que seguir para aplicarlas, los beneficios de su utilización y los criterios para evaluar su efectividad.

b.- Práctica Guiada: Luego, el estudiante practica el proceso con la colaboración del profesor. Por ejemplo, el docente ayuda a los estudiantes a descubrir los fallos en la comprensión con preguntas del tipo ¿de qué habla este párrafo?, ¿qué significa eso? Y sugiere algunas acciones para superar las dificultades como: Vuelve a leer este párrafo.

c.- Práctica Cooperativa: Se lleva a cabo en la interacción de los estudiantes del grupo. La eficacia de este tipo de trabajo se debe a que propicia la confrontación de diferentes puntos de vista.

d.- Práctica Individual: Por último, se propone un trabajo de tipo individual que puede apoyarse en principio mediante guía de autointerrogación. Estas guías contienen las preguntas que uno mismo debiera hacerse para regular la propia actuación durante la realización de la tarea y pueden ser ofrecidas por el profesor o bien elaboradas por los mismos estudiantes. (Ibídem: 227)

Esta proyección epistemológica tiene sustento teórico en ciertas visiones del Plan de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica vigente, que se

fundamenta en lo esencial, en el incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas, participando activamente en la transformación de la sociedad. En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición. (Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica Ecuador, 2010)

5.1.1.5.- Desarrollo de Habilidades Metacognitivas

Para el Desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes se han propuesto varias estrategias metacognitivas, tales como el modelamiento cognitivo y metacognitivo, la interrogación metacognitiva, la discusión metacognitiva, la enseñanza cooperativa:

a.- Modelamiento Metacognitivo

El modelado metacognitivo es un método para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, que permite explicitar a los estudiantes las decisiones más relevantes a tomar para resolver la tarea. Consiste en el esfuerzo que realiza el maestro o un experto en explicitar lo que piensa, en verbalizar todas aquellas operaciones internas que se producen al momento de resolver una tarea, lograr un objetivo o lograr el aprendizaje esperado. (Fly Jones, (1999) Palincsar, Ogle & Carr, 2005)

b.- Trabajo en Grupos Cooperativos

El trabajo en grupos cooperativos constituye una buena opción para fomentar el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en contextos variados. Esta propuesta metodológica promueve la realización conjunta de tareas de aprendizaje, tomando como base que la cooperación optimiza el aprendizaje personal y del grupo.

c.- La Interrogación Metacognitiva

Se trata de un método didáctico que tiene por objetivo, en último término, que el estudiante logre autorregular su conducta física y cognitiva para adquirir un aprendizaje o resolver un determinado problema. Consiste en enseñar al alumnado una guía o pauta de interrogantes que pueda ayudarle a tomar las decisiones oportunas cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, destacando aquellos elementos, parámetros, dilemas y disyuntivas de la tarea que resultan más relevantes para su resolución. (Mayor, et al, 2008)

d.- La Enseñanza Recíproca

La enseñanza recíproca es una opción específica del trabajo en grupos cooperativos, que permite ir desplazando progresivamente el control y la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje del profesor hacia los estudiantes. Esta opción metodológica se centra en mejorar las estrategias lectoras de los aprendices, especialmente, los procedimientos que el lector emplea para retener y comprender la información así como los que utiliza para evitar posibles errores de comprensión. (Mayor, et al, 2008)

La propuesta consiste en que el profesor y los estudiantes se expliquen unos a otros el significado que para ellos tiene un texto, dirigiendo el desarrollo del diálogo por turnos.

El diálogo se estructura a través de cuatro actividades concretas que deben realizar los estudiantes para aprender el uso estratégico de los procedimientos de comprensión lectora:

Resumir: Cuando se pide a los estudiantes que resuman una sección de un texto, simultáneamente se les está pidiendo que presten atención al contenido básico y que comprueben su nivel de comprensión. Corregir esquemas y resúmenes ofreciendo el correcto para su autocorrección, o tomando alguno de ellos/as como ejemplo.

- **Generar Interrogantes:** A través de la formulación de preguntas sobre el contenido se favorece que los estudiantes se centren en las ideas principales del texto y que comprueben, en esta segunda fase, su nivel de comprensión.
- **Clarificar Dudas:** Esta tercera actividad pretende que los estudiantes hagan una valoración crítica de su comprensión.
- **Hacer Predicciones sobre la Lectura:** La realización de predicciones sobre el contenido tiene como objetivo favorecer la inferencia en relación al contenido de un texto.

La selección de estas cuatro actividades se debe a que cumplen una doble función, por una parte, facilitan la comprensión, y por otra, ofrecen la posibilidad a los estudiantes de comprobar y evaluar si realmente comprenden el texto. Cuando el profesor asume la responsabilidad de dirigir el diálogo, está modelando, simultáneamente, la utilización de estrategias; cuando es un estudiante quien lo conduce, pone en práctica la utilización de estrategias, y el profesor puede proporcionar el feedback más adecuado para optimizar su actuación.

Por su especificidad, la enseñanza recíproca constituye una metodología adecuada cuando el objetivo instruccional se centra en fomentar la comprensión lectora y el uso estratégico de los procedimientos para trabajarla. (Mayor, et al, 2008)

5.1.2.- Estrategias Metacognitivas y el Aprendizaje Significativo.

5.1.2.1.- Estrategia N° 1: Comprensión y Expresión



Objetivo: Aprender a participar activamente en conversaciones y diálogos formales.

Destrezas a desarrollar:

- Respetar el turno al hablar.
- Adecuar la entonación, el ritmo, el gesto y el tono de la voz según la intencionalidad y la circunstancia comunicativa.
- Emplear un adecuado lenguaje culto o formal en el desarrollo de una conversación.
- Promover rápidamente la participación de los miembros del grupo y desarrollar la seguridad y la confianza necesarias para la participación.

Tamaño del grupo.- Formar grupos de trabajo de cinco o seis alumnos, con dos días de anticipación a la realización de la presente actividad.

Plan del taller:

- El texto descriptivo consiste en la representación verbal real de un objeto, persona, paisaje, animal, emoción, y prácticamente todo lo que pueda ser expuesto en palabras. Este tipo de texto pretende que el lector obtenga una imagen exacta de la realidad que estamos transmitiendo en palabras, una especie de “*pintura verbal*”. Es muy importante diferenciar dos tipos de descripción: la técnica y la literaria.

a.- **Descripción Técnica:** Es fundamental que la objetividad siempre sea respetada para que la información no sea distorsionada por algún punto de vista u opinión. El lenguaje que se utilizará es frío, con palabras técnicas que sólo apuntan a explicar una característica de lo que se intenta representar.

b.- **Descripción Literaria:** Se da lo opuesto, primando la subjetividad del autor y el uso de palabras con la búsqueda agregada de generar una estética agradable. Importante también, es aclarar que la realidad que nos describe el escritor puede haber salido de su imaginación, y ser perfectamente un texto descriptivo, dado que, al fin y al cabo, se trata de una realidad suya.

Pasos:

- **Idear (explorar la situación):** El primer paso que debe llevarse a cabo es realizar una descripción, es decir, buscar todos aquellos datos que sean útiles para crear este tipo de secuencia discursiva. Así pues, necesitaremos buscar información en dos sentidos.
- **Ordenar (esquema estructural):** El segundo paso consiste en la ordenación de la información que obtenida. La estructura de los textos descriptivos puede variar, ya que se pueden establecer distintos grados de complejidad.
- **Textualizar (redacción del texto):** Una vez cubiertas las etapas anteriores, se emprenderá la redacción del texto descriptivo, teniendo en cuenta las siguientes técnicas descriptivas:

- Emplear sintagmas nominales ampliamente adjetivados. Terminología específica en el caso de la ciencia y de la técnica. De la selección de las palabras adecuadas depende el éxito del texto descriptivo.
- Usar palabras que describen impresiones sensoriales.
- Utilizar verbos en presente o imperfecto de indicativo: ello permite llevar a cabo aseveraciones de carácter general, que resultan propias de las descripciones académicas. Ejemplo: La heroica ciudad **dormía** la siesta; aquellas sobras de todo se **juntaban** en un montón, **parábanse** como dormidas un momento y brincaban de nuevo.

Estructura del Texto Descriptivo

Podemos considerar tres procedimientos ordenados:

1.- Establecimiento del tema: Es la presentación del objeto como un todo. Éste se puede establecer desde el inicio o bien después de enumerar características.

2.- Caracterización: Se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes del objeto de la descripción.

3.- Relación con el mundo exterior: Se establece una relación tanto en lo que se refiere al espacio y el tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos y otros objetos análogos (comparación, metonimia, metáfora). (Fabra, M.L., et al, 2010)

Duración: Del trabajo o discusión en subgrupos: 15-40 minutos. Exposición o síntesis de conclusiones: 20 a 30 minutos.

Observaciones: Necesidad de informar sobre el uso de la técnica y la limitación del tiempo para que cada subgrupo se ajuste en su trabajo. Importancia de la consideración de todos los subgrupos en la síntesis.

5.1.2.2.- Estrategia N° 2: Comunicación Escrita



Objetivo: Mejorar las capacidades de los alumnos para crear escritos en lenguaje literario.

Destrezas a desarrollar:

- Establecer el propósito de la lectura.
- Escribir con diferentes propósitos comunicativos.
- Generar ideas para escribir.
- Seleccionar, ampliar y adecuar el vocabulario, añadir detalles, eliminar estereotipos.

Tamaño del grupo.- Se formarán grupos de trabajo de 4 a 6 integrantes.

Plan del taller:

- Conformación de los grupos de trabajo.
- Designación del jefe de grupo y secretario - relator.

- La tarea del presente taller consiste en modificar o recrear el final de un cuento o leyenda. Para el efecto, cada grupo seleccionará libremente el texto (cuento o leyenda) en el que va a trabajar. Para iniciar el trabajo, deben leerlo dos o tres veces, poniendo especial atención en el final. Es posible que en el texto que el grupo ha seleccionado el final conste en tres o cuatro párrafos. Estos van a ser cambiados por un final distinto. No se vaya a pensar que con solo cambiar unas pocas palabras el trabajo está concluido. Hay que preparar el final con mucha anticipación; por lo menos habrá que redactar unos cuantos párrafos. Este es un ejercicio que sirve para despertar la imaginación y creatividad.
- Los miembros del grupo expondrán las ideas para modificar el final del cuento seleccionado. El secretario deberá tomar nota de cada propuesta. Se discutirán las ideas hasta aprobar las más interesantes e innovadoras.
- El docente ha de tener preparada la división del cuento o leyenda a tratar en cinco o seis documentos, los cuales se repartirán a los alumnos siguiendo un orden. Cada uno de ellos será necesario para aprender la totalidad del tema y, por tanto, todos ellos forman la unidad temática completa.

Tamaño del grupo: Se divide a los alumnos en grupos de cinco ó seis (según el número de documentos elaborados) y dentro de cada grupo cada miembro recibirá un número de 1 a 5 (o 6).

- A los estudiantes con el número 1 se les reparte el mismo documento (que será diferente al del resto de compañeros y que puede corresponderse a la primera parte del tema de estudio). A los alumnos con el número 2 se les reparte el mismo documento (que puede ser la segunda parte del tema) y así sucesivamente con el resto de alumnos.

Fases:

- La primera fase será, por tanto, que los alumnos individualmente preparen su documento, que lo lean, que lo entiendan, que lo aprendan (no memorizando) y que recopilen las dudas que les surjan.
- Una vez que ya ha finalizado el tiempo estimado para la preparación individual del documento, comienza la segunda fase que se denomina “Reunión de Expertos”. En este momento todos los alumnos con el número 1 se reúnen para debatir y comentar su documento (que es el mismo). Los alumnos con el número 2 también se reúnen, y así sucesivamente con el resto de los números. La finalidad de esta fase es doble: por un lado que cada alumno se haga experto del documento a través del debate, de los comentarios y de las explicaciones que se hagan en dichos grupos y por otro, que juntos diseñen un plan común para crear un final alternativo del cuento o leyenda en estudio, de acuerdo a la parte de este que le corresponde analizar.
- Finalizada las reuniones de expertos, llega la tercera fase, que supone el regreso al grupo original y, cada alumno explicará al resto de sus compañeros el documento que ha estado preparando. Se recomienda que la exposición de los mismos sea en el orden adecuado para, al finalizar, disponer de un conocimiento ordenado y completo de la temática de estudio.
- La última fase, la fase cuarta, consiste en evaluar el aprendizaje logrado y la eficacia de la técnica individualmente. Para ello, el docente debe preparar un test sobre todo el material que han trabajado con el fin de demostrar el dominio del material que han adquirido.

5.1.2.3.- Estrategia N° 3: Análisis Literario



Objetivo: Mejorar las capacidades de los alumnos para analizar y comentar textos literarios.

Destrezas a desarrollar:

- Ejercitar a los alumnos en la práctica de trabajos interactivos.
- Ayudar a los alumnos a aplicar métodos en el proceso de análisis literario.
- Fomentar que los alumnos emiten sus criterios y reciban opiniones ajenas.

Tamaño del grupo.- Se formarán grupos de trabajo de 4 a 6 integrantes, en el que las funciones y responsabilidades deben ser distribuidas de manera equitativa entre sus miembros a fin de que todos participen de la actividad.

Plan del taller:

- Cada grupo escogerá libremente el texto literario que va a analizar; un poema en verso o en prosa, un cuento, un capítulo de alguna novela, una leyenda, etc.

- Designación del jefe de grupo y secretario - relator.
- Análisis del texto elegido. Se cumplirán las siguientes etapas:

1.- Etapa de Información:

a) Externa: Se debe obtener información sobre la vida del autor y la obra literaria que escribió, así como datos históricos de la época en que vivió y que pueden haber influido en el apareamiento de sus escritos. Estos elementos son importantes porque nos permiten interpretar mejor la obra analizada. Los alumnos pueden discutir sobre la relación de la vida del autor con el contenido del texto que están estudiando.

