

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESCUELA DE POSGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**Procesos pedagógicos y logros de aprendizaje en el
área de comunicación. I.E. N° 323, Chimbote - 2017**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación
con mención en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

Autora: Mejía Duclós, Elvia Sonia

Asesor: Dr. Macedo Chauca, Telmo

Chimbote - Perú

2019

ÍNDICE

Título	i
Palabras clave	ii
Resumen	iii
Abstract	iv
5. Introducción	1
5.1. Antecedentes y fundamentación científica	1
5.1.1. Antecedentes	1
5.1.2. Fundamentación científica	5
5.1.2.1. Procesos Pedagógicos	5
5.1.2.1.1. Definición de procesos pedagógicos	5
5.1.2.1.2. Principales procesos pedagógicos	5
5.1.2.1.3. Fundamentos de los procesos pedagógicos	11
5.1.2.1. Aprendizaje	14
5.1.2.2.1. Teorías de aprendizaje	14
5.1.2.2.2. La teoría cognitivista	15
5.1.2.2.3. La teoría constructivista	16
5.1.2.2.4. Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje	17
5.1.2.2.4. La Psicología Cognitiva y el aporte de Ausubel	18
5.1.2.2.5. Aprendizaje Social	18
5.1.2.2.6. Aprendizaje en el área curricular de Comunicación Enfoque comunicativo textual	20
5.2. Justificación de la investigación	21
5.3. Problema	22
5.4. Conceptualización y operacionalización de las variables	22
5.4.1. Definición conceptual	22
Variable independiente: Procesos pedagógicos	
Variable dependiente: Logro de Aprendizaje	
5.4.2. Operacionalización de las variables	24
Operacionalización de la variable procesos pedagógicos	
Operacionalización de la variable logro de aprendizaje	
5.5. Hipótesis	27
5.6. Objetivos	27
6. Metodología	29
6.1. Tipo y diseño de investigación	29
6.2. Población y Muestra	29
6.3. Técnicas e instrumentos	30
6.4. Procesamiento y análisis de la información	30
7. Resultados	31
7.1. Presentación	31
7.2. Análisis e interpretación	31
8. Análisis y discusión	39
9. Conclusiones y recomendaciones	41
9.1. Conclusiones	41
9.2. Recomendaciones	42

10.	Referencias bibliográficas	43
	Anexos	46

1. Título

**PROCESOS PEDAGÓGICOS Y LOGRO DE
APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN.
I.E. N° 323- CHIMBOTE 2017**

**PEDAGOGICAL PROCESSES AND ACHIEVEMENT OF
LEARNING IN THE COMMUNICATION AREA, I.E. N°
323-CHIMBOTE 2017**

2. PALABRAS CLAVE

Tema : Proceso Pedagógico y logros de aprendizaje

Especialidad : Educación

Key Words

Topic : Pedagogical process and learning achievements

Specialty : Education

LINEAS DE INVESTIGACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION	OCDE		
	Área	Sub área	Disciplina
Diseño y desarrollo curricular	Ciencias Sociales	Ciencias de la Educación	Educación General

3. RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la relación entre la aplicación de los procesos pedagógicos y el logro del aprendizaje en el área de comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote. Es un estudio con diseño no experimental de corte transversal correlacional, la población estuvo conformada por los 9 docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años. También se utilizó la técnica del análisis documental y como instrumento los consolidados de evaluación del primer bimestre. Los resultados obtenidos demuestran que no existe relación entre los procesos pedagógicos y el logro de aprendizajes del aula, así como ninguna de las dimensiones es de los procesos pedagógicos se relacionan con el logro de los aprendizajes del aula, dado que el valor de significancia de Chi Cuadrada es muy superior a 0.05.

4. ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between the application of pedagogical processes and the achievement of learning in the area of classroom communication, in teachers of the ages of 3, 4 and 5 years of age of Educational Institution N ° 323 of the district of Chimbote. It is a study with non-experimental design of correlational cross-section, the population was made up of 9 initial teachers of the ages of 3, 4 and 5 years of age. For the collection of the information, the technique of observation was used and as an instrument an observation sheet. The document analysis technique was also used and the consolidation instrument for the evaluation of the first bimester was used as an instrument. The results obtained show that there is no relationship between the pedagogical processes and the achievement of classroom learning, just as none of the dimensions of the pedagogical processes are related to the achievement of classroom learning, given that the significance value of Chi Square is much higher than 0.05.

5. INTRODUCCIÓN

5.1. Antecedentes y fundamentación científica

5.1.1. Antecedentes

El desempeño docente a nivel nacional es uno de los problemas más graves que atraviesa la sociedad, educar no es solo instruir, sino preparar al educando con una sólida formación y educación integral que le permita desenvolverse en cualquier ámbito de la vida diaria. Como bien señala Munayco (2014), la labor docente se ve menoscabada por múltiples factores exógenos y/o endógenos como: bajas remuneraciones de los docentes, políticas educativas inconsistentes, sociedades incapaces de practicar los valores morales, desmotivación personal, falta de vocación, poco interés del educador en superarse o capacitarse, etc.

Sin embargo, los docentes constituyen los factores estratégicos para la solución del problema educativo; como bien señala Vaillant (2008), los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación. Ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos quince años en la mayoría de los países latinoamericanos.

Esta problemática no es un asunto que excluya a nuestra realidad nacional, lo cual incide en la deficiente calidad educativa expresada en los ínfimos logros estudiantiles, así lo evidencian las diferentes evaluaciones censales llevadas a cabo en los años 2015 y 2016 (MINEDU, 2017) donde se observa serios problemas con los aprendizajes de los estudiantes de educación básica.

Teniendo en cuenta las variables del problema, se han revisado diversos estudios con la finalidad de contar con determinados antecedentes sobre el tema. En consecuencia, se han seleccionado aportes internacionales, nacionales y locales.

Es evidente, que no son las únicas manifestaciones empíricas que existen y que se exponen sobre experiencias de los procesos pedagógicos en niños y niñas de educación inicial así como la intervención pedagógica de sus respectivos docentes; sin embargo, nos permite dar una opinión preocupante de la realidad del aprendizaje

en el área curricular de Comunicación de los niños y niñas donde se configura fehacientemente un problema crucial que necesita de su atención, en la perspectiva de ir preparando a los niños y niñas, fundamentalmente, en desarrollar sus competencias comunicativas.

Ahora bien, en la indagación bibliográfica especializada se ha ubicado, en el contexto nacional, a Marreros (2011) con un trabajo de investigación que tuvo como objetivo determinar la naturaleza de las estrategias didácticas utilizadas por el docente y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en los niños y niñas de 3 años del nivel inicial en las instituciones educativas comprendidas en la Urbanización Las Quintanas de Trujillo en el primer trimestre del año 2011. El diseño de esta investigación fue descriptivo. Concluyeron que los docentes del área de comunicación tienen un dominio conceptual de estrategias didácticas utilizada por la mayoría de los docentes en un 70% fue dinámica y el 80% de estudiantes obtuvo un logro de aprendizaje bajo, se aplicó como instrumento el cuestionario para obtener datos respecto a la variable estrategias didácticas. Así mismo, se indagó las calificaciones del registro de notas del primer trimestre de los niños.