Por intermedio de ésta técnica, se permitirá obtener información, puntos de vista o ideas de los alumnos sobre un tema determinado, de una forma estructurada, de modo que facilite la participación de todos los discentes, en particular, de aquellos que no acostumbran a hacerlo con frecuencia.

b) Interna: Un miembro del grupo realiza la lectura totalizadora del texto. Se deben hacer tantas lecturas como sean necesarias hasta comprender todo lo que dice el escrito. No deben quedar palabras y expresiones sin ser debidamente comprendidas e interpretadas. El grupo dispondrá de un diccionario para que todos comprendan todos los términos difíciles.

Durante unos cinco minutos aproximadamente, cada participante, individualmente, ha de escribir las informaciones, propuestas o sugerencias que le vienen a la cabeza sobre el tema o el problema de que se trata.

Para que los estudiantes expresen sus ideas, preconcepciones y experiencias relacionadas con los temas objeto de estudio, se sugiere motivarlos con preguntas asertivas y concretas a fin de incentivar su participación y conocer sus criterios.

- **Síntesis de la Obra:** Los miembros del grupo trabajan interactivamente para elaborar un resumen de la obra. Este nos ayuda a comprender e interpretar mejor el texto.

2.- Etapa de Determinación: Consiste en el verdadero análisis de la obra y en esta etapa deben cumplirse los siguientes pasos:

a) Tema poético o intención del autor: Los integrantes del grupo deben discutir hasta ponerse de acuerdo cuál es el tema poético del texto analizado.

b) Determinación del mecanismo interno o estructura del texto: Recordamos que el mecanismo interno está formado por la idea principal más las ideas secundarias.

3.- Etapa de justificación: En esta fase los alumnos que están realizando el análisis deben demostrar las formas cómo todos los elementos contribuyen a desarrollar el tema poético. Por ejemplo, cómo han contribuido la rima, el ritmo, y los demás recursos estilísticos para representar si se trata de un texto literario o artístico.

4.- Conclusiones y apreciación personal:

- Para finalizar, todos los integrantes del grupo deben emitir sus opiniones sobre el significado total de la obra y su valor, tanto por el contenido, como por su forma. Se deben sacar relaciones entre la vida del autor y la obra, entre la obra y las circunstancias histórico - ambientales, el uso del lenguaje, el valor de los mensajes, etc.
- El jefe del grupo pide a sus compañeros, uno por uno, que expresen una de las ideas que han escrito y las va anotando. Si alguien no quiere participar, puede “pasar” y si alguien tiene más de una idea tendrá que esperar, para verbalizar la segunda, que se haya completado la primera vuelta, suponiendo que en esta vuelta su idea no haya sido aportada por algún otro participante. Lo importante son las ideas, no quienes las hayan aportado.
- Cuando se han anotado todas las ideas, tras haber completado las vueltas que hayan sido necesarias, la persona que dinamiza la técnica pide si todo ha quedado claro para todos. Si hay alguna duda sobre alguna aportación, es el momento de pedir a quien haya formulado la idea que haga las aclaraciones convenientes. Se trata sólo de aclaraciones, no de objeciones o críticas a las ideas recogidas.
- El paso siguiente consiste en que cada participante jerarquiza las ideas expuestas, puntuando con un 1 la que considera más importante, con un 2, la segunda en

importancia, con un 3, la tercera, y así sucesivamente hasta haber puntuado todas las ideas expuestas (si había 12 ideas, la última tendrá una puntuación de 12). (Danielson, et al, 2011)

- Acto seguido se anotan, junto a cada una de las ideas, la puntuación que le ha otorgado cada participante, y, al final, se suman las puntuaciones de cada idea, de este modo se puede saber cuáles son las ideas más valoradas por todo el grupo de trabajo.
- Finalmente, se comentan, se discuten o se resumen –según el caso- los resultados obtenidos.
- El secretario - relator debe haber tomado nota de todo el trabajo realizado. Con esos elementos, entre todos deben redactar un informe del análisis, que comprenda las cuatro etapas antes señaladas.
- Debe leerse y corregirse la versión preliminar o el borrador de este informe. El grupo redactará el texto definitivo, el maestro lo evaluará.

5.1.2.4.- Estrategia N° 4: Técnica SQA (qué sé, que quiero saber, que aprendí)



Objetivo: Mejorar las capacidades de los alumnos para analizar y comentar textos literarios.

Se trata de una estrategia que permite motivar el estudio; primero, indagando en los conocimientos previos que poseen los estudiantes, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que se ha aprendido.

Destrezas a desarrollar:

- Indagar conocimientos previos.
- Identificar relaciones entre los conocimientos que ya poseen los alumnos y los que van a adquirir.
- Plantear preguntas a partir de un texto, un tema o una situación presentados por el profesor.
- La generación de motivos que dirijan la acción de aprender.

Procedimiento:

1.- Se presente un tema, un texto o una situación y posteriormente se solicita a los estudiantes que determinen lo que saben acerca del tema.

2.- Los alumnos tendrán que responder con base en las siguientes afirmaciones:

- **Lo que sé:** Son los organizadores previos; es la información que el alumno conoce.
- **Lo que quiero saber:** Son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema.
- **Lo que aprendí:** Permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

3.- El último aspecto (lo que aprendí) se debe responder al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la etapa de evaluación.

4.- Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico; sin embargo, tradicionalmente se utiliza una tabla de tres columnas.

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí

5.1.2.5.- Estrategia N° 5: Técnica de Pregunta/Respuesta



Objetivo: Mejorar las capacidades de los alumnos para analizar y comentar textos literarios.

La estrategia de pregunta –respuesta: Plantea que cada pregunta que se formule en relación a contenidos del texto, puede ser categorizada de acuerdo a la fuente de información requerida para la respuesta. Existen las siguientes tres modalidades de establecer relaciones entre la pregunta, el texto y el conocimiento del lector:

1.- Preguntas explícitas basadas en el texto ("Ahí mismo"): La relación pregunta/respuesta: "Ahí mismo" es utilizada para responder preguntas sobre detalles que requieren una respuesta explícita. Tanto las palabras pertenecientes a la pregunta como a la respuesta están explicitadas "ahí mismo" en la oración.

2.- Preguntas implícitas basadas en el texto ("Pensar y Buscar"): La relación pregunta/respuesta: "Pensar y Buscar" también implica una pregunta que tiene que ser respondida en la lectura del texto, pero para encontrar esta respuesta hay que buscar la información en más de una oración o párrafo. Las respuestas están en el texto pero en forma implícita, por lo que se requiere leer una o más oraciones para localizarlas.

3.- Preguntas basadas en el lector ("Basada en sí mismo"): La tercera relación pregunta/respuesta: "Basada en mí mismo" representa una pregunta cuya respuesta se

encuentra en el propio conocimiento del lector. Esta relación requiere que el alumno determine qué base de conocimiento puede ser aplicado a la pregunta.

Procedimiento:

1. Utilice un texto cualquiera para facilitar en sus alumnos el descubrimiento de los tres tipos de relaciones respuesta/pregunta antes indicados.
2. Una vez que el texto ha sido leído, ofrezca algunos ejemplos de preguntas para cada modalidad.

Analizar junto con los alumnos las diferencias entre las respuestas basadas en el texto y las basadas en el propio conocimiento. Luego, llamar la atención sobre las diferencias entre las respuestas basadas en el texto: las "Ahí mismo" y "Pensar y Buscar". Mostrar que en las primeras la respuesta está en una oración y en las segundas hay que buscar la información en más de una oración o párrafo.

Utilizar después de esta introducción las siguientes tres etapas de práctica, todas con pasajes de lectura de varias oraciones:

- En la primera etapa presente a sus alumnos un pasaje junto con algunas preguntas con sus respuestas clasificadas en los tres grupos. Ellos analizan por qué las preguntas y las respuestas son representativas de cada uno de los tipos de pregunta.
- En la segunda etapa presente nuevamente a los alumnos pasajes seguidos por preguntas y respuestas, pero los estudiantes tienen que identificar los respectivos tipos de preguntas.
- Finalmente, en la tercera etapa presente a los alumnos pasajes con preguntas y ellos tienen que leer, decidir y escribir las estrategias de respuestas que utilizarán.

3. Una vez que los niños han comprendido esta forma de clasificar las preguntas, enséñeles en forma sistemática a autoformular el mayor número posible de preguntas, después de leer en silencio textos apropiados a sus intereses y a su nivel lector. Luego, pídeles que en grupos categoricen sus preguntas/ respuestas de acuerdo a la clasificación aprendida.

Enseñe a sus alumnos a subrayar las oraciones que contienen la información útil para elaborar la respuesta. Es importante que los alumnos tomen conciencia de que las respuestas al tipo de preguntas explícitas basadas en el texto, son siempre convergentes; sin embargo, las que corresponden al segundo tipo de preguntas pueden ser de carácter algo divergentes. Las preguntas basadas en el lector pueden ser diferentes de una persona a otra. Es decir, en el segundo y tercer caso no se puede hablar de respuestas correctas o incorrectas, sino que deben ser lógicas en relación al contenido.

4. Ofrezca en estas primeras etapas frecuentes modelos de autoformulación de preguntas y su posterior clasificación en los tres grupos presentados.

5. Considere cuatro principios básicos para la enseñanza de esta estrategia:

- Dar retroalimentación inmediata a los alumnos.
- Aumentar progresivamente la complejidad de los textos.
- Guiar a los alumnos desde las actividades grupales hasta la actividad individual con el fin de darles independencia y proporcionarles apoyo para que avancen desde las formas más fáciles de reconocer una respuesta, a las más difíciles que consisten en ofrecer una respuesta a partir de más de una fuente de información.

5.1.2.6.- Estrategia N° 6: Técnicas de Prelectura, Lectura y Poslectura



Objetivo: Comprender, interpretar y analizar un texto y desarrollar el vocabulario.

Plan de taller:

Numerosas investigaciones apoyan el uso de estrategias comprensivas de lectura, llamadas también técnicas de estudio, que implican tres etapas fundamentales: la prelectura, la lectura y la post lectura.

- Las estrategias de prelectura se focalizan en tomar conciencia y activar los contenidos que el lector aporta a la situación de aprendizaje.
- Las estrategias utilizadas durante la lectura incluyen tomar notas, resumir, esquematizar, autopreguntarse, responder preguntas textualmente explícitas y monitorear el propio logro.
- Las estrategias de poslectura generalmente apoyan al lector en reorganizar, integrar y revisar el material textual como preparación para una evaluación.

Actividades:

1. Estimule a sus alumnos a aprender a estudiar a través de una estrategia sistemática para la lectura de textos, que les permita seleccionar la información relevante y adquirir nueva información y conceptos a partir del texto. Esta estrategia tiene 5 pasos: revisión preliminar, preguntar, leer, recitar y revisar.

Revisión Preliminar: Este primer paso tiene el propósito de familiarizar a los alumnos con las ideas principales y con la organización de un texto adecuado para su nivel lector. Esta revisión preliminar consiste en:

- Leer el título del libro o de un capítulo.
- Leer el párrafo introductorio.
- Revisar la relación que tiene el capítulo con los otros capítulos del libro, mirando la tabla de contenidos o índice.
- Leer los principales subtítulos del capítulo y observar cómo está organizado el capítulo.
- Observar las ilustraciones y sus leyendas o explicaciones.
- Leer el párrafo que resume el capítulo y parafrasear la información obtenida en el proceso.

Formulación de Preguntas: En este segundo paso el lector formula preguntas utilizando los subtítulos a los encabezamientos. Su propósito es ayudar al alumno a obtener información específica y captar los hechos planteados en el capítulo, sin tener que leerlo de comienzo a fin.

Lectura: Este tercer paso involucro leer cada párrafo para localizar las respuestas a las preguntas planteadas. Puede ocurrir que el alumno sea capaz de responder algunas preguntas a partir de la información obtenida en la revisión preliminar; para el resto de las preguntas se le estimula a buscar alguna palabra u oración clave del texto que le entregue la respuesta

Recitado/Paráfrasis: El cuarto paso consiste en recitar o parafrasear, ya sea en forma oral o escrita, las ideas principales y los detalles que las sustentan sin mirar el libro.

Revisión: Finalmente los alumnos revisan el párrafo o texto sistemáticamente, repitiendo los puntos importantes antes de releer cada subtítulo. Se les solicita que recuerden la mayor cantidad posible de información importante; su propósito es lograr que los niños se autoevalúen en relación al contenido presentado en el capítulo.

2. Apoye el proceso de aprender a estudiar estimulando a los alumnos a registrar por escrito la información adquirida a través de las asignaturas o por otros medios. El acto de estudiar con el apoyo de resúmenes, esquemas, tomar apuntes o notas permite que los contenidos de las asignaturas sean mejor aprendidos y memorizados. Es decir, si un alumno incluye la escritura como medio de estudio, retiene y recupera mejor la información que si sólo estudia escuchando o leyendo.

3. Cuando los alumnos tengan dificultad para encontrar una respuesta, sugiérales realizar los siguientes pasos:

- Recordar en cuál sección del capítulo podría estar ubicada la respuesta.
- Leer de saltado a través del pasaje.
- Pensar en otra sección relevante si la respuesta no es ubicada.
- Leer de saltado ese pasaje u otro, hasta encontrar la respuesta a la pregunta; pasar a la próxima interrogante.

4. Modele la estrategia frente a sus alumnos actuando cada uno de los pasos que ya le ha descrito previamente. En este proceso de "pensar en voz alta" los niños se constituyen en testigos de todo el proceso.

5. Estimule a los alumnos a practicar los diferentes pasos de la estrategia aplicándola a los sucesivos párrafos o capítulos de los materiales correspondientes a su nivel lector. Al utilizar materiales fáciles de leer se reducen las exigencias de comprensión con el fin de que los alumnos puedan concentrarse sólo en el aprendizaje de la nueva estrategia. Una vez que ellos demuestran dominio de la estrategia y la ponen en práctica, se estimulan a progresar desde una autoinstrucción explícita hasta una autoinstrucción interiorizada.

6. Proporcione retroalimentación positiva y correctivo a los alumnos cada vez que aplican la estrategia a un nuevo capítulo del libro de texto.