Por su parte Monrroy (2012), en su estudio: Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla – Callao, cuyo diseño de investigación es descriptivo correlacional, con una muestra conformada por 94 estudiantes concluye que: Se comprueba que existe una correlación positiva entre rendimiento académico en matemática con las prácticas pedagógicas, responsabilidad en funciones laborales, relaciones interpersonales y con desempeño docente. Se encontró una correlación positiva entre el rendimiento académico y las prácticas pedagógicas del desempeño docente.

Además, Munayco (2014), en su investigación sobre el desempeño docente en aula y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Integrada N° 20745, Apóstol Santiago de Vitis, Lima, concluye que existe relación positiva entre la intervención docente, entiéndase aplicación de los procesos pedagógicos, y el rendimiento académico de los estudiantes; destaca, asimismo, que si el docente

desarrolla sus clases desde la consideración de los procesos pedagógicos entonces los aprendizajes de los estudiantes mejorará.

Por su parte, Espinoza (2014), que su tesis sobre desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de Educación Básica del Centro Educativo de Portovelo, provincia de El Oro, Loja, concluye que el desempeño pedagógico de los docentes es bueno ya que toma en cuenta los intereses, motivaciones y saberes previos de los estudiantes como punto de partida en clase; además los docentes durante el desarrollo de las clases procuran aclarar dudas y reforzar los aprendizajes mediante actividades individuales y grupales, aprovechando los recursos del entorno para el afianzamiento de los aprendizajes.

Finalmente, en el contexto local, se ha ubicado la tesis de Obregón (2011) En la tesis “Correlación entre la metodología docente y logros de aprendizaje en estudiantes del segundo grado de primaria del distrito de independencia 2011” se propuso como objetivo determinar la correlación entre la metodología docente y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa de independencia durante 2011 y como hipótesis que la metodología docente se correlaciona significativamente con los logros de aprendizaje.

Esta investigación fue de tipo no experimental diseño correlacional de corte transversal. Dirigida a una población de 1092 estudiantes y 41 docentes con una determinada muestra probabilística proporcional de 316 y 17 unidades de estudio En la cual para la recolección de datos se usó como instrumento la ficha de observación de clase en la metodología docente y las pruebas escritas de comunicación matemática, las mismas que fueron validadas por los expertos.

Finalmente, según la prueba estadística de chi cuadrado se obtuvo como resultado el $\chi^2=32,575$ y $p= 0.000$, el cual nos permite afirmar que, entre la metodología docente y logros de aprendizaje, existe correlación significativa directa. Por tanto, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula.

Asimismo, Salvatierra (2012) con su investigación “Nivel de comprensión lectora y su relación con el nivel de logro de los aprendizajes del área de comunicación

integral; en los niños y niñas de 05 años del nivel inicial de la I.E Piloto San Jacinto-Nepeña-Ancash-Perú-2007” fue demostrar la relación entre la comprensión Lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral.

Lo anterior se logró a través de la aplicación de la prueba de correlación de personas en base a un nivel de significancia del 5% y un nivel de confianza del 95 % cuyos instrumentos de medición estuvieron conformados por una prueba pedagógica validada a través del método juicio de expertos y el recojo del registro de notas.

De los resultados se concluyó que efectivamente la comprensión lectora se relaciona significativamente con el aprendizaje en el área de comunicación integral, así mismo producto de ello que los docentes deberán enfatizar en fortalecer la comprensión lectora literal con miras a fortalecer las deficiencias en comprensión inferencial y criterial, bajo un enfoque de un aprendizaje por competencias.

De Paz (2012), en la tesis “Planificación pedagógica y desempeño docente en la Institución Educativa del nivel Inicial Centenario”, tiene como propósito fundamental analizar la relación de la planificación pedagógica y el desempeño docente donde se observó que no basta buenas planificaciones ,programas y programaciones sin una buena práctica docente el trabajo de investigación permitirá conocer presentar una base donde se podrá presentar la planificación pedagógica como una consecuencia de una buena praxis educativa partiendo de la perspectiva Planificar, organizar , proveer las actividades y mejorar el trabajo pedagógico .

Los resultados obtenidos al finalizar el trabajo de investigación son de 0.62 que permitieron reflexionar y tomar acuerdos para beneficio de la Institución Educativa ,las conclusiones a las que se ha llegado en lo referente al objetivo general evidencia que es necesario realizar un trabajo urgente para mejorar la relación de la planificación pedagógica y el desempeño docente en la Institución Educativa Centenario de Huaraz., la misma que es considerada como una correlación regular lo que indica que se encuentra en una relación media.

5.1.2. Fundamentación científica

5.1.2.1. Procesos Pedagógicos

5.1.2.1.1. Definición de procesos pedagógicos

Se define a los Procesos Pedagógicos como las actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante (Yampufé, 2009); estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cabe señalar que los procesos pedagógicos no son momentos, son procesos permanentes y se recurren a ellos en cualquier momento que sea necesario (MINEDU, 2014).

En consecuencia, una condición básica de todo proceso pedagógico -y que va a atravesar todas sus fases- es la calidad del vínculo del docente con sus estudiantes. En el modelo pedagógico más convencional, donde los estudiantes tienen un rol pasivo y receptivo, el docente no se vincula con ellos, solo les entrega información; además de controlar su comportamiento. El desarrollo de competencias, es decir, el logro de aprendizajes que exigen actuar y pensar a la vez requiere otro modelo pedagógico, donde el vínculo personal del docente con cada uno es una condición indispensable.

Estamos hablando de un vínculo de confianza y de comunicación, basado en altas expectativas respecto de las posibilidades que tengan sus estudiantes para aprender todo lo que necesiten, por encima de las limitaciones del medio o de cualquier adversidad.

5.1.2.1.2. Principales procesos pedagógicos

A continuación, asumimos los procesos pedagógicos planteados por el MINEDU (2014).

a. Problematización

Todos los procesos que conducen al desarrollo de competencias necesitan partir de una situación retadora que los estudiantes sientan relevante (intereses, necesidades y expectativas) o que los enfrenten a desafíos, problemas o dificultades a resolver; cuestionamientos que los movilicen; situaciones capaces de provocar conflictos cognitivos en ellos. Solo así las posibilidades de despertarles interés, curiosidad y deseo serán mayores, pues se sentirán desafiados a poner a prueba sus competencias para poder resolverlas, a cruzar el umbral de sus posibilidades actuales y atreverse a llegar más lejos.

El denominado conflicto cognitivo supone una disonancia entre lo que los estudiantes sabían hasta ese momento y lo nuevo que se les presenta, constituyendo por eso el punto de partida para una indagación que amplíe su comprensión de la situación y le permita elaborar una respuesta.

El reto o desafío supone, además, complementariamente, una provocación para poner a prueba las propias capacidades. En suma, se trata de una situación que nos coloca en el límite de lo que sabemos y podemos hacer. Es posible que la situación propuesta no problematice a todos por igual, pudiendo provocar ansiedad en unos y desinterés en otros. Es importante, entonces, que el docente conozca bien las características de sus estudiantes en sus contextos de vida y sus diferencias en términos de intereses, posibilidades y dificultades, para poder elegir mejor qué tipo de propuestas son las que podrían ser más pertinentes a cada grupo en particular.

b. Propósito y organización

Es necesario comunicar a los estudiantes el sentido del proceso que está por iniciarse. Esto significa dar a conocer a los estudiantes los propósitos de la unidad, del proyecto, de la sesión de aprendizaje, etc., es decir, de los aprendizajes que se espera que logren y, de ser pertinente, cómo estos serán evaluados al final del camino, de modo que se involucren en él con plena consciencia de lo que tienen que conseguir como producto de su esfuerzo.