7. Evalúe el dominio de la estrategia que poseen los alumnos y de acuerdo a los resultados de su observación, proporcióneles dos tipos de materiales. El primero incluye libros de textos correspondientes al nivel de lectura instruccional y el segundo incluye materiales de

lectura correspondientes a las asignaturas dictadas en el grado que cursa el estudiante; es decir, libros de ciencia, estudios sociales, historia y otros. Los materiales seleccionados deben poseer los siguientes atributos:

- Estar diseñados para impartir información sobre contenidos de estudio.
- Estar estructurados en capítulos bien definidos.
- Contener una tabla o índice de materias.

Incluir en cada capítulo, título, introducción, subtítulos, ilustraciones, resumen y preguntas de estudio.

5.1.3.- Aplicación de la propuesta:

Ficha de observación de resultados de aplicación de la propuesta de investigación

Nombre del Observador:	Lic. Fátima Reinoso			
Unidad Educativa:	"Sergio Quirola"			
Materia:	Lengua y Literatura			
Hora:	10:00 am			
Fecha:	Desde 01 de abril			
Lugar de la Observación:	Sexto Año "B"			
Tiempo de la Observación:	90 minutos			
Objetivo:	Determinar si la implementación de Estrategias Metacognitivas incide en la promoción de Aprendizajes Significativos en el Área de Lengua y Literatura.			
ASPECTOS POR EVALUAR	CRITERIOS			OBSERVACIONES
	SI	NO	A	
	Veces			
1.- Una vez finalizada una actividad, los estudiantes son capaces de reconocer lo que dejaron sin realizar.	X			Es necesario aplicarla en otras áreas de formación a fin de afianzar conocimientos.
2.- Los estudiantes piensan sobre el significado de lo que se le pide en una actividad determinada antes de realizarla.	X			Los estudiantes no solían prestar mucha atención a las indicaciones que se les proporcionaba.
	X			Se ha procurado

3.- Los estudiantes cuentan con una fuente extra de información sobre la base de los resultados de su evaluación.				proporcionar criterios cualitativos en lugar de cuantitativos a fin de motivarlos a mejorar y no sustentar sus destrezas en calificaciones.
4.- Los estudiantes se autoevalúan a fin de que puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje.	X			Los estudiantes, con frecuencia, se otorgan destrezas más allá de su verdadero desempeño.
5.- Los estudiantes emplean estrategias con base en la reflexión cotidiana sobre sus prácticas de estudio, a fin de que tomen conciencia sobre sus falencias y la manera cómo pueden superarlas.			X	La intervención del docente es indispensable para que los estudiantes sean advertidos de sus errores.
6.- Los estudiantes utilizan y elaboran distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza y en las tareas de aprendizaje.	X			La representación gráfica de información se ha tornado en una actividad llamativa para los estudiantes.
7.- Los estudiantes adquieren información en su memoria a largo plazo mediante la asociación de palabras clave e imágenes.	X			No se procura que retengan información de forma arbitraria, sino que la relacionen con aquello que ya conocen.

<p>8.- Los estudiantes emplean estrategias que les permitan recuperar información sobre un tema de manera organizada estableciendo relaciones semánticas entre los diferentes datos.</p>	<p>X</p>			<p>Los estudiantes entienden que no se pretende que memoricen información, sino que se busca que sean capaces de establecer una relación clara con aquello que han aprendido con anterioridad.</p>
<p>9.- Los estudiantes conocen y practican habilidades de socialización y trabajo en equipo.</p>	<p>X</p>			<p>La realización de actividad grupales permite socializar temas que de forma individual, resulta un tanto complejo abordarlos.</p>
<p>10.- Los estudiantes han desarrollado habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes en distintas situaciones de comunicación.</p>			<p>X</p>	<p>Los estudiantes son capaces de hacerlo siempre y cuando cuenten con un modelo de texto similar al que se les sugiere realizar.</p>
<p>11.- Se fortalecen macro-destrezas lingüísticas para hablar, escuchar, leer y escribir textos completos en situaciones comunicativas reales.</p>	<p>X</p>			<p>La realización de tareas grupales ha permitido fortalecer este tipo de destrezas, procurando siempre de crear un contexto casi real que en esta</p>

				clase de textos es requerida.
12.- Se promueve la comprensión de textos mediante destrezas específicas que se deben desarrollar.	X			Los estudiantes son capaces de comprender el significado de los textos que se les facilita, pero requieren revisarlo algunas veces para que su comprensión sea eficaz, lo que toma mucho tiempo de la clase.
13.- Los estudiantes son hablantes pertinentes, precisos y seguros en lo que dicen y conscientes de su propio discurso.	X			La correcta distribución de roles de trabajo en los grupos de estudio motiva a los estudiantes a expresarse con seguridad y de forma espontánea.

Es ineludible que para llegar a un Aprendizaje Significativo se debe aplicar las Estrategias Metacognitivas, en las que el docente sea el protagonista de su propio aprendizaje. Aplicar la Propuesta de Investigación resultó propicio y oportuno, se ve reflejado el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño con las cuales se llega a un aprendizaje significativo. Para fortalecer este Aprendizaje Significativo es necesario trabajar con los estudiantes de manera persistente y sobre todo aplicando las Estrategias Metacognitivas en todas las áreas del currículo de Educación General Básica, ya que el aprendizaje es ser integrador.

5.2.- Evaluación Preliminar

La incapacidad docente para reflexionar críticamente sobre su desempeño profesional ha restringido la emisión de juicios valorativos sobre el cumplimiento de sus responsabilidades en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo cognoscitivo de los estudiantes y, sobre todo, la aplicabilidad de planes orientados a la innovación de su metodología didáctica.

La mayor parte de los docentes coinciden en señalar que el aprendizaje escolar debe implicar un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión, en el que las estrategias de aprendizaje deben estar insertadas e integradas en las diferentes áreas o materias curriculares, formando parte integrada del currículo, y que cada profesor debería hacer que sus estudiantes aprendan a aprender, de manera autónoma, sobre su materia.

La elaboración y posterior aplicación práctica de la estrategia didáctica basada en el metacognitismo, a primera instancia, logró motivar a los estudiantes hacia la consecución de metas y objetivos curriculares verdaderamente abordables desde un punto de vista netamente didáctico. Por su parte, los estudiantes, se sintieron incentivados a actuar de forma activa ya que contaban con un procedimiento referencial que facilitó su intervención y sobre todo, promovió la autoreflexión y valoración de sus propias habilidades cognitivas.

Además, se percataron de que todas aquellas ideas y conocimientos que habían adquirido con anterioridad, pueden servirles a manera de referencia para a partir de allí, procurar fortalecer toda estructura mental previa a la que se haya proporcionado una información más completa y detallada.

La aplicación práctica paso a paso de cada una de las actividades propuestas en la propuesta de investigación, permitió tanto a docentes como a estudiantes darse cuenta que existen formas, métodos y procedimientos muy variados para afrontar, de forma inteligente y eficaz, cualquier texto, por difícil que éste parezca, además, de que la capacidad y destreza para convertirse en un estudiante autónomo radica en la correcta y oportuna aplicación de una serie de procesos cognitivos y metacognitivos aplicables a cualquier área de formación.

Por intermedio de la técnica de la encuesta se logró recabar información empírica sobre las variables predeterminadas que requieren investigarse a fin de hacer un análisis descriptivo

de los problemas y fenómenos que de ellas se derivan, para lo cual se ha elaborado un cuestionario estructurado de preguntas cerradas a fin de contar con información clara y explícita conforme a los propósitos de la investigación.

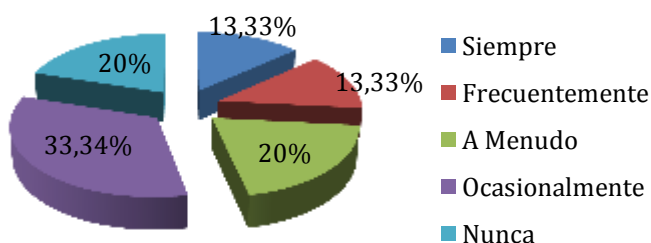
5.3 Análisis de resultados

5.3.1.- Encuesta realizada a los docentes de educación general básica de la escuela “Sergio Quirola” de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua.

HÁBITOS Y HABILIDADES DE ESTUDIO

5.3.1.1.- **Pregunta 1.-** ¿Procura que los estudiantes tengan en cuenta sus conocimientos previos al momento de aprender algo nuevo?

Gráfico No. 7: Conocimientos Previos



Fuente: Gráfico No. 7

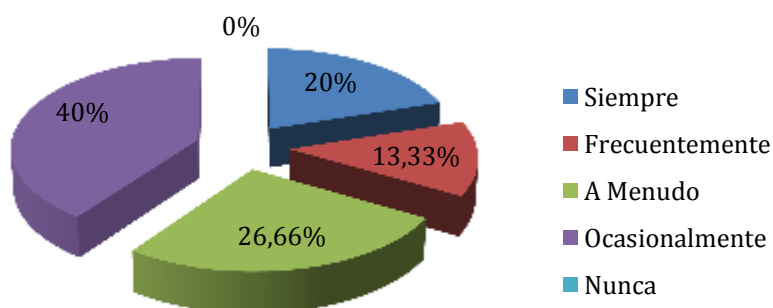
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta aplicada; 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre procurar que los estudiantes tengan en cuenta sus conocimientos previos al momento de aprender algo nuevo; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 2 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes procura que los estudiantes tengan en cuenta sus conocimientos previos al momento de aprender algo nuevo, pero tan solo de manera ocasional, por lo que estos no son considerados en el proceso de planificación curricular, y por ende, son relegados como parte del PEA.

5.3.1.2.- Pregunta 2.- ¿Orienta a los estudiantes para que aprendan a reconocer las técnicas que deben emplear conforme la tarea que se les asigna?

Gráfico No. 8: Orientación Técnica



Fuente: Gráfico No. 8

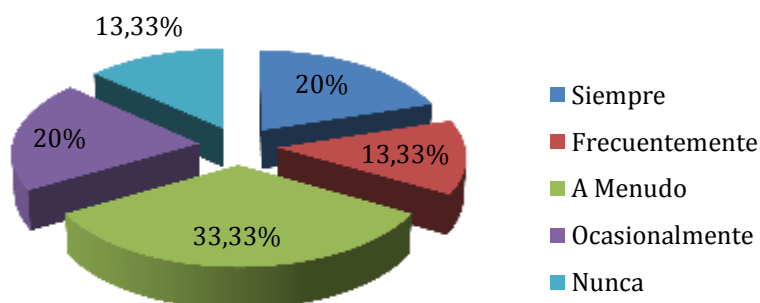
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre orientar a los estudiantes para que aprendan a reconocer las técnicas que deben emplear conforme la tarea que se les asigna; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; y 4 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes orienta a los estudiantes para que aprendan a reconocer las técnicas que deben emplear conforme la tarea que se les asigna, pero apenas de forma ocasional, en vista de lo cual, los discentes tienden a abordar las tareas que se les encarga realizar, de una forma totalmente empírica y por demás mecanicista.

5.3.1.3.- Pregunta 3.- ¿Utiliza y elabora distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza?

Gráfico No. 9: Representación de Información



Fuente: Gráfico No. 9

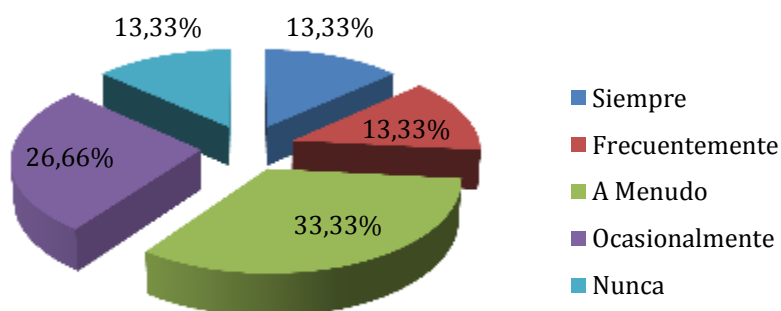
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre utilizar y elaborar distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 3 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes utiliza y elabora distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza, pero de apenas a menudo, por lo cual, los estudiantes no logran organizar la información de una forma lógica y diversa a fin de que puedan asimilarla de una manera más efectiva.

5.3.1.4.- Pregunta 4.- ¿Facilita la adquisición de información en la memoria a largo plazo de los estudiantes mediante la asociación de palabras clave e imágenes?

Gráfico No. 10: Memoria a Largo Plazo



Fuente: Gráfico No. 10

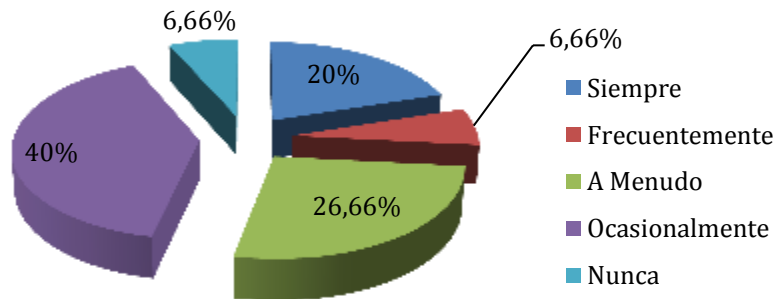
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre facilitar la adquisición de información en la memoria a largo plazo de los estudiantes mediante la asociación de palabras clave e imágenes; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 3 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes facilita la adquisición de información en la memoria a largo plazo de los estudiantes mediante la asociación de palabras clave e imágenes, pero tan solo de a menudo, por lo que los estudiantes no logran enlazar todo aquello que ya conocen en relación con lo que están aprendiendo.

5.3.1.5.- Pregunta 5.- ¿Hace una exploración inicial de los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la información que se va a aprender?

Gráfico No. 11: Exploración Inicial



Fuente: Gráfico No. 11

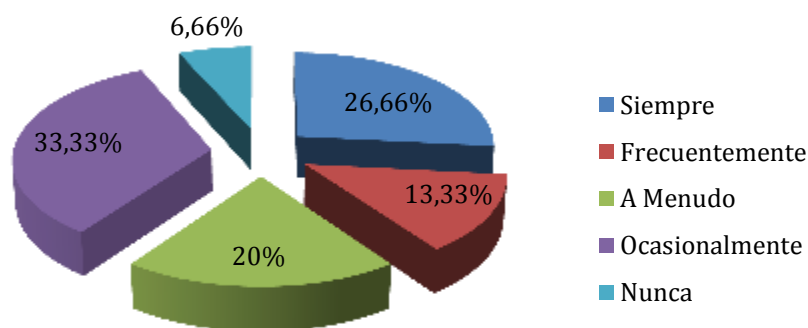
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre hacer una exploración inicial de los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la información que van a aprender; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 4 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes procura hacer una exploración inicial de los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la información que van a aprender, pero a penas de forma ocasional, en vista de lo cual, no toman en consideración todo aquellos que los discentes ya conocen a fin de fortalecer sus conocimientos previos.

5.3.1.6.- **Pregunta 6.-** ¿Motiva a los estudiantes a fin de que participen activamente en el proceso de aprendizaje?

Gráfico No. 12: Motivación



Fuente: Gráfico No. 12

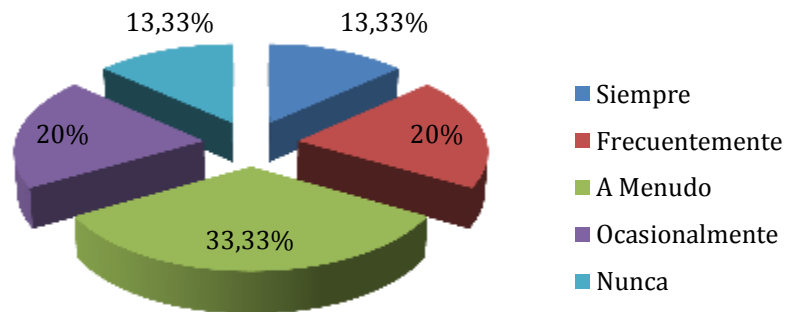
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre motivar a los estudiantes a fin de que participen activamente en el proceso de aprendizaje; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes motiva a los estudiantes a fin de que participen activamente en el proceso de aprendizaje, pero tan solo ocasionalmente, como consecuencia de lo cual, éstos no se ven atraídos de forma efectiva en las distintas dinámicas y actividades que proponen los maestros.

5.3.1.7.- Pregunta 7.- ¿Asesora a cada estudiante de manera individual en aspectos específicos cuando no sea prudente abordar éstos temas dentro del grupo?

Gráfico No. 13: Asesoramiento Individual



Fuente: Gráfico No. 13

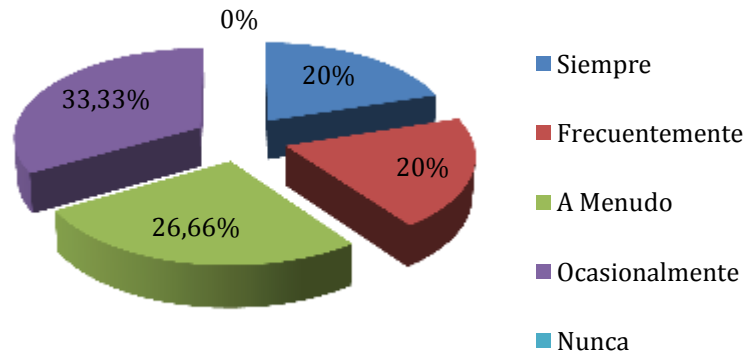
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre asesorar a cada estudiante de manera individual en aspectos específicos cuando no sea prudente abordar éstos temas dentro del grupo; 2 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 3 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes asesora a cada estudiante de manera individual en aspectos específicos cuando no sea prudente abordar éstos temas dentro del grupo, pero tan solo a menudo, ya que aseveran que no disponen del tiempo ni los recursos didácticos suficientes para brindar una atención individualizada a cada uno de los estudiantes.

5.3.1.8.- Pregunta 8.- ¿Capacita a los estudiantes para el trabajo en equipo?

Gráfico No. 14: Trabajo Grupal



Fuente: Gráfico No. 14

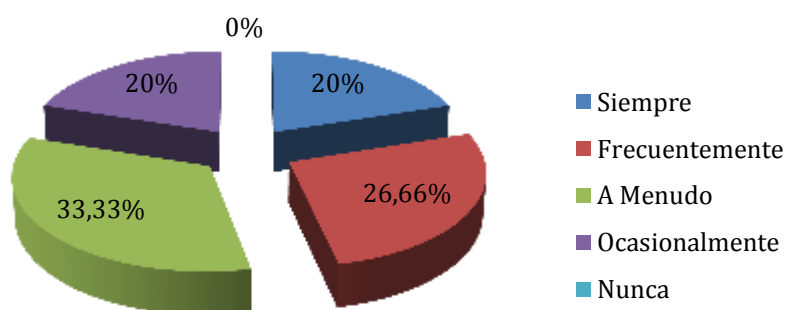
Elaboración: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre capacitar a los estudiantes para el trabajo en equipo; 2 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes procura capacitar a los estudiantes para el trabajo en equipo, pero tan solo de forma ocasional, por lo que éstos no se ven motivados a socializar de forma efectiva cuando comparten un equipo de trabajo.

5.3.1.9.- Pregunta 9.- ¿Favorece el desarrollo de habilidades de socialización entre los estudiantes?

Gráfico No. 15: Habilidades de Socialización



Fuente: Gráfico No. 15

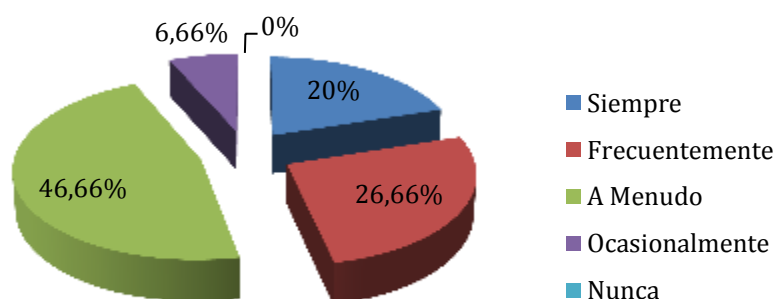
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre favorecer el desarrollo de habilidades de socialización entre los estudiantes; 2 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 3 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes favorece el desarrollo de habilidades de socialización entre los estudiantes, pero apenas a menudo, en vista de lo cual, éstos no tienen la oportunidad de intercambiar conocimientos entre sí y retroalimentarse mutuamente.

5.3.1.10.- Pregunta 10.- ¿Asesora a los grupos de trabajo para que todos sus integrantes sean responsables de las actividades encomendadas?

Gráfico No. 16: Comunicación de Metas de Aprendizaje



Fuente: Gráfico No. 16

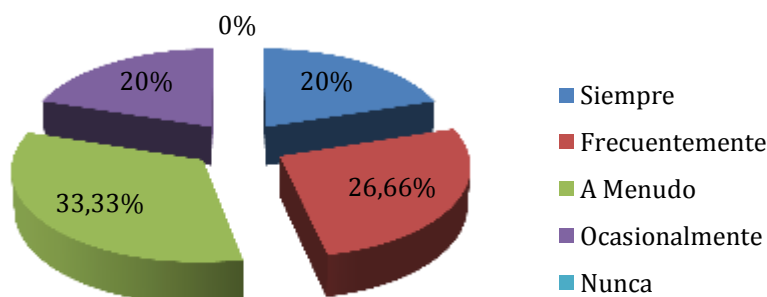
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre asesorar a los grupos de trabajo para que todos sus integrantes sean responsables de las actividades encomendadas; 2 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 4 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 1 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes asesora a los grupos de trabajo para que todos sus integrantes sean responsables de las actividades encomendadas, pero tan solo a menudo, ya que advierten que, les toma mucho tiempo organizar a los estudiantes y queda muy poco tiempo para la realización de la actividad planteada.

5.3.1.11.- Pregunta 11.- ¿Promueve el trabajo individual y grupal con tópicos que brinden oportunidades para examinar conceptos e ideas significativas, discutir puntos de vista alternativos y justificar opiniones?

Gráfico No. 17: Trabajo Individual y Grupal



Fuente: Gráfico No. 17

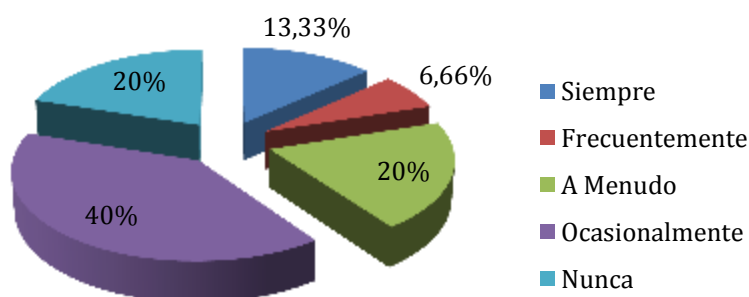
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre promover el trabajo individual y grupal de los estudiantes con tópicos que brinden oportunidades para examinar conceptos e ideas significativas, discutir puntos de vista alternativos y justificar opiniones; 2 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 3 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional.

Interpretación de Resultados: La mayoría docentes procura promover el trabajo individual y grupal de los estudiantes con tópicos que brinden oportunidades para examinar conceptos e ideas significativas, discutir puntos de vista alternativos y justificar opiniones, pero tan solo a menudo, ya que aseguran que no cuentan con actividades preestablecidas que incorporen procedimientos plenamente detallados para que los estudiantes puedan intercambiar información entre sí.

5.3.1.12.- Pregunta 12.- ¿Coordina actividades que incorporen combinación de metodologías adecuadas al nivel cognitivo de los estudiantes y a los contenidos seleccionados?

Gráfico No. 18: Combinación de Metodologías



Fuente: Gráfico No. 18

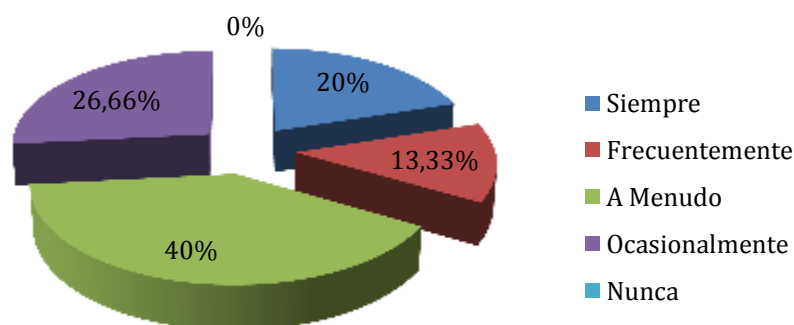
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre coordinar actividades que incorporen combinación de metodologías adecuadas al nivel cognitivo de los estudiantes y a los contenidos seleccionados; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 4 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 2 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes coordina actividades que incorporen combinación de metodologías adecuadas al nivel cognitivo de los estudiantes y a los contenidos seleccionados, pero apenas de forma ocasional, ya que aseguran que les resulta poco pragmático diseñar metodologías didácticas capaces de concatenar la información a impartirse y la capacidad cognitiva de los estudiantes.

5.3.1.13.- Pregunta 13.- ¿Emplea estrategias que permitan que los estudiantes recuperen información sobre un tema de manera organizada estableciendo relaciones significativas entre los diferentes datos?

Gráfico No. 19: Recuperación de Información



Fuente: Gráfico No. 19

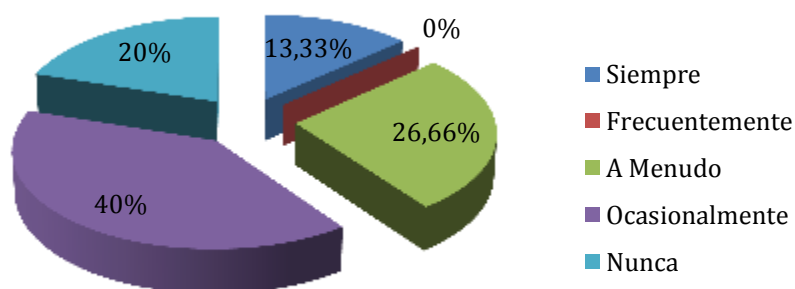
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre emplear estrategias que permitan que los estudiantes recuperen información sobre un tema de manera organizada estableciendo relaciones significativas entre los diferentes datos; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 4 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes emplea estrategias que permitan que los estudiantes recuperen información sobre un tema de manera organizada estableciendo relaciones significativas entre los diferentes datos, pero tan solo a menudo.

5.3.1.14.- Pregunta 14.- ¿Cuenta con referentes teórico-prácticos suficientes que le permitan introducir estrategias metodológicas metacognitivas como metodología de enseñanza?

Gráfico No. 20: Referentes Teórico-Prácticos



Fuente: Gráfico No. 20

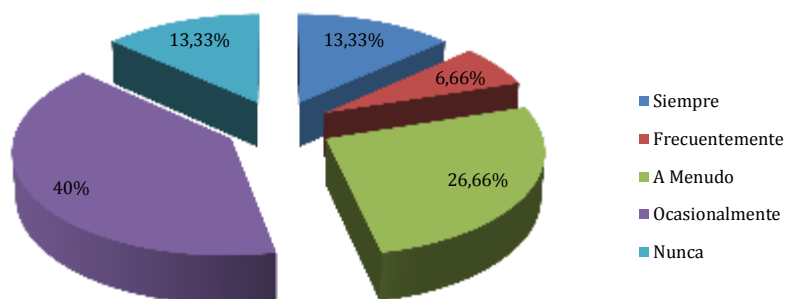
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre contar con referentes teórico-prácticos suficientes que les permitan introducir estrategias metodológicas metacognitivas como metodología de enseñanza; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 4 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 2 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes cuenta con referentes teórico-prácticos suficientes que les permitan introducir estrategias metodológicas metacognitivas como metodología de enseñanza, pero tan solo de forma ocasional, ya que sostienen que la implementación de una metodología de enseñanza-aprendizaje distinta a la prevista en el currículo nacional, les resulta poco práctico y sobre todo complejo.