Esto supone informarles también el tipo de tareas que se espera puedan cumplir durante el proceso de ejecución. Implica, asimismo, describir el tipo de actividades a realizarse, a fin de poder organizarse del modo más conveniente y anticipar todo lo que se va a necesitar. Esto tiene que ver, por ejemplo, con los textos, materiales y/o recursos educativos que puedan requerirse, como videos, grabadoras, monitores, laptop XO, etc., pero también con los roles que se necesitará desempeñar, las reglas de juego a seguir dentro y fuera del aula, la forma de responder a situaciones imprevistas o emergencias, la presencia de eventuales invitados, expediciones, solicitudes de permiso, entre otras múltiples necesidades de organización y planificación, según la naturaleza de la actividad.

c. Motivación/interés/incentivo

Los procesos pedagógicos necesitan despertar y sostener el interés e identificación con el propósito de la actividad, con el tipo de proceso que conducirá a un resultado y con la clase de interacciones que se necesitará realizar con ese fin. La motivación no constituye un acto de relajación o entretenimiento gratuito que se realiza antes de empezar la sesión, sino más bien es el interés que la unidad planteada en su conjunto y sus respectivas sesiones logren despertar en los estudiantes de principio a fin. Un planteamiento motivador es el que incita a los estudiantes a perseverar en la resolución del desafío con voluntad y expectativa hasta el final del proceso. Si los estudiantes tienen interés, necesidad, motivación o incentivo para aprender, estarán más dispuestos a realizar el esfuerzo necesario para lograrlo. La motivación para el aprendizaje requiere, además, de un clima emocional positivo.

Hay emociones que favorecen una actitud abierta y una disposición mental activa del sujeto y, por el contrario, hay otras que las interfieren o bloquean. Una sesión de aprendizaje con un grado de dificultad muy alto genera ansiedad, una clase con un grado de dificultad muy bajo genera aburrimiento, solo el reto que se plantea en el límite de las posibilidades de los estudiantes que no los sobrepasa ni subestima genera en ellos interés, concentración y compromiso.

Significa encontrar un “motivo” para aprender. Los retos y hasta el conflicto cognitivo también pueden ser elementos de motivación. Algo que contribuye a

sostener la motivación a lo largo del proceso es la despenalización del error, es decir, la decisión de no censurar ni sancionar a nadie por una equivocación. Fomentar la autonomía de los estudiantes para indagar y ensayar respuestas, supone necesariamente ser tolerante con los errores y convertirlas más bien en oportunidades para que ellos mismos puedan evaluar, discernir e identificar sus fallas, cotejando respuestas, y discutiendo abiertamente sus avances y dificultades.

d. Saberes previos

Todos los estudiantes de cualquier condición social, zona geográfica, cultura o trayectoria personal tienen vivencias, conocimientos, habilidades, creencias y emociones que se han ido cimentando en su manera de ver y valorar el mundo, así como de actuar en él. Recoger estos saberes es indispensable, pues constituyen el punto de partida de cualquier aprendizaje. Lo nuevo por aprender debe construirse sobre esos saberes anteriores, pues se trata de completar, complementar, contrastar o refutar lo que ya se sabe, no de ignorarlo.

La forma de identificarlos puede ser muy diversa, pero sea cual fuere la estrategia empleada carece de sentido recuperar saberes previos para después ignorarlos y aplicar una secuencia didáctica previamente elaborada sin considerar esta información. Tampoco significa plantear preguntas sobre fechas, personas, escenarios u otros datos intrascendentes, sino de recuperar puntos de vista, los procedimientos para hacer algo, las experiencias vividas sobre el asunto, etc.

La función de la fase de identificación de saberes previos no es motivacional, sino pedagógica. Esa información le es útil al docente para tomar decisiones sobre la planificación curricular, tanto en el plano de los aprendizajes a enfatizar como en el de la didáctica más conveniente.

e. Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias

Acompañar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las competencias implica generar secuencias didácticas (actividades concatenadas y organizadas) y estrategias adecuadas para los distintos saberes: aprender técnicas, procedimientos, habilidades cognitivas; asumir actitudes; desarrollar disposiciones afectivas o habilidades socioemocionales; construir conceptos; reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Sin embargo, esto no basta. En efecto, las actividades y experiencias previstas para la secuencia didáctica no provocarán aprendizajes de manera espontánea o automática, solo por el hecho de realizarse. Es indispensable observar y acompañar a los estudiantes en su proceso de ejecución y descubrimiento, suscitando reflexión crítica, análisis de los hechos y las opciones disponibles para una decisión, diálogo y discusión con sus pares, asociaciones diversas de hechos, ideas, técnicas y estrategias. Una ejecución mecánica, apresurada e irreflexiva de las actividades o muy dirigida por las continuas instrucciones del docente, no suscita aprendizajes.

Todo lo anterior no supone que el docente deba dejar de intervenir para esclarecer, modelar, explicar, sistematizar o enrumbar actividades mal encaminadas.

Todas las secuencias didácticas previstas deberían posibilitar aprender los distintos aspectos involucrados en una determinada competencia, tanto sus capacidades principales, en todas sus implicancias, como el arte de escogerlas y combinarlas para actuar sobre una determinada situación. En ese proceso, el estudiante de manera autónoma y colaborativa participará activamente en la gestión de sus propios aprendizajes.

Si el docente no observa estos aspectos y se desentiende de las actividades que ejecutan sus estudiantes, si no pone atención en lo que hacen ni toma en cuenta su desenvolvimiento a lo largo del proceso, no estará en condiciones de detectar ni devolverles sus aciertos y errores ni apoyarlos en su esfuerzo por discernir y aprender.

El desarrollo de las competencias necesita ser gestionado, monitoreado y retroalimentado permanentemente por el docente, teniendo en cuenta las diferencias de diversa naturaleza (de aptitud, de personalidad, de estilo, de cultura, de lengua) que existen en todo salón de clase; especialmente en aulas multigrado o aulas multiedad.

f. Evaluación

Todo proceso de aprendizaje debe estar atravesado por la evaluación de principio a fin; es decir, la evaluación es inherente al proceso. Es necesario, sin embargo, distinguir la evaluación formativa de la sumativa o certificadora. La

primera es una evaluación para comprobar los avances del aprendizaje y se da a lo largo de todo el proceso.

Su propósito es la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, la confrontación entre el aprendizaje esperado y lo que alcanza el estudiante, la búsqueda de mecanismos y estrategias para avanzar hacia los aprendizajes esperados. Requiere prever buenos mecanismos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y buscar modos para mejorarlo, por eso debe ser oportuna y asertiva.

Es decir, se requiere una devolución descriptiva, reflexiva y orientadora, que ayude a los estudiantes a autoevaluarse, a discernir sus respuestas y la calidad de sus producciones y desempeños. Por ello se debe generar situaciones en las cuales el estudiante se autoevalúe y se coevalúa, en función de criterios previamente establecidos.

La evaluación sumativa o certificadora, en cambio, es para dar fe del aprendizaje finalmente logrado por el estudiante y valorar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante en las competencias. Su propósito es la constatación del aprendizaje alcanzado. Asimismo, requiere prever buenos mecanismos de valoración del trabajo del estudiante, que posibiliten un juicio válido y confiable acerca de sus logros. Así, es necesario diseñar situaciones de evaluación a partir de tareas auténticas y complejas, que le exijan la utilización y combinación de capacidades -es decir, usar sus competencias- para resolver retos planteados en contextos plausibles en la vida real.