5.3.1.15.- Pregunta 15.- ¿Ofrece al estudiante una fuente extra de información sobre la base de los resultados de su evaluación a fin de fortalecer su aprendizaje?

Gráfico No. 21: Fuente Extra de Evaluación



Fuente: Gráfico No. 21

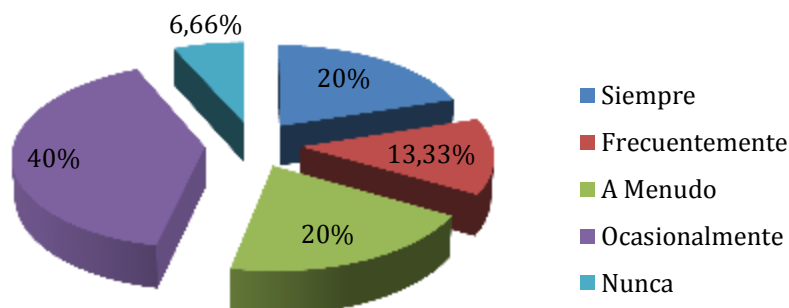
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre ofrecer a los estudiantes una fuente extra de información sobre la base de los resultados de su evaluación a fin de fortalecer su aprendizaje; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 4 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes ofrece al estudiante una fuente extra de información sobre la base de los resultados de su evaluación a fin de fortalecer su aprendizaje, pero tan solo ocasionalmente, por lo que los estudiantes no conocen todos aquellos aspectos que requieren ser corregidos y fortalecidos como consecuencia de su evaluación.

5.3.1.16.- Pregunta 16.- ¿Promueve la autoevaluación en el estudiante a fin de que pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje?

Gráfico No. 22: Autoevaluación



Fuente: Gráfico No. 22

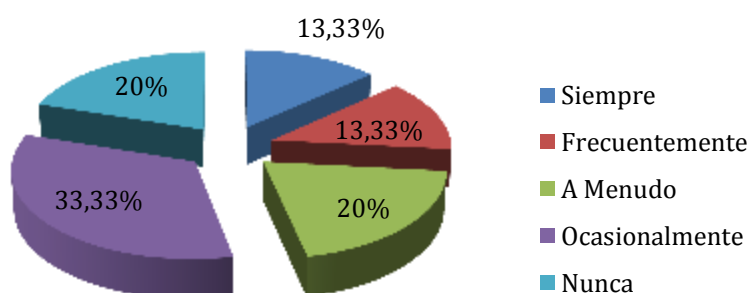
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 2 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre promover la autoevaluación en los estudiantes a fin de que puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 4 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes promueve la autoevaluación en los estudiantes a fin de que puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje, pero tan solo ocasionalmente, en vista de lo cual, no son capaces de autorregular su aprendizaje y corregir sus propias falencias cognoscitivas.

5.3.1.17.- Pregunta 17.- ¿Permite a los estudiantes conocer y comprender las demandas sociales y los problemas que son necesarios afrontar en un determinado quehacer profesional?

Gráfico No. 23: Demandas Sociales



Fuente: Gráfico No. 23

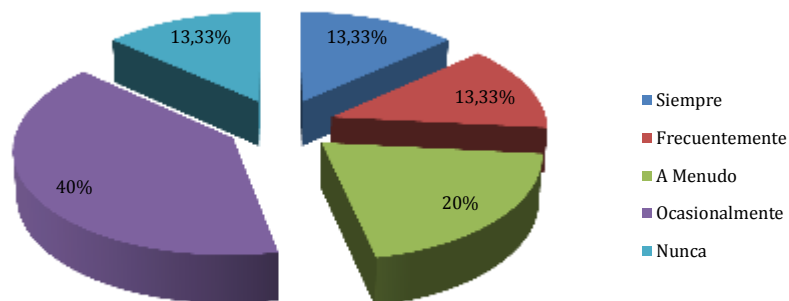
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre permitir a los estudiantes conocer y comprender las demandas sociales y los problemas que son necesarios afrontar en un determinado quehacer profesional; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 2 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes permite a los estudiantes conocer y comprender las demandas sociales y los problemas que son necesarios afrontar en un determinado quehacer profesional, pero ocasionalmente.

5.3.1.18.- Pregunta 18.- ¿Posibilita que los estudiantes analicen cómo abordar un problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral?

Gráfico No. 24: Abordaje de Problemas



Fuente: Gráfico No. 24

Elaboración: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los docentes encuestados asegura siempre posibilitar que los estudiantes analicen cómo abordar un problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 4 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

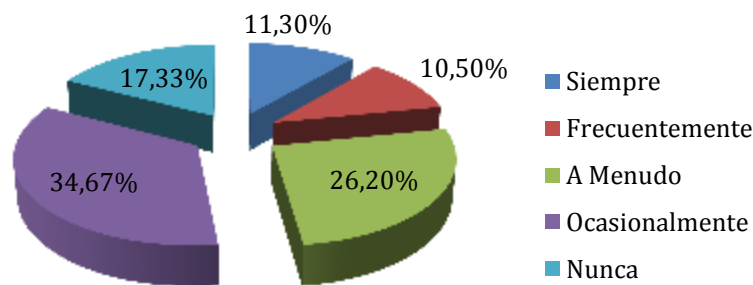
Interpretación de Resultados: La mayoría de docentes posibilita que los estudiantes analicen cómo abordar un problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral, pero tan solo de forma ocasional. Ya que aseguran no contar con actividades explícitas que faciliten la realización de este tipo de tareas.

5.3.2.- Encuesta realizada a los Niños de Siete a Once Años de edad en la Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” de la Ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua.

HÁBITOS Y HABILIDADES DE ESTUDIO

5.3.2.1.- Pregunta 1.- ¿Una vez finalizada una tarea, puede reconocer lo que dejó sin realizar?

Gráfico No. 25: Reconocimiento



Fuente: Gráfico No. 25

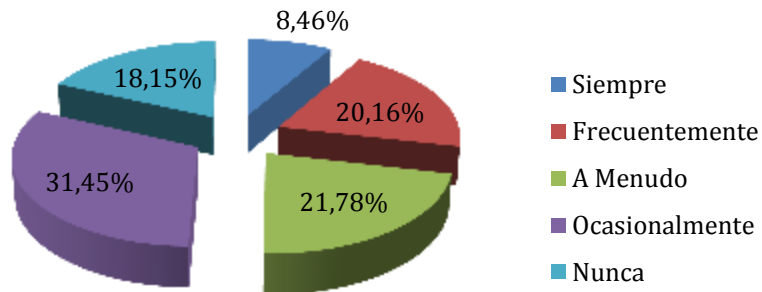
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura siempre reconocer lo que dejaron sin realizar una vez finalizada una tarea; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes reconoce lo que dejó sin realizar una vez finalizada una tarea, pero tan solo de manera ocasional, por lo que no logran percatarse del estado de realización de una tarea, ya que no conocen técnicas que les permitan ser más efectivos en sus tareas.

5.3.2.2.- Pregunta 2.- ¿Piensa sobre cómo resolver una tarea antes de intentar realizarla?

Gráfico No. 26: Resolver Tareas



Fuente: Gráfico No. 26

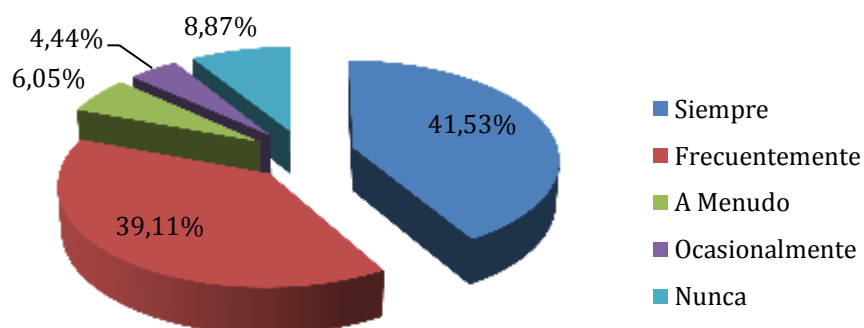
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura siempre pensar sobre cómo resolver una tarea antes de intentar realizarla; 2 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes piensa sobre cómo resolver una tarea antes de intentar realizarla, pero tan solo de manera ocasional, ya que la mayoría de veces, comienzan a hacerla sin tener en cuenta todos aquellos procesos mentales que se ponen en marcha mientras realizan una tarea.

5.3.2.3.- Pregunta 3.- ¿Cree que conocer y controlar la forma en que Ud. aprende le permitirá estudiar mejor?

Gráfico No. 27: Control del Aprendizaje



Fuente: Gráfico No. 27

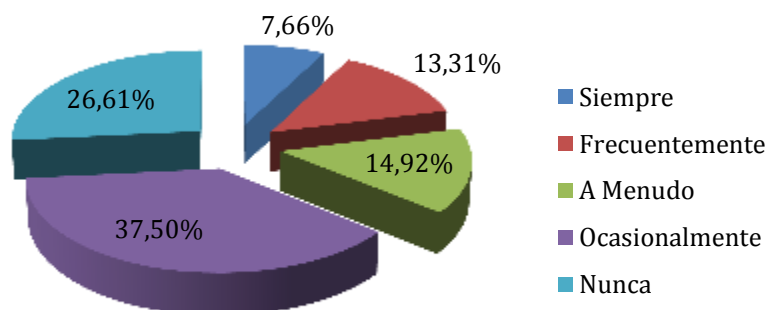
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 4 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que conocer y controlar la forma en que aprende le permitirá siempre estudiar mejor; 1 de cada 10 asegura que lo hará frecuentemente; 2 de cada 10 sostiene que a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma que lo hará de manera ocasional; y 1 de cada 10 asevera que nunca lo hará.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes cree que conocer y controlar la forma en que aprenden les permitirá estudiar mejor, ya que se han percatado que el hecho de contar con técnicas que les permitan conocer cómo abordar una tarea antes y mientras la realizan, les permitirá ser más eficaces en su realización.

5.3.2.4.- **Pregunta 4.-** ¿Puede reconocer los errores que cometió en las evaluaciones y los corrige para la próxima vez?

Gráfico No. 28: Reconocimiento de Errores



Fuente: Gráfico No. 28

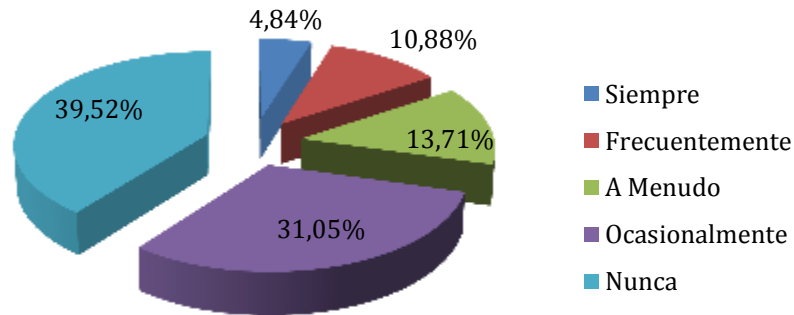
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura siempre reconocer los errores que cometieron en las evaluaciones y corregirlos para la próxima vez; 1 de cada 10 asegura hacerlo frecuentemente; 1 de cada 10 sostiene hacerlo a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma hacerlo de manera ocasional; y 2 de cada 10 asevera nunca hacerlo.

Interpretación de Resultados: La mayoría de estudiantes reconoce los errores que cometió en las evaluaciones y los corrige para la próxima vez, pero a penas de forma ocasional, ya que los docentes no procuran brindarles la información que éstos requieren a fin de que reconozcan sus errores y procuren corregirlos.

5.3.2.5.- Pregunta 5.- ¿Los docentes le ayudan a corregir los errores que cometió en las evaluaciones?

Gráfico No. 29: Ayuda Docente



Fuente: Gráfico No. 29

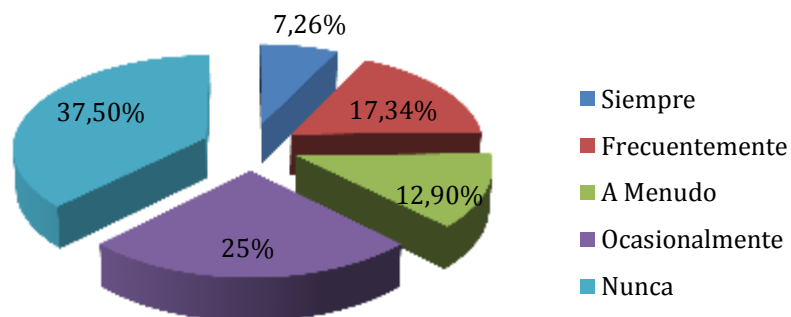
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre procuran ayudar a corregir los errores que cometieron en las evaluaciones; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 2 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no procuran ayudar a los estudiantes a corregir los errores que cometieron en las evaluaciones, ya que su tarea se limita tan solo a otorgar una calificación como única consecuencia de la realización de su evaluación.

5.3.2.6.- **Pregunta 6.-** ¿Los docentes le enseñan a utilizar diferentes métodos para realizar las tareas de Lengua y Literatura?