La observación y el registro continuo del desempeño de los estudiantes en el transcurso del proceso son esenciales para la evaluación y requiere que el docente tenga claro desde el principio qué es lo que espera que ellos logren y demuestren, y cuáles son las evidencias que le van a permitir reconocer el desempeño esperado. Esto exige una programación que no sea diseñada en términos de “temas a tratar”, sino que genere procesos pedagógicos orientados al desarrollo de las competencias y capacidades que deben lograr los estudiantes. Es preciso señalar que conviene comunicarles previamente cuáles son dichos desempeños.

5.1.2.1.3. Fundamentos de los procesos pedagógicos

La Teoría del Aprendizaje Significativo se deriva de la Teoría Constructivista, cuyo principal representante es Ausubel. Su trabajo surge justo cuando el conductismo comienza a ser cuestionado, sobre todo en el campo educativo, ya que muchos de sus postulados se centraban en el estudio de animales o en la práctica en laboratorios. Es en este contexto que Ausubel, Novak y Hanesian (2000) trata de desarrollar una teoría cognitiva del aprendizaje humano, oponiéndose ante todo al aprendizaje memorístico, sin razonamiento ni sentido. De acuerdo con Coll (1997) son dos las características más relevantes de la obra de Ausubel, su carácter cognitivo, como queda puesto de manifiesto en la importancia que en su concepción tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto; y su carácter aplicado, centrándose en los problemas y tipos de aprendizaje que se plantean en una situación socialmente determinada como en el aula, en la que el lenguaje es el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos.

Ausubel, Novak y Hanesian (2000) sostienen que el aprendizaje no es una simple acción pasiva de información literal y unidireccional, pues es el propio alumno el que transforma y estructura sus saberes; pero también se considera como interaccionista, ya que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan y además interactúan con los conocimientos previos del alumno mediante sus propios esquemas, con las características propias de la personalidad de cada uno.

Parte de los fundamentos principales de la Teoría del Aprendizaje Significativo es que los nuevos conocimientos deben relacionarse con lo que el alumno ya conoce. Sin embargo, **para que** esto suceda y **exista un real aprendizaje significativo deben darse tres condiciones** que Coll (1997) las menciona: 1) los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos, esto es sustantivos y no arbitrarios, para poder relacionarse con las ideas que el alumno ya posee; 2) la estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer las necesarias ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos; y 3) el

sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de factores fundamentales como la atención y la motivación.

Al revisar estas tres condiciones que Coll (1997) enlista, queda de manifiesto lo trascendente y relevante de esta teoría para la época en la que surge y para la actualidad, ya que deja de ver al sujeto como un ser aislado y sin conocimientos previos, rasgos característicos de otras posturas. Por muy pequeños que lleguen a la Educación Básica, los alumnos también tienen ya un cúmulo de conocimientos de tipo empírico que deberán relacionar con los conocimientos de tipo formal que se dan al interior de las escuelas.

A continuación, se explica la forma en que se lleva a cabo el **proceso de Aprendizaje desde el enfoque de la teoría del Aprendizaje Significativo**. Así, Coll (1997) sostiene que el Aprendizaje Significativo es un proceso que depende en forma principal de las ideas relevantes que ya posee el sujeto y se produce a través de la interacción entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva; además, el resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que va a ser aprendido y la estructura cognoscitiva existente, es una asimilación entre los viejos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.

Partiendo de una postura constructivista y significativa, el rol del docente también sufre cambios. El docente entonces deja de ser el centro de atención de la clase, cuyos objetivos están planeados desde su propia visión y en un contexto de inactividad física y mental de los alumnos, por lo tanto, la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, incluyendo los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico y repetitivo (Coll, 1997).

Esta nueva perspectiva representa un requerimiento para el docente, que por supuesto genera mucha inquietud en quienes hasta entonces, se negaban a dejar su postura instruccionalista para pasar a ser facilitadores y mediadores del proceso de aprendizaje, ya que además esto supone dejar de enfocarse en las propias formas de enseñar para centrar su atención en las formas en las que el niño aprende. Se requiere por tanto hacer una crítica a la propia práctica docente, no sólo desde el punto de vista didáctico, sino incluso pedagógico, ya que ahora la tarea no es la instrucción, sino la construcción del conocimiento a través de una práctica docente renovada y redefinida en términos de beneficios para el estudiante.

Estrategias de evaluación requeridas para verificar que se está presentando un aprendizaje significativo en el aula de clase. La propuesta del Aprendizaje Significativo y la del constructivismo, remiten a una actitud completamente diferente a la postura tradicionalista que intentaba sólo medir y calificar el desempeño del alumno. En el constructivismo según lo indica Coll (1997) la evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas y debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para poder intervenir y decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos. Desde esta perspectiva, el alumno es concebido como un ser integral pero este enfoque no centra su atención sólo en el alumno, sino en todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Actualmente, en los materiales que se trabajan en la Educación Básica (Minedu, 2014) **la evaluación** es concebida como un proceso dinámico, continuo, sistemático e inclusivo, enfocado hacia los cambios de actitudes y rendimientos, mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los propósitos propuestos; y que tiene como característica principal; que ahora es horizontal, crítica, colaborativa, inclusiva, formativa y sumativa y cuyo propósito central es la toma de decisiones que permita la identificación y mejora del desempeño de estudiantes y docentes.

5.1.2.1. Aprendizaje

5.1.2.2.1 Teorías de aprendizaje

Las teorías de aprendizaje desde el punto de vista psicológico han estado asociadas a la realización del método pedagógico en la educación. El escenario en el que se lleva a cabo el proceso educativo determina los métodos y los estímulos con los que se acomete el aprendizaje. De acuerdo con Holmes (1999) las tendencias educativas que han estado vigentes con el paso del tiempo las podemos analizar desde tres modelos: la educación social, la educación liberal y la educación progresista.

En el primer modelo, la educación social, nos encontramos ante una etapa anterior a la existencia de instituciones educativas. En este contexto la educación se puede considerar que es exclusivamente oral cuya responsabilidad recae en la familia y en la sociedad que la guarda y la transmite. En esta situación, Holmes (1999) afirma que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el contexto social y como parte de la integración del individuo en el grupo, proceso éste que se realiza día a día a lo largo de su vida.

El segundo modelo, el liberal, está basado en *La República de Platón*, donde la educación se plantea como un proceso disciplinado y exigente. El proceso de aprendizaje se basa en el seguimiento de un currículum estricto donde las materias se presentan en forma de una secuencia lógica que haga más coherente el aprendizaje. Y por último el modelo progresista, que trata de ayudar al alumno en su proceso educativo de forma que éste sea percibido como un proceso natural. Estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y han tenido un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo de la mano de John Dewey en EE.UU. y de Jean Piaget en Europa (Dewey, 1933; Piaget, 1969,1970).

Estas tres corrientes pedagógicas se han apoyado generalmente en varias teorías educativas y modelos cognitivos de la mente para la elaboración de las estrategias de aprendizaje. En muchos aspectos, el desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas está influido por el contexto tecnológico en el que se aplican, pero fundamentalmente tienen como consecuencia el desarrollo de elementos de diseño instruccional, como parte de un proceso de modelizar el aprendizaje (Sarramona,

2000) para lo cual, se trata de investigar tanto los mecanismos mentales que intervienen en el aprendizaje como los que describen el conocimiento (Fernández- Valmayor et al., 1991). Desde este punto de vista más orientado a la psicología se pueden distinguir principalmente tres teorías: la teoría conductista, la teoría cognitivista y la teoría constructivista.

5.1.2.2.2 La teoría cognitivista

La teoría que procedemos a analizar es la teoría cognitivista, que frente a una perspectiva pasiva del aprendizaje planteada por el conductismo clásico, abrió el camino hacia una concepción del aprendizaje como proceso activo y dinámico, según el cual el sujeto interactúa con el medio mediante sus procesos mentales de cognición (Sarramona, 2000).

De acuerdo con Bandura y Walters (1963), el conductismo fue incapaz de explicar ciertas conductas sociales. Por ejemplo, los niños no imitan todas las conductas que han sido reforzadas, es más, ellos pueden desarrollar nuevos patrones de conducta días o semanas después de su observación sin que éstas hubieran recibido ningún refuerzo. Debido a ello, estos autores difieren de la explicación del condicionamiento operativo tradicional en la que el niño debe realizar y recibir refuerzo antes de haber aprendido. Bandura y Walters establecieron en su libro publicado en 1963, *Aprendizaje Social y Desarrollo de Personalidad*, que un individuo puede adoptar conductas mediante la observación del comportamiento de otra persona.

Los teóricos del cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retroalimentador para corrección de respuestas y su función como motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognoscitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información (Good y Brophy, 1990).

El constructivismo de acuerdo con Duffy y Jonassen (1992), cubre un espíritu amplio de teorías acerca de la cognición que se fundamentan en que el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa. Consecuentemente,

señalan que el aprendizaje en el constructivismo tiene una dimensión individual, ya que al residir el conocimiento en la propia mente, el aprendizaje es visto como un proceso de construcción individual interna de dicho conocimiento. Así, este constructivismo individual basado en las ideas aportadas de Piaget se contrapone a la nueva escuela del constructivismo social.

En esta línea se basan los trabajos más recientes de Vigotsky (1979) y Bruner, (1998) que desarrollan la idea de una perspectiva social de la cognición que ha dado lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza.

5.1.2.2.3. La teoría constructivista

De acuerdo con Sánchez (2004) y Sanhueza (2006), el constructivismo es una epistemología, una teoría del conocimiento utilizada para explicar cómo sabemos lo que sabemos. De ahí que los profesores que conciben el aprendizaje como información, conciben la enseñanza como transmisión de la información y enfocan su docencia en base a estrategias centradas en el profesor. Por el contrario, los que conciben el aprendizaje como el desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, conciben la enseñanza como la ayuda a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones, y enfocan su docencia en base a estrategias centradas en el estudiante. De acuerdo con Flores (1994) y Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002), el aprendizaje ocurre (al igual que el desarrollo cognitivo) a través de la reflexión y la resolución del conflicto cognitivo que pone en evidencia los niveles de comprensión inapropiados por parte del alumno. Asimismo, señala que la enseñanza constructivista es un modelo que enfatiza que los aprendices necesitan estar activamente implicados, para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar el conflicto cognitivo. Continuando con Flores (1994), un profesor constructivista que favorezca este proceso será, el que asume que el alumno debe tener experiencia en formular hipótesis y en predecir, manipular objetos, plantear cuestiones, investigar respuestas, imaginar, investigar e inventar, con la finalidad de que desarrolle nuevas construcciones.

Así, en este proceso los alumnos deben construir respuestas más que buscar soluciones. En términos piagetianos, esto supone que en el proceso de enseñanza el

alumno se ha de fortalecer, y que aprender se concibe más como lo que el alumno hace, que como algo que se le da desde fuera. El objetivo último del enfoque constructivista del aprendizaje es que el alumno llegue a construir representaciones abstractas del mundo a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee (Zabala, 2002).

La teoría constructivista postula que el conocimiento, cualquiera que sea su naturaleza, es construido por el aprendiz a través de acciones que éste realiza sobre la realidad. Por lo que, esta construcción es preferentemente interna y es el aprendiz quien construye e interpreta la realidad.

Por lo anterior, diferentes autores (Carretero, 1993; Sánchez, 2004) coinciden en que el constructivismo tiene los siguientes principios básicos: 1) El conocimiento no es pasivamente recibido e incorporado a la mente del aprendiz, sino activamente construido, 2) sólo el sujeto que conoce construye su aprender, 3) la cognición tiene función adaptativa y para ello sirve la organización del mundo experiencial, 4) la realidad existe en tanto que existe una construcción mental interna interpretativa del aprendiz, 5) aprender es construir y reconstruir esquemas y modelos mentales, 6) aprender es un proceso individual y colectivo de diseño y construcción/reconstrucción de esquemas mentales previos, como resultado de procesos de reflexión e interpretación.

5.1.2.2.4. Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje

De acuerdo con Piaget (1970), la inteligencia atraviesa por estadios o períodos cuantitativa y cualitativamente distintos. En cada uno de esos estadios hay una serie de tareas que el individuo debe realizar antes de pasar a otro estadio, y esto lo realizará a través del descubrimiento y manipulación de los elementos que se le presenten. Así para Piaget el aprendizaje es una cuestión individual, casi solitaria, en la que el individuo irá aprendiendo de acuerdo a lo que su desarrollo cognitivo le permita.

5.1.2.2.4. La Psicología Cognitiva y el aporte de Ausubel

Como bien señala Ausubel y otros (2000), no sólo se aprende cuando se realiza una actividad física como manipular, interpretar etc., sino que se aprende cuando el contenido tiene un verdadero significado para el alumno (aprendizaje significativo). Ahora bien, para que esto sea así, el sujeto que aprende debe tener en su mente información previa al nuevo conocimiento, ya que con ello logrará tener un esquema previo al cual se integrará la nueva información.

Para Ausubel no todos los contenidos pueden ser descubiertos por los alumnos, sobre todo en los niveles más altos de la educación, por lo tanto, para este autor, es clave que el alumno pueda relacionar lo que ya sabe con los nuevos conocimientos que el profesor le presentará. En definitiva lo que Ausubel aporta es, que aprender es comprender, dejando así, teóricamente de lado el aprendizaje memorístico, tan promulgado por las teorías conductivistas.

5.1.2.2.5. Aprendizaje Social

Piaget en su teoría no hace mayor referencia al aspecto social en relación con el aprendizaje. Será el psicólogo ruso Vigotsky quien se preocupará y hará mayores aportes a este respecto.

Vigotsky es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vigotsky (1979) consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget.

En Vigotsky, cinco conceptos son fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

Por una parte, para Vigotsky (1978) existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que

nacemos; son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Las funciones *mentales superiores*, según el citado autor, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad: las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente.

Por otra parte, para Vigotsky (1979), las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo.

Para Vigotsky (1979), la posibilidad o potencial que las personas tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento dependen de los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás es llamado por Vigotsky *zona de desarrollo próximo*. La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente-

En términos de Vigotsky (1979), las funciones mentales superiores se adquieren en la interacción social, en la zona de desarrollo próximo. Tal vez la herramienta psicológica más importante es el *lenguaje*. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

Por último, para Vigotsky (1979), cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas. A través de la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia. Ahora bien, lo que

aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos. En consecuencia, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediados.