Gráfico No. 30: Variedad de Métodos de Aprendizaje



Fuente: Gráfico No. 30

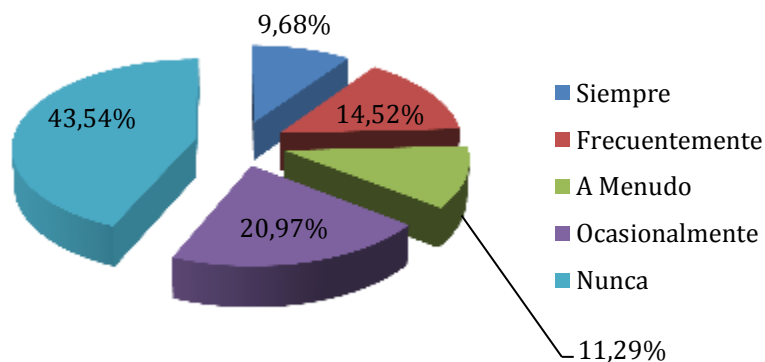
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre procuran enseñarles a utilizar diferentes métodos para realizar las tareas de Lengua y Literatura; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 sostiene que lo hacen a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma de manera ocasional; y 3 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no procuran enseñar a los estudiantes a utilizar diferentes métodos para realizar las tareas de Lengua y Literatura, por lo que éstos se ven abocados a abordar su trabajo de una forma unidireccional, sin dar lugar a la creatividad y dinamismo en el desarrollo de la clase.

5.3.2.7.- **Pregunta 7.-** ¿Los docentes utilizan varias formas de presentar la información que van a enseñar?

Gráfico No. 31: Presentación de Información



Fuente: Gráfico No. 31

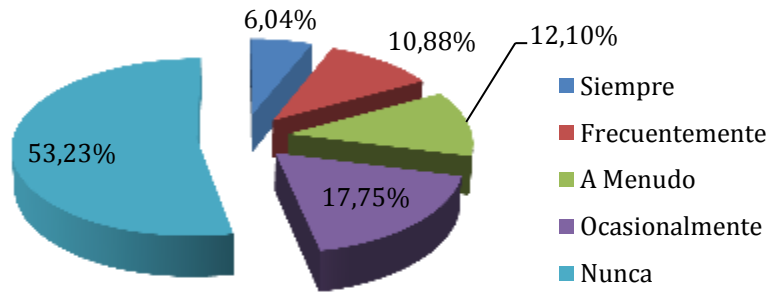
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre utilizan varias formas de presentar la información que van a enseñar; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que de manera ocasional; y 4 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no procuran utilizar varias formas de presentar la información que van a enseñar; tan solo se limitan a entregarla de una forma acabada a los discentes, por lo que éstos se ven condicionados a memorizarla y recordarla cuando son evaluados.

5.3.2.8.- Pregunta 8.- ¿Los docentes motivan a los estudiantes y plantean los temas de estudio como algo interesante y llamativo?

Gráfico No. 32: Tema de Estudio



Fuente: Gráfico No. 32

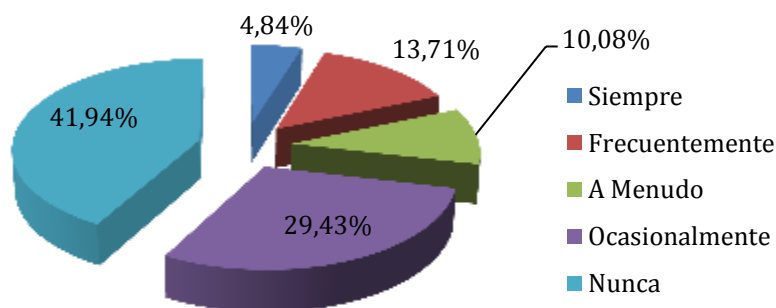
Elaboración: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre los motivan y plantean los temas de estudio como algo interesante y llamativo; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 1 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 5 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no procuran motivar a los estudiantes y plantear los temas de estudio como algo interesante y llamativo para ellos, por lo que las clases son planteadas de una forma rutinaria y sin ningún tipo de variante didáctica para los estudiantes.

5.3.2.9.- Pregunta 9.- ¿Los docentes relacionan lo que están enseñando con lo que los estudiantes ya saben?

Gráfico No. 33: Relacionamiento Cognoscitivo



Fuente: Gráfico No. 33

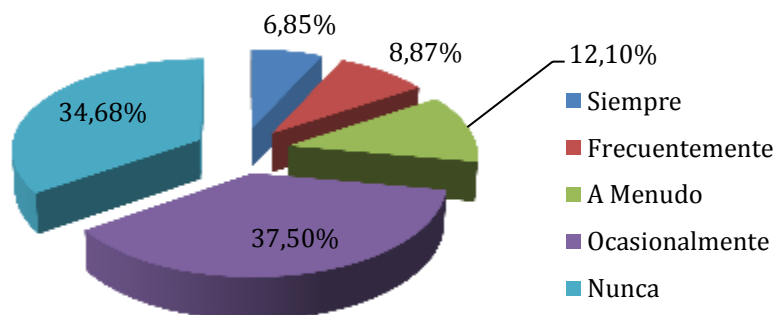
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre relacionan lo que están enseñando con lo que los estudiantes ya saben; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 4 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no procuran relacionar lo que están enseñando con lo que los estudiantes ya saben, en vista de lo cual, los conocimientos previos de los discentes son fácilmente olvidados ya que no cuentan con el respaldo de nueva información que permita fortalecerlos.

5.3.2.10.- Pregunta 10.- ¿Los docentes presentan la nueva información de estudio de una manera fácil y entendible para los estudiantes?

Gráfico No. 34: Presentación de Nueva Información



Fuente: Gráfico No. 34

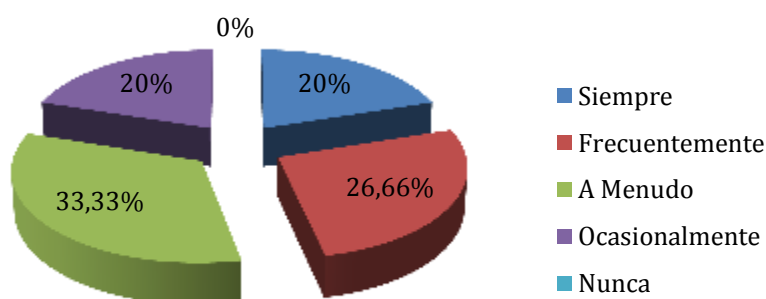
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre presentan la nueva información de estudio de una manera fácil y entendible para los ellos; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 3 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 3 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes procuran presentar la nueva información de estudio de una manera fácil y entendible para los estudiantes, pero apenas de forma ocasional, ya que han relegado en su totalidad el uso de distintas variantes de presentación de la información que facilitarían su asimilación por parte de los discentes.

5.3.2.11.- Pregunta 11.- ¿Los docentes facilitan los recursos necesarios para que los estudiantes tomen la iniciativa en su aprendizaje?

Gráfico No. 35: Facilitación de Recursos



Fuente: Gráfico No. 35

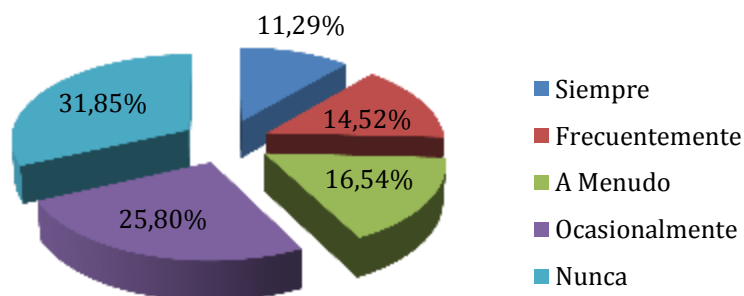
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre facilitan los recursos necesarios para que ellos tomen la iniciativa en su aprendizaje; el 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 5 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no facilitan los recursos necesarios para que los estudiantes tomen la iniciativa en su aprendizaje, por lo que éstos se ven obligados a convertirse en meros receptores de información, la cual debe ser recordada a penas cuando son sujeto de evaluación.

5.3.2.12.- Pregunta 12.- ¿Los docentes organizan tareas que deban realizarse en grupos de trabajo?

Gráfico No. 36: Organización Grupal de Tareas



Fuente: Gráfico No. 36

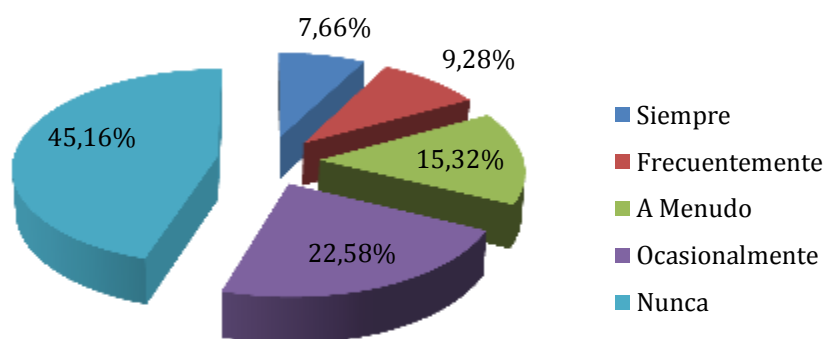
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre organizan tareas que deban realizarse en grupos de trabajo; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 3 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no organizan tareas que deban realizarse en grupos de trabajo, por lo que los estudiantes no tienen la oportunidad de intercambiar ideas con sus compañeros de clase, y así poder confrontar sus conocimientos.

5.3.2.13.- Pregunta 13.- ¿Los docentes realizan actividades que permitan a los estudiantes mejorar su capacidad de comunicación oral?

Gráfico No. 37: Comunicación Oral



Fuente: Gráfico No. 37

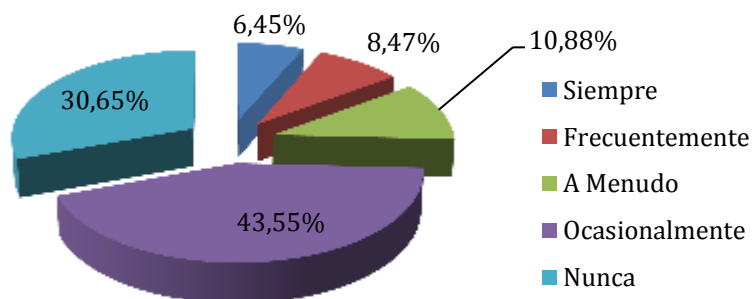
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre realizan actividades que les permitan mejorar su capacidad de comunicación oral; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 4 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no realizan actividades que permitan a los estudiantes mejorar su capacidad de comunicación oral, ya que la mayoría del tiempo intraclase, su participación se ve limitada a la simple recepción-repetición de la información brindada por el maestro.

5.3.2.14.- Pregunta 14.- ¿Los docentes motivan a que todos los miembros de los grupos de trabajo participen de forma activa?

Gráfico No. 38: Participación Activa



Fuente: Gráfico No. 38

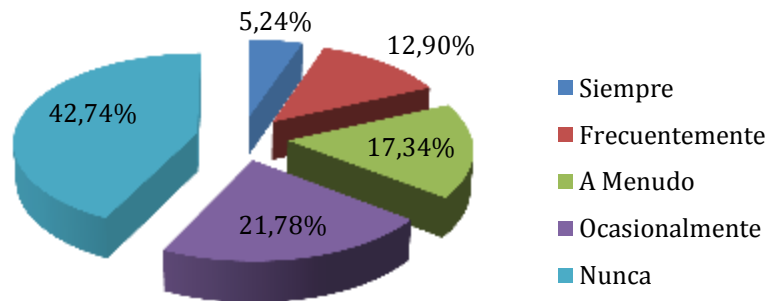
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre motivan a que todos los miembros de los grupos de trabajo participen de forma activa; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 4 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 3 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes motivan a que todos los miembros de los grupos de trabajo participen de forma activa, pero apenas de forma ocasional, ya que no cuentan con dinámicas curriculares que permitan relacionar el contenido a impartirse y las actividades más apropiadas para incentivar a los estudiantes a participar de forma activa.

5.3.2.15.- Pregunta 15.- ¿Los docentes procuran desarrollar destrezas para comprender diferentes textos?

Gráfico No. 39: Destrezas de Comprensión Lectora



Fuente: Gráfico No. 39

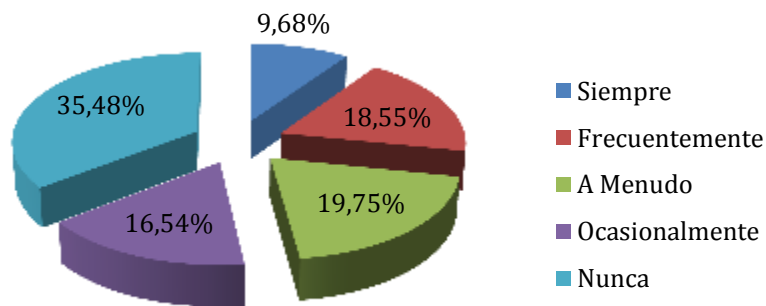
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre procuran desarrollar sus destrezas para comprender diferentes textos; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 4 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no procuran desarrollar destrezas en los estudiantes a fin de que puedan comprender diferentes textos; su actividad se ve reducida a la simple memorización de información, por lo que no son capaces de enfrentar cualquier tipo de textos de forma efectiva.

5.3.2.16.- Pregunta 16.- ¿Las tareas que realizan los docentes le permiten ser un mejor lector?

Gráfico No. 40: Tareas de Lectura



Fuente: Gráfico No. 40

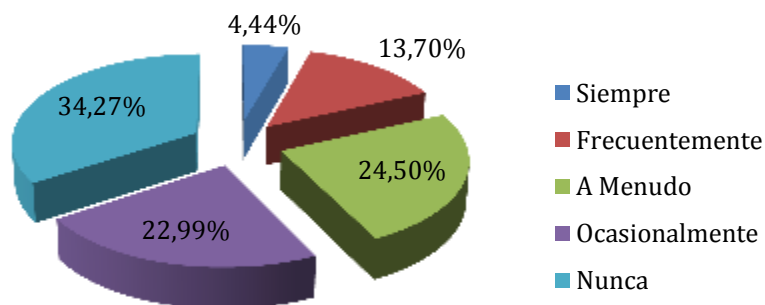
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura, las tareas que realizan los docentes siempre les permiten ser mejores lectores; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 2 de cada 10 que a menudo; en tanto que 1 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 3 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Las tareas que realizan los docentes no permiten a los estudiantes ser mejores lectores, ya que esta tan solo limita sus objetivos hacia la correcta oralización del texto escrito más no a su comprensión e interpretación.