5.1.2.2.6. Aprendizaje en el área curricular de Comunicación Enfoque comunicativo textual

Para este apartado, asumimos los fundamentos planteados por el MINEDU (2009) con respecto al área de Comunicación. Así, esta área curricular se sustenta en un enfoque comunicativo textual. Énfasis en la construcción del sentido de los mensajes que se comunican cuando se habla, lee y escribe desde el inicio. No es solo dominio de la técnica y las reglas sino de los mecanismos facilitadores de la comprensión, la producción, la creatividad y la lógica. Es comunicativo porque se considera la función fundamental del lenguaje que es expresar, decir lo que se siente, lo que se piensa, lo que se hace. Es también saber escuchar. En suma, es saber cómo usar la comunicación para ordenar el pensamiento, para expresar el mundo interno, para anticipar decisiones y acciones y para relacionarse en sociedad. Y es textual porque, uno de los usos del lenguaje, es la expresión tanto oral como escrita.

El lenguaje escrito es una representación gráfica (formas dibujadas) creada por el hombre igual que el lenguaje hablado definido y por lo tanto diferente en cada sociedad. Todo niño tiene una vocación natural por comunicarse imitando las formas en que los adultos lo hacen. Por tanto, el proceso de aprender a escribir llegará gradualmente como cuando aprendió a gatear, pararse y caminar. Por este motivo, la escritura debe ser adquirida por el niño de forma natural (sin presiones) para que gradualmente asocie el objeto concreto con su representación en la imagen y luego en la palabra (signos). Para facilitar este proceso es necesario que observe y experimente directamente con objetos, personas, animales y todo lo que le rodea. De ninguna manera el niño debe ser forzado a aprender a leer y escribir de manera sistemática si no ha desarrollado habilidades de la función simbólica (capacidad de “registrar, recordar y evocar mentalmente la imagen de los objetos sin verlos”) ni se

encuentran maduros para ejercitar movimientos finos (dibujar letras supone precisión y dominio del espacio).

Un aspecto que debemos tomar en cuenta en esta área y que ayuda al niño a entender estas representaciones gráficas, es el desarrollo de la conciencia fonológica, que es la capacidad del niño para discriminar auditivamente la secuencia de sonidos que forman sílabas y a su vez palabras.

El área curricular de Comunicación se organiza en las siguientes competencias:

- **EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL**

Expresa espontáneamente en su lengua materna sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas, y experiencias, escuchando y demostrando comprensión a lo que le dicen otras personas.

- **COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

Comprende e interpreta mensajes de diferentes imágenes y textos verbales de su entorno, expresando con claridad y espontaneidad sus ideas.

- **PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

Produce textos, empleando trazos, grafismos, o formas convencionales (letras) de escritura de manera libre y espontánea con sentido de lo quiere comunicar.

- **EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA**

Expresa espontáneamente y con placer, sus emociones y sentimientos, a través del lenguaje plástico, dramático o musical que le permite mayor creación e innovación.

5.2. Justificación de la investigación

Consideramos que nuestra investigación se justifica, en primer lugar, porque responde a la necesidad de contar con estudios actualizados con respecto a los procesos pedagógicos y su relación con los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, la contribución práctica del presente estudio se advierte en la constatación de los efectos de los procesos pedagógicos en el logro de los aprendizajes de los

niños de educación básica regular. Esta verificación permitirá la formulación de recomendaciones a fin de contribuir al logro de los aprendizajes esperados y así garantizar el desarrollo pleno de los estudiantes.

Finalmente, existe una razón de carácter social que justifica nuestra investigación, dado que los resultados que se obtienen contribuyen a la comprensión de la necesidad de orientar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de educación básica regular desde la consideración de los procesos pedagógicos. Se vincula, entonces, con uno de los ejes estratégicos del Proyecto educativo regional: Aprendizajes significativos y pertinentes.

5.3. Problema

A partir de los antecedentes y la fundamentación científica, se formula el siguiente enunciado del problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre los procesos pedagógicos y el logro del aprendizaje en el área de Comunicación del aula en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017?

5.4. Conceptualización y operacionalización de las variables

5.4.1. Variable independiente: Procesos pedagógicos

Definición conceptual

Son las actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objetivo de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante; estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común.

Definición operacional

Proceso pedagógico es una secuencia de pasos que pretende educar, enseñar o instruir en un campo determinado dispuesto con algún tipo de lógica que se enfoca en lograr algún resultado específico. Se midieron las siguientes dimensiones: problematización, propósito y organización,

motivación/interés/incentivo, saberes previos, gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias y evaluación.

5.4.2. Variable dependiente: Logro de Aprendizaje

Definición conceptual

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que pueden incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica.

Definición operacional

Valoración sumativa de la adquisición de las competencias de comunicación de los estudiantes, para comunicarse oralmente en su en su lengua materna de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos (MINEDU, 2017)

5.4.3. Operacionalización de la variable procesos pedagógicos

Variable	Dimensiones	Indicador	Item
Procesos pedagógicos	Problematización	Señala claramente el desafío inicial de la sesión de aprendizaje. Indica claramente la estrategia para el desarrollo de la problematización. Selecciona la estrategia coherente y garantiza el logro del objetivo. Desarrolla coherentemente la estrategia seleccionada.	1. Se señala claramente el desafío inicial de la sesión de aprendizaje. 2. Se indica claramente la estrategia para el desarrollo de la problematización. 3. La estrategia seleccionada es coherente y garantiza el logro del objetivo. 4. Se desarrolla coherentemente la estrategia seleccionada
	Propósito y organización	Identifica claramente los propósitos de la sesión de aprendizaje. Señalan las competencias que los estudiantes deben alcanzar al final de la sesión de aprendizaje. Planifican la secuencia de actividades y estrategias para alcanzar los objetivos de la sesión. Señalan los recursos a emplear en la sesión de aprendizaje. Cumple la programación señalada.	5. Se identifica claramente los propósitos de la sesión de aprendizaje. 6. Se señalan las competencias que los estudiantes deben alcanzar al final de la sesión de aprendizaje. 7. Se planifican la secuencia de actividades y estrategias para alcanzar los objetivos de la sesión. 8. Se señalan los recursos a emplear en la sesión de aprendizaje. 9. Se cumple la programación señalada.
	Motivación/interés/incentivo	Describe la estrategia motivadora para la sesión. Muestra atención e interés por cada estudiante. Está atento e incentiva los aciertos de los estudiantes. Corrige los errores e incentiva a los estudiantes para no desanimarse. Motiva la participación de todos sus estudiantes según sus particularidades. Motivación transversal a toda la sesión de aprendizaje, y no solo al inicio de la misma.	10. Se describe la estrategia motivadora para la sesión. 11. El docente muestra atención e interés por cada estudiante. 12. El docente está atento e incentiva los aciertos de los estudiantes. 13. El docente está corrige los errores e incentiva a los estudiantes para no desanimarse. 14. El docente motiva la participación de todos sus estudiantes según sus particularidades. 15. La motivación es transversal a toda la sesión de aprendizaje, y no solo al inicio de la misma.
	Saberes previos	Señala la estrategia para la exploración de los saberes previos. Aplica coherentemente la estrategia seleccionada. Lleva registro de las ideas, valoraciones y experiencias de los estudiantes. Considera los saberes previos de los estudiantes para el diseño o rediseño (de ser el caso) de la sesión de aprendizaje.	16. Se señala la estrategia para la exploración de los saberes previos. 17. Se aplica coherentemente la estrategia seleccionada. 18. El docente lleva registro de las ideas, valoraciones y experiencias de los estudiantes. 19. El docente toma en consideración los saberes previos