5.3.2.17.- Pregunta 17.- ¿Los docentes proponen actividades para desarrollar su capacidad de escribir diferentes tipos de textos?

Gráfico No. 41: Destrezas de Composición Textual



Fuente: Gráfico No. 41

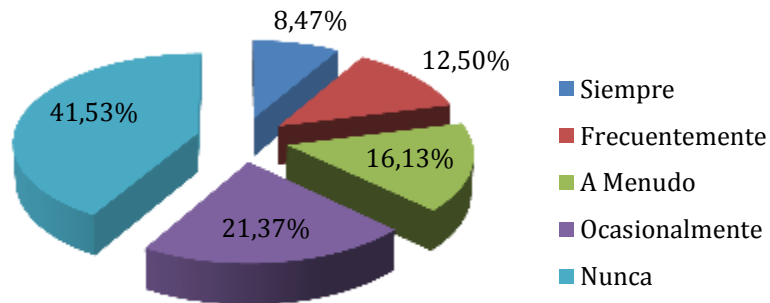
Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre proponen actividades para desarrollar su capacidad de escribir diferentes tipos de textos; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 2 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 3 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no proponen actividades para desarrollar la capacidad de escribir diferentes tipos de textos en los estudiantes; no se plantea por parte de los maestros actividades que les permitan mejorar y diversificar su expresión escrita.

5.3.2.18.- Pregunta 18.- ¿Los docentes plantean tareas para producir y comprender toda clase de textos?

Gráfico No. 42: Producción y Comprensión de Textos



Fuente: Gráfico No. 42

Elaboración: Lic. Fátima Reinoso

Análisis de Datos: De los resultados de la encuesta realizada, se desprende que 1 de cada 10 de los estudiantes encuestados asegura que los docentes siempre plantean tareas para producir y comprender toda clase de textos; 1 de cada 10 asegura que lo hacen frecuentemente; 1 de cada 10 que a menudo; en tanto que 2 de cada 10 afirma que lo hacen de manera ocasional; y 4 de cada 10 asevera que nunca lo hacen.

Interpretación de Resultados: Los docentes no plantean tareas para producir y comprender toda clase de textos; la actividad de los estudiantes apenas está dirigida hacia la redacción de textos desarrollados por los propios docentes, ya que no se les proporciona las herramientas necesarias para que se erijan como escritores eficientes y autónomos.

Capítulo 6

Conclusiones y Recomendaciones

6.1.- Conclusiones

- Los Docentes de Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” no cuentan con referentes teórico-prácticos suficientes a fin de implementar Estrategias Metacognitivas como metodología de enseñanza en el área de Lengua y Literatura, en vista de que no han procurado establecer un diagnóstico previo sobre el uso de estrategias metodológicas metacognitivas en el proceso de enseñanza - aprendizaje en esta área de formación que les permita llegar a conocer las debilidades y fortalezas cognitivas de los estudiantes y así procurar determinar una alternativa de solución que se derive de los postulados establecidos como válidos en la teoría del metacognitismo como metodología de enseñanza.
- Los distintos métodos de enseñanza empleados por los docentes no están direccionados a ofrecer a los estudiantes una fuente extra de información que les *permita corregir posibles errores cometidos durante el proceso de evaluación, como resultado de lo cual, los discentes son incapaces de autodireccionar su propio aprendizaje y así convertirse en aprendices autónomos e independientes con la habilidad cognitiva suficiente para determinar, con anticipación, qué estrategias y técnicas cognitivas emplear de acuerdo a la tarea que tengan que afrontar.
- No se ha procurado crear por parte de los docentes un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes sean motivados hacia la apropiación de contenidos con verdadero significado y estimulación, a fin de generar interés hacia el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que éstos no se sienten atraídos a participar de manera activa y contribuir con aquellos conocimientos que éstos ya poseen a fin de que puedan fortalecerlos a través de la adquisición de una serie de destrezas cognitivas que les permitan conocer de manera procesual el modo más idóneo con que deben encarar sus tareas diarias.

- No se organiza los materiales didácticos en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que ésta se presenta a los alumnos, como consecuencia de lo cual, los docentes no cuentan con una propuesta metodológica que les permita implementar el uso de estrategias metodológicas metacognitivas aplicadas a la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes.

6.2.- Recomendaciones

- Dar a conocer a los docentes del área de Lengua y Literatura, a través de un proceso de retroalimentación, los postulados epistemológicos y prácticos del Metacognitismo a fin de que procuren implementarlo, a manera de estrategia didáctica, como metodología de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura.
- Coordinar actividades curriculares que incluyan una combinación de técnicas y procedimientos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, a fin de que éstos puedan utilizar una serie de estrategias que les permitan autorregular los procesos mentales que aplican, tal vez de manera inconsciente, mientras aprenden.
- Incorporar en la práctica docente toda implicación didáctica propia del Aprendizaje Significativo, a fin de que cuenten con técnicas y actividades que les permitan crear y fortalecer enlaces entre los constructos mentales previos de los estudiantes y la nueva información objeto de estudio y así armonizar su estructura cognitiva.
- Diseñar una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje basada en los postulados epistemológicos del metacognitismo, estrategia que incorpore técnicas, actividades, procedimientos e instrumentos que permitan motivar a los estudiantes a activar sus conocimientos previos y reforzarlos en conjunto con la nueva información objeto de estudio, y además, conocer y planificar los procesos mentales que se requieran aplicar de acuerdo a la tarea que se les plantee.

Apéndice A.

Encuesta dirigido a docentes

Universidad Católica del Ecuador sede Ambato

Departamento de investigación y posgrados

Objetivo: Determinar si la implementación de Estrategias Metacognitivas incide en la promoción de Aprendizajes Significativos en los Niños de Siete a Once Años de edad en la Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” de la Ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua.

Dirigido a: Personal Docente

Conteste cada pregunta asignándole la siguiente escala:

S= Siempre F= Frecuentemente A= A menudo O= Ocasionalmente N= Nunca

#	Ítems	S	F	A	O	N
HÁBITOS Y HABILIDADES DE ESTUDIO						
1	¿Procura que los estudiantes tengan en cuenta sus conocimientos previos al momento de aprender algo nuevo?					
2	¿Orienta a los estudiantes para que aprendan a reconocer las técnicas que deben emplear conforme la tarea que se les asigna?					
3	¿Utiliza y elabora distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza?					
4	¿Facilita la adquisición de información en la memoria a largo plazo de los estudiantes mediante la asociación de palabras clave e imágenes?					

5	¿Hace una exploración inicial de los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la información que se va a aprender?					
HABILIDADES SOCIALES						
6	¿Motiva a los estudiantes a fin de que participen activamente en el proceso de aprendizaje?					
7	¿Asesora a cada estudiante de manera individual en aspectos específicos cuando no sea prudente abordar éstos temas dentro del grupo?					
8	¿Capacita a los estudiantes para el trabajo en equipo?					
9	¿Favorece el desarrollo de habilidades de socialización entre los estudiantes?					
10	¿Asesora a los grupos de trabajo para que todos sus integrantes sean responsables de las actividades encomendadas?					
11	¿Promueve el trabajo individual y grupal con tópicos que brinden oportunidades para examinar conceptos e ideas significativas, discutir puntos de vista alternativos y justificar opiniones?					
DESTREZAS PEDAGÓGICAS						
12	¿Coordina actividades que incorporen combinación de metodologías adecuadas al nivel cognitivo de los estudiantes y a los contenidos seleccionados?					
13	¿Emplea estrategias que permitan que los estudiantes recuperen información sobre un tema de manera organizada estableciendo relaciones significativas entre los diferentes datos?					

14	¿Cuenta con referentes teórico-prácticos suficientes que le permitan introducir estrategias metodológicas metacognitivas como metodología de enseñanza?					
15	¿Ofrece al estudiante una fuente extra de información sobre la base de los resultados de su evaluación a fin de fortalecer su aprendizaje?					
16	¿Promueve la autoevaluación en el estudiante a fin de que pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje?					
VINCULACIÓN SOCIAL						
17	¿Permite a los estudiantes conocer y comprender las demandas sociales y los problemas que son necesarios afrontar en un determinado quehacer profesional?					
18	¿Posibilita que los estudiantes analicen cómo abordar un problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral?					

Apéndice B.

Encuesta dirigido a los estudiantes.

Universidad Católica del Ecuador sede Ambato

Departamento de investigación y posgrados

Objetivo: Determinar si la implementación de Estrategias Metacognitivas incide en la promoción de Aprendizajes Significativos en los Niños de Siete a Once Años de edad en la Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” de la Ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua.

Dirigido a: Estudiantes de 9 a 11 años de edad.

Conteste cada pregunta asignándole la siguiente escala:

S=Siempre **F**=Frecuentemente **A Menudo**= A **O**=Ocasionalmente **N**=Nunca

#	Ítems	S	F	A	O	N
HÁBITOS Y HABILIDADES DE ESTUDIO						
1	¿Una vez finalizada una tarea, puede reconocer lo que dejó sin realizar?					
2	¿Piensa sobre cómo resolver una tarea antes de intentar realizarla?					
3	¿Cree que conocer y controlar la forma en que Ud. aprende le permitirá estudiar mejor?					
4	¿Puede reconocer los errores que cometió en las evaluaciones y los corrige para la próxima vez?					
5	¿Los docentes le ayudan a corregir sus errores que cometió en las evaluaciones?					
METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA						

6	¿Los docentes le enseñan a utilizar diferentes métodos para realizar las tareas de Lengua y Literatura?					
7	¿Los docentes utilizan varias formas de presentar la información que van a enseñar?					
8	¿Los docentes motivan a los estudiantes y plantean los temas de estudio como algo interesante y llamativo?					
9	¿Los docentes relacionan lo que están enseñando con lo que los estudiantes ya saben?					
10	¿Los docentes presentan la nueva información de estudio de una manera fácil y entendible para los estudiantes?					
11	¿Los docentes facilitan los recursos necesarios para que los estudiantes tomen la iniciativa en su aprendizaje?					
HABILIDADES SOCIALES						
12	¿Los docentes organizan tareas que deban realizarse en grupos de trabajo?					
13	¿Los docentes realizan actividades que permitan a los estudiantes mejorar su capacidad de comunicación oral?					
14	¿Los docentes motivan a que todos los miembros de los grupos de trabajo participen de forma activa?					
DESTREZAS COMUNICATIVAS Y DE EXPRESIÓN						
15	¿Los docentes procuran desarrollar destrezas para comprender diferentes textos?					
16	¿Las tareas que realizan los docentes le permiten ser un mejor lector?					

17	¿Los docentes proponen actividades para desarrollar su capacidad de escribir diferentes tipos de textos?					
18	¿Los docentes plantean tareas para producir y comprender toda clase de textos?					

Apéndice C.

Ficha de observación aplicada a los estudiantes.

Universidad católica del ecuador sede Ambato

Departamento de investigación y posgrados

Objetivo: Determinar si la implementación de Estrategias Metacognitivas incide en la promoción de Aprendizajes Significativos en los Niños de Siete a Once Años de edad en la Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” de la Ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua.

Dirigido a: Estudiantes de 7 y 8 años de edad.

Nombre del Observador:		
Escuela:		
Materia:		
Hora:		
Fecha:		
Lugar de la Observación:		
Tiempo de la Observación:		
Objetivo:	Determinar si la implementación de Estrategias Metacognitivas incide en la promoción de Aprendizajes Significativos	
ASPECTOS POR EVALUAR	CRITERIOS	OBSERVACIONES
	SI	NO
1.- Una vez finalizada una actividad, los estudiantes son capaces de reconocer lo que		

dejaron sin realizar.			
2.- Los estudiantes piensan sobre el significado de lo que se le pide en una actividad determinada antes de empezar a responderla.			
3.- Los estudiantes cuentan con una fuente extra de información sobre la base de los resultados de su evaluación.			
4.- Los estudiantes se autoevalúan a fin de que puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje.			
5.- Los estudiantes emplean estrategias con base en la reflexión cotidiana sobre sus prácticas de estudio, a fin de que tomen conciencia sobre sus falencias y la manera cómo pueden superarlas.			
6.- Los estudiantes utilizan y elaboran distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza y en las tareas de aprendizaje.			
7.- Los estudiantes adquieren información en su memoria a largo plazo mediante la asociación de palabras clave e imágenes.			
8.- Los estudiantes emplean estrategias que les permitan recuperar información sobre un tema de manera organizada			

estableciendo relaciones semánticas entre los diferentes datos.			
9.- Los estudiantes conocen y practican habilidades de socialización y trabajo en equipo.			
10.- Los estudiantes conocen y comprenden las demandas sociales y los problemas que son necesarios afrontar en un determinado quehacer profesional.			
11.- Los estudiantes han desarrollado habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación.			
12.- El/la docente procura fortalecer macro-destrezas lingüísticas para hablar, escuchar, leer y escribir textos completos en situaciones comunicativas reales.			
13.- El/la docente plantea actividades que faciliten la comprensión de textos mediante destrezas específicas que se deben desarrollar.			
14.- Se llevan a cabo actividades a fin de que los estudiantes se convierta en hablantes			

pertinentes, precisos y seguros en lo que dicen y conscientes de su propio discurso.			
--	--	--	--

Apéndice D.

Tabla de resultados

Encuesta realizada a los Docentes de Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” de la Ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua.

HÁBITOS Y HABILIDADES DE ESTUDIO

Pregunta 1

Tabla No. 1: Conocimientos Previos

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	2	13.33%	26.66%
A Menudo	3	20%	46.66%
Ocasionalmente	5	33.34%	80%
Nunca	3	20%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 2

Tabla No. 2: Orientación Técnica

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	2	13.33%	33.33%
A Menudo	4	26.66%	60%
Ocasionalmente	6	40%	100%
Nunca	-	-	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 3

Tabla No. 3: Representación de Información.

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	2	13.33%	33.33%
A Menudo	5	33.33%	66.66%
Ocasionalmente	3	20%	86.66%
Nunca	2	13.33%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 4

Tabla No. 4: Memoria a Largo Plazo

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	2	13.33%	26.66%
A Menudo	5	33.33%	60%
Ocasionalmente	4	26.66%	86.66%
Nunca	2	13.33%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 5

Tabla No. 5: Exploración Inicial

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	1	6.66%	26.66%
A Menudo	4	26.66%	53.13%
Ocasionalmente	6	40%	93.33%
Nunca	1	6.66%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

HABILIDADES SOCIALES

Pregunta 6

Tabla No. 6: Motivación

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	4	26.66%	26.66%
Frecuentemente	2	13.33%	40%
A Menudo	3	20%	60%
Ocasionalmente	5	33.33%	93.33%
Nunca	1	6.66%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 7

Tabla No. 7: Asesoramiento Individual

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	3	20%	33.33%
A Menudo	5	33.33%	66.66%
Ocasionalmente	3	20%	86.66%
Nunca	2	13.33%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 8

Tabla No. 8: Trabajo Grupal

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	3	20%	40%
A Menudo	4	26.66%	66.66%
Ocasionalmente	5	33.33%	100%
Nunca	-	-	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 9

Tabla No. 9: Habilidades de Socialización

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	4	26.66%	46.66%
A Menudo	5	33.33%	80%
Ocasionalmente	3	20%	100%
Nunca	-	-	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 10

Tabla No. 10: Comunicación de Metas de Aprendizaje

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	4	26.66%	46.66%
A Menudo	7	46.66%	93.33%
Ocasionalmente	1	6.66%	100%
Nunca	-	-	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 11

Tabla No. 11: Trabajo Individual y Grupal

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	4	26.66%	46.66%
A Menudo	5	33.33%	80%
Ocasionalmente	3	20%	100%
Nunca	-	-	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

DESTREZAS PEDAGÓGICAS

Pregunta 12

Tabla No. 12: Combinación de Metodologías

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	1	6.66%	20%
A Menudo	3	20%	40%
Ocasionalmente	6	40%	80%
Nunca	3	20%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 13

Tabla No. 13: Recuperación de Información

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	2	13.33%	33.33%
A Menudo	6	40%	73.33%
Ocasionalmente	4	26.66%	%
Nunca	-	-	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 14

Tabla No. 14: Referentes Teórico-Prácticos

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	-	-	13.33%
A Menudo	4	26.66%	40%
Ocasionalmente	6	40%	80%
Nunca	3	20%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 15

Tabla No. 15: Fuente Extra de Evaluación

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	1	6.66%	20%
A Menudo	4	26.66%	46.66%
Ocasionalmente	6	40%	86.66%
Nunca	2	13.33%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 16

Tabla No. 16: Autoevaluación

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	3	20%	20%
Frecuentemente	2	13.33%	33.33%
A Menudo	3	20%	53.33%
Ocasionalmente	6	40%	93.33%
Nunca	1	6.66%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

VINCULACIÓN SOCIAL

Pregunta 17

Tabla No. 17: Demandas Sociales

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	2	13.33%	26.66%
A Menudo	3	20%	46.66%
Ocasionalmente	5	33.33%	80%
Nunca	3	20%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 18

Tabla No. 18: Abordaje de Problemas

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	2	13.33%	13.33%
Frecuentemente	2	13.33%	26.66%
A Menudo	3	20%	46.66%
Ocasionalmente	6	40%	86.66%
Nunca	2	13.33%	100%
TOTAL	15	100%	

Fuente: Encuesta

Elaboración: Lic. Fátima Reinoso

Encuesta realizada a los Niños de Nueve a Once Años de edad en la Educación General Básica de la Escuela “Sergio Quirola” de la Ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua.

HÁBITOS Y HABILIDADES DE ESTUDIO

Pregunta 1

Tabla No. 19: Reconocimiento

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	28	11.3%	11.3%
Frecuentemente	26	10.5%	21.8%
A Menudo	65	26.2%	48%
Ocasionalmente	86	34.67%	82.67%
Nunca	43	17.33%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 2

Tabla No. 20: Resolver Tareas

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	21	8.46%	8.46%
Frecuentemente	50	20.16%	28.62%
A Menudo	54	21.78%	50.4%
Ocasionalmente	78	31.45%	81.85%
Nunca	45	18.15%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 3

Tabla No. 21: Control del Aprendizaje

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	103	41.53%	41.53%
Frecuentemente	97	39.11%	80.64%
A Menudo	15	6.05%	86.69%
Ocasionalmente	11	4.44%	91.13%
Nunca	22	8.87%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 4

Tabla No. 22 Reconocimiento de Errores

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	19	7.66%	7.66%
Frecuentemente	33	13.31%	20.97%
A Menudo	37	14.92%	35.89%
Ocasionalmente	93	37.5%	73.39%
Nunca	66	26.61%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 5

Tabla No. 23: Ayuda Docente

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	12	4.84%	4.84%
Frecuentemente	27	10.88%	15.72%
A Menudo	34	13.71%	29.43%
Ocasionalmente	77	31.05%	60.48%
Nunca	98	39.52%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Pregunta 6

Tabla No. 24: Variedad de Métodos de Aprendizaje

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	18	7.26%	7.26%
Frecuentemente	43	17.34%	24.6%
A Menudo	32	12.9%	37.5%
Ocasionalmente	62	25%	62.5%
Nunca	93	37.5%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 7

Tabla No. 25: Presentación de Información

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	24	9.68%	9.68%
Frecuentemente	36	14.52%	24.2%
A Menudo	28	11.29%	35.49%
Ocasionalmente	52	20.97%	56.46%
Nunca	108	43.54%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Fátima Reinoso

Pregunta 8

Tabla No. 26: Tema de Estudio

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	15	6.04%	6.04%
Frecuentemente	27	10.88%	16.92%
A Menudo	30	12.1%	29.02%
Ocasionalmente	44	17.75%	46.77%
Nunca	132	53.23%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Elaboración: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 9

Tabla No. 27: Relacionamiento Cognoscitivo

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	12	4.84%	4.84%
Frecuentemente	34	13.71%	18.55%
A Menudo	25	10.08%	28.63%
Ocasionalmente	73	29.43%	58.06%
Nunca	104	41.94%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 10

Tabla No. 28: Presentación de Nueva Información

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	17	6.85%	6.85%
Frecuentemente	22	8.87%	15.72%
A Menudo	30	12.1%	27.82%
Ocasionalmente	93	37.5%	65.32%
Nunca	86	34.68%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 11

Tabla No. 29: Facilitación de Recursos

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	11	4.44%	4.44%
Frecuentemente	15	6.05%	10.49%
A Menudo	18	7.26%	17.75%
Ocasionalmente	68	27.41%	45.16%
Nunca	136	54.84%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

HABILIDADES SOCIALES

Pregunta 12

Tabla No. 30: Organización Grupal de Tareas

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	28	11.29%	11.29%
Frecuentemente	36	14.52%	25.81%
A Menudo	41	16.54%	42.35%
Ocasionalmente	64	25.8%	68.15%
Nunca	79	31.85%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 13

Tabla No. 31: Comunicación Oral

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	19	7.66%	7.66%
Frecuentemente	23	9.28%	16.94%
A Menudo	38	15.32%	32.26%
Ocasionalmente	56	22.58%	54.84%
Nunca	112	45.16%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 14

Tabla No. 32: Participación Activa

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	16	6.45%	6.45%
Frecuentemente	21	8.47%	14.92%
A Menudo	27	10.88%	25.8%
Ocasionalmente	108	43.55%	69.35%
Nunca	76	30.65%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

DESTREZAS COMUNICATIVAS Y EXPRESIÓN

Pregunta 15

Tabla No. 33: Destrezas de Comprensión Lectora

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	13	5.24%	5.24%
Frecuentemente	32	12.9%	18.14%
A Menudo	43	17.34%	35.48%
Ocasionalmente	54	21.78%	57.26%
Nunca	106	42.74%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 16

Tabla No. 34: Tareas de Lectura

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	24	9.68%	9.68%
Frecuentemente	46	18.55%	28.23%
A Menudo	49	19.75%	47.98%
Ocasionalmente	41	16.54%	64.52%
Nunca	88	35.48%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Lic. Fátima Reinoso

Pregunta 17

Tabla No. 35 Destrezas de Composición Textual

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	11	4.44%	4.44%
Frecuentemente	34	13.7%	18.14%
A Menudo	61	24.5%	42.64%
Ocasionalmente	57	22.99%	65.63%
Nunca	85	34.27%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Investigador: Fátima Reinoso

Pregunta 18

Tabla No. 36: Producción y Comprensión de Textos

Opciones	Frecuencia	%	% Acumulado
Siempre	21	8.47%	8.47%
Frecuentemente	31	12.5%	20.97%
A Menudo	40	16.13%	37.1%
Ocasionalmente	53	21.37%	58.47%
Nunca	103	41.53%	100%
TOTAL	248	100%	

Fuente: Encuesta

Elaboración: Lic. Fátima Reinoso

Apéndice E

Ficha para aplicar las estrategias metacognitivas en la planificación didáctica de educación general básica

PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE LENGUA Y LITERATURA

1. DATOS INFORMATIVOS.-

ÁREA:

AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA:

AÑO LECTIVO:

FECHA DE INICIO:

FECHA FINAL:

DOCENTES:

TÍTULO DEL BLOQUE CURRICULAR:

NÚMERO DEL BLOQUE:

OBJETIVOS EL AÑO:

OBJETIVO DEL ÁREA:

EJE TRANSVERSAL:

EJES DEL APRENDIZAJE	DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES ESENCIALES	ACTIVIDAD EVALUATIVA

Bibliografía:

Elaborado por:

DOCENTE

Revisado por:

SUBDIRECTORA

DIRECTORA

Referencias

- Abrousseau, G. (2004). *Los diferentes roles del maestro*. Buenos Aires: Paidós Ediciones.
- Ausubel, D.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Baker, L. (1994). "Metacognición y educación científica" . En: Minnick Santa C. y Alvermann, D.E. (compiladores) *Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- Ballester, A. (2002). *Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula de clase*. Disponible en: http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf
- Barrera, A., Cepeda, A., Díaz, D., (2003). *El Aprendizaje Significativo como método para el desarrollo de la Creatividad*. Disponible en: <http://ictlp.wikispaces.com/file/view/aprendizaje+significativo+spanish.pdf>.
- Bigge, Morris (2001) *Teorías de Aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Campanario, J. M., Cuerva, J.; Moya, A., & Otero, J. C. (1997). *El papel de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las ciencias*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Carranza, J. (1994). *Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje Significativo*. Quito: Promeceb Ediciones.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Argentina: Aique Ediciones.
- Carriazo, M., (2009). *¿Cómo hacer el aprendizaje significativo?* Quito: Santillana Ediciones.
- Chrobak, R. (2008). *Metacognición y Herramientas Didácticas*. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>
- De Zubiría, M. (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas contemporáneas*. Bogotá: Delfín Ediciones.

- Díaz, f, & Hernández Rojas, G. (2010). *Constructivismo y aprendizaje significativo: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mcgraw Ediciones.
- Ferreiro Gravié, R. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. Barcelona: ITSON Ediciones.
- Flavell, J. H. (1996). *El Desarrollo Cognitivo*. España: Prentice Hall Ediciones.
- Galagovsky, L. R. (2004). *Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable*. Santiago: Reto Ediciones.
- Gutiérrez, D. (2006). *Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2880921>.
- Hernández Rojas, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Ediciones.
- Hidalgo, B. (2010). *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje*. INADEP Ediciones.
- Klimenko, O. & Alvares, J. L. (2009). *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. Colombia: La Sabana Ediciones.
- Madrid, M. L. (2003). *Aprendizaje significativo e interacción personal*. Málaga: Celta Ediciones.
- Mateo, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- Mayor, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Ediciones.
- Moreira, M. A. (2000 a). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor Ediciones.
- Muria, I. (1994). *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas*. México:Perfiles Ediciones.

- Ramírez, V. (2003). *Elaboración de Bibliografía y citas según las Normas de la American Psychological Association (APA)*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología.
- Rodríguez, L. (2006). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Disponible en: <http://www.octaedro.com/pdf/10112.p>
- Rodríguez, M.L. (2004). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Pamplona: Torrejo Ediciones.
- Sánchez, H.Y. (1996). *Metodología y Diseño de la Investigación Científica*. Lima: Repro – offset Ediciones.
- Schwartz, Daniel L. & Hatano Giyoo (2005). *Toward Teachers' Adaptive Metacognition*. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. School of Education Stanford University.
- Shannon, Steven V. (2011). *Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to Create Self-Directed Learners*. Wayne State College. USA.
- Tobón, S. (2006). *Docencia Metacognitiva y Competencias del Profesorado*. Barcelona: Tributo Ediciones.
- Tovar, J. C. (2008). *Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias*. Bogotá: Pulso Ediciones.
- Vega, Manuel. (1995). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Ediciones.

Resumen Final

Estrategias Metacognitivas y el Aprendizaje Significativo en los niños de siete a once años de Educación Básica.

Fátima Anabel Reinoso Moya

153 páginas

Proyecto dirigido por: Dr. Raúl Benavides L.

En el desarrollo de la presente investigación se ha procurado seguir los lineamientos de la investigación-acción, conocida también como investigación participante, misma que se deriva del paradigma cualitativo; se ha basado en la realización de una rigurosa descripción contextual de la situación objeto de estudio a fin de garantizar la máxima intersubjetividad en la captación de la realidad mediante la recopilación sistemática de datos que posibilitaron un análisis e interpretación del fenómeno en cuestión.

En vista de lo comprobado, y frente a los requerimientos de la actividad docente, se ha procedido a diseñar una estrategia didáctica metacognitiva a fin de fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes de siete a once años de edad de la institución educativa en mención, estrategia que se consolidará en técnicas, actividades e instrumentos de trabajo que permitirá a docentes y estudiantes a concebir las prácticas de enseñanza como un espacio de construcción y co-construcción colectiva del conocimiento, donde el estudiante podrá aprender a orientarse en la gran cantidad de la información aprovechable en todos los medios disponibles y construir su propio conocimiento mediante un aprendizaje autorregulado.