		Emplea el registro para reforzar los aprendizajes de los estudiantes.	de los estudiantes para el diseño o rediseño (de ser el caso) de la sesión de aprendizaje. 20. El docente emplea el registro para reforzar los aprendizajes de los estudiantes.
--	--	-----------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias	<p>Señala la metodología para el desarrollo de las competencias en los estudiantes.</p> <p>Gestiona el tiempo y los recursos con los que cuenta de manera apropiada para lograr el aprendizaje en los alumnos considerando las particularidades de los mismos.</p> <p>Acompaña el aprendizaje de los estudiantes propiciando su autoaprendizaje.</p> <p>Individualiza el aprendizaje de sus estudiantes según sus características personales.</p> <p>Propicia el aprendizaje participativo y colaborativo entre los estudiantes.</p> <p>Realiza retroalimentación durante todo el proceso y no solo al final de la sesión de aprendizaje.</p>	<p>21. Se señala la metodología para el desarrollo de las competencias en los estudiantes.</p> <p>22. El docente gestiona el tiempo y los recursos con los que cuenta de manera apropiada para lograr el aprendizaje en los alumnos considerando las particularidades de los mismos.</p> <p>23. El docente acompaña el aprendizaje de los estudiantes propiciando su autoaprendizaje.</p> <p>24. El docente individualiza el aprendizaje de sus estudiantes según sus características personales.</p> <p>25. El docente propicia el aprendizaje participativo y colaborativo entre los estudiantes.</p> <p>26. El docente realiza retroalimentación durante todo el proceso y no solo al final de la sesión de aprendizaje.</p>
	Evaluación	<p>Señala criterios de evaluación formativa.</p> <p>Señalan criterios de evaluación sumativa.</p> <p>Diseñan y aplican indicadores de evaluación para cada competencia programada.</p> <p>Recogen indicadores de evaluación de los progresos de los estudiantes durante todo el proceso y no solo al final de la sesión.</p> <p>Evaluación de los logros durante el proceso son tomados en cuenta para la redirección del mismo según lo amerite el grupo o cada estudiante.</p>	<p>27. Se señala criterios de evaluación formativa.</p> <p>28. Se señalan criterios de evaluación sumativa.</p> <p>29. Se diseñan y aplican indicadores de evaluación para cada competencia programada.</p> <p>30. Se recogen indicadores de evaluación de los progresos de los estudiantes durante todo el proceso y no solo al final de la sesión.</p> <p>31. La evaluación de los logros durante el proceso son tomados en cuenta para la redirección del mismo según lo amerite el grupo o cada estudiante.</p>

Operacionalización de la variable logro de aprendizaje

Variable	Dimensiones	Indicador	Niveles
Logro de aprendizaje	Logro destacado	Ha logrado incorporar mayores elementos a las competencias esperadas.	Alta Media Baja
	Logro previsto	Ha logrado satisfactoriamente la incorporación de las competencias previstas	
	En proceso	Está en camino de lograr las acciones previstas, pero requiere acompañamiento más cercano	
	En inicio	Ha empezado a implementar las acciones previstas, pero muestra dificultades para el desarrollo de las mismas fuentes y medios de verificación	

5.5. Hipótesis

Existe una relación significativa entre los procesos pedagógicos y el logro del aprendizaje en el área de Comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017.

5.6. Objetivos

General:

Determinar la relación entre los procesos pedagógicos y el logro del aprendizaje en el área de Comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017.

Específicos:

1. Determinar si los procesos pedagógicos, en la dimensión problematización, y el logro del aprendizaje en el área de Comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017, se relacionan.
2. Determinar si los procesos pedagógicos, en la dimensión propósito y organización, y el logro del aprendizaje en el área de Comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017, se relacionan.
3. Determinar si los procesos pedagógicos, en la dimensión motivación/ interés/ incentivo, y el logro del aprendizaje en el área de comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017, se relacionan.

4. Determinar si los procesos pedagógicos, en la dimensión saberes previos, y el logro del aprendizaje en el área de comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017, se relacionan.

5. Determinar si los procesos pedagógicos, en la dimensión gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias, y el logro del aprendizaje en el área de Comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017, se relacionan.

6. Determinar si los procesos pedagógicos, en la dimensión evaluación, y el logro del aprendizaje en el área de Comunicación del aula, en docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017, se relacionan.

6. METODOLOGÍA

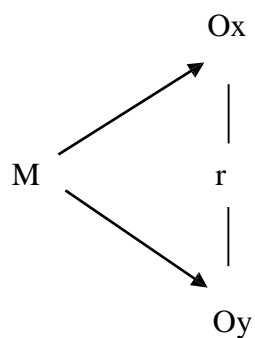
6.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

De acuerdo al criterio de la orientación del estudio, constituye *una investigación básica*; atendiendo al criterio de la técnica de contrastación de la hipótesis, se procede por una *investigación correlacional*, pues, se pretende probar la posible relación existente entre las variables procesos pedagógicos y logros de aprendizajes.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación es el *correlacional*, cuyo diagrama es el siguiente:



M = Muestra de investigación

Ox = Observaciones de la variable x

Oy = Observaciones de la variable y

r = Relación entre ambas variables

6.2. Población y Muestra

La población muestral estuvo conformada por los 9 docentes de inicial de las edades de 3, 4 y 5 años de edad de la Institución Educativa N° 323 del distrito de Chimbote, 2017.

6.3. Técnicas e instrumentos

Para medir la variable *Procesos pedagógicos* se aplicó la *técnica* de la observación y como instrumento para la recolección de datos se empleó el *Ficha de valoración de la sesión de aprendizaje*; para la variable Logro de aprendizajes en Comunicación, se aplicó la *técnica* Análisis documental y como instrumento se aplicó la *Ficha de registro de calificaciones*; ambos instrumentos validados mediante la *técnica* del Juicio de expertos.

En esta etapa se tuvo la participación de tres expertos para revisar, calificar y aprobar el contenido de cada uno de los ítems tendientes a medir, lo que como investigadores perseguimos; para la participación de los expertos les facilitamos la ficha de validación de los instrumentos de investigación. Luego de las recomendaciones de los expertos, se procedió a la redacción final de ambos instrumentos. (Ver anexo N° 02).

6.4. Procesamiento y análisis de la información

En cuanto al análisis estadístico efectuado, se tomaron en cuenta técnicas de la estadística descriptiva; se utilizó la tabla de contingencia para visualizar la distribución de los datos según los niveles de dos conjuntos de indicadores analizados simultáneamente.

En cuanto a la estadística inferencial, se utilizaron medidas inferenciales, como la prueba *Chi cuadrada*, para verificar si las variables consideradas son independientes entre sí o no lo son.

7. RESULTADOS

7.1 Presentación

El tratamiento estadístico que se inició desde evaluar la confiabilidad de los instrumentos y se proyectó hacia la organización de los datos recolectados para su tratamiento mediante el software estadístico, ha sido realizado tomando como herramienta informática de apoyo el programa SPSS v.23.

A continuación, presentamos los cuadros que explican la percepción de los docentes respecto a la relación entre las variables de estudio. Acopiada la información relacionada a las variables, se procedió de la manera convencional:

a) Ordenar la información a través de una data estadística, para proceder a codificarla y hacerla disponible para la obtención de las medidas de frecuencia y otras.

b) Tabular los resultados. Expresando con ello de manera gráfica en tablas y figuras, los resultados recogidos en la fase de recolección de datos. Estos datos expresados de manera gráfica fueron interpretados, tomando como sustento el marco teórico de la investigación y la percepción de la investigadora.

c) Prueba de hipótesis (**Chi-cuadrado**) para verificar si las variables consideradas son independientes entre sí o no lo son, se procedió a utilizar el software SPSS v. 23 y se procesaron los datos a efectos de determinar el valor de significancia de la prueba.

7.2 Análisis e interpretación

Tabla 1: Docentes según proceso pedagógico en la dimensión problematización y el logro de los aprendizajes de su aula. I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017.

Proceso pedagógico problematización	Logro de aprendizaje del aula					
	Logró		En proceso o no logró		Total	
	F	%	f	%	f	%
Logró	0	0.0	1	100.0	1	100,0
No logró	3	37.5	5	62.5	8	100,0
Total	3	33.3	6	66.7	9	100,0

Fuente: Elaboración propia

$$X^2 = 0.563 \quad p=0.453 \quad p>0.05$$

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que no han logrado la aplicación del proceso pedagógico *Problematización* (8) se encuentran distribuidos en los niveles *en proceso* y *logrado*, 5 y 3 docentes, respectivamente, en cuanto al *Logro de los aprendizajes del aula*. Además, sólo un docente que logró aplicar la problematización como proceso pedagógico se ubica *en proceso* respecto al *Logro de los Aprendizajes del aula*.

En definitiva, en consideración a la *Problematización* como proceso pedagógico, la gran mayoría no la ha logrado y, a su vez, en lo referente al *Logro de los aprendizajes del aula* se ubica, mayoritariamente, *en proceso*.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión: *problematización* y el *logro de los aprendizajes del aula* en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05.

Tabla 2: Docentes según proceso pedagógico en la dimensión Propósito y organización y el logro de los aprendizajes de su aula. I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017.

Proceso pedagógico Propósito y organización	Logro de aprendizaje del aula				Total	
	Logró		En proceso o no logró		f	%
	F	%	F	%		
Logró	2	28.6	5	71.4	7	100,0
No logró	1	50.0	1	50.0	2	100,0
Total	3	33.3	6	66.7	9	100,0

Fuente: Elaboración propia

$$X^2 = 0.321 \quad p=0.571 \quad p>0.05$$

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que han logrado la aplicación del proceso pedagógico *Propósito y organización* (7) se encuentran distribuidos en los niveles *en proceso* y *logrado*, 5 y 2 docentes, respectivamente, en cuanto al *Logro de los aprendizajes del aula*. Además, sólo 2 docentes que lograron aplicar *Propósito y organización* como proceso pedagógico se distribuyen *en proceso* y *logrado* respecto al *Logro de los Aprendizajes del aula*.

En definitiva, en consideración al *Propósito y organización* como proceso pedagógico, la gran mayoría lo ha logrado y, a su vez, en lo referente al *Logro de los aprendizajes del aula* se ubica, mayoritariamente, *en proceso*.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Propósito y organización* y el *logro de los aprendizajes del aula* en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.571, mucho mayor a 0.05.

Tabla 3: Docentes según proceso pedagógico en la dimensión Motivación/Interés/Incentivo y el logro de los aprendizajes de su aula.

I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017.

Proceso pedagógico Motivación/Interés/Incentivo	Logro de aprendizaje del aula				Total	
	Logró		En proceso o no logró		f	%
	F	%	F	%		
Logró	0	0.0	1	100.0	1	100,0
No logró	3	37.5	5	62.5	8	100,0
Total	3	33.3	6	66.7	9	100,0

Fuente: Elaboración propia

$$X^2 = 0.563 \quad p=0.453 \quad p>0.05$$

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que no han logrado la aplicación del proceso pedagógico *Motivación/Interés/Incentivo* (8) se encuentran distribuidos en los niveles *en proceso* y *logrado*, 5 y 3 docentes, respectivamente, en cuanto al *Logro de los aprendizajes del aula*. Además, sólo un docente que logró aplicar la *Motivación/Interés/Incentivo* como proceso pedagógico se ubica *en proceso* respecto al *Logro de los Aprendizajes del aula*.

En definitiva, en consideración al *Motivación/Interés/Incentivo* como proceso pedagógico, la gran mayoría no lo ha logrado y, a su vez, en lo referente al *Logro de los aprendizajes del aula* se ubica, mayoritariamente, *en proceso*.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Motivación/Interés/Incentivo* y el *logro de los aprendizajes del aula* en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05.

Tabla 4: Docentes según proceso pedagógico en la dimensión Saberes previos y el logro de los aprendizajes de su aula. I.E. N°323 del A.H.

Señor de los Milagros, Chimbote, 2017.

Proceso pedagógico Saberes previos	Logro de aprendizaje del aula				Total	
	Logró		En proceso o no logró		f	%
	F	%	F	%		
Logró	1	100.0	0	0.0	1	100,0
No logró	2	25.0	6	75.0	8	100,0
Total	3	33.3	6	66.7	9	100,0

Fuente: Elaboración propia

$$X^2 = 2.250 \quad p=0.134 \quad p>0.05$$

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que no han logrado la aplicación del proceso pedagógico *Saberes previos* (8) se encuentran distribuidos en los niveles *en proceso* y *logrado*, 6 y 2 docentes, respectivamente, en cuanto al *Logro de los aprendizajes del aula*. Además, sólo un docente que logró aplicar *Los saberes previos* como proceso pedagógico se ubica *Logrado* respecto al *Logro de los Aprendizajes del aula*.

En definitiva, en consideración a *saberes previos* como proceso pedagógico, la gran mayoría no lo ha logrado y, a su vez, en lo referente al *Logro de los aprendizajes del aula* se ubica, mayoritariamente, *en proceso*.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Saberes previos* y el *logro de los aprendizajes del aula* en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.134, mucho mayor a 0.05.

Tabla 5: Docentes según proceso pedagógico en la dimensión Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes de su aula. I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017.

Proceso pedagógico Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias	Logro de aprendizaje del aula				Total	
	Logró		En proceso o no logró		f	%
Logró	F	%	F	%	f	%
Logró	0	0.0	1	100.0	1	100,0
No logró	3	37.5	5	62.5	8	100,0
Total	3	33.3	6	66.7	9	100,0

Fuente: Elaboración propia

$$X^2 = 0.563 \quad p=0.453 \quad p>0.05$$

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que no han logrado la aplicación del proceso pedagógico *Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias* (8) se encuentran distribuidos en los niveles *en proceso* y *logrado*, 5 y 3 docentes, respectivamente, en cuanto al *Logro de los aprendizajes del aula*. Además, sólo un docente que logró aplicar la *Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias* como proceso pedagógico se ubica *en proceso* respecto al *Logro de los Aprendizajes del aula*.

En definitiva, en consideración a *Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias* como proceso pedagógico, la gran mayoría no lo ha logrado y, a su vez, en lo referente al *Logro de los aprendizajes del aula* se ubica, mayoritariamente, *en proceso*.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias* y el *logro de los aprendizajes del aula* en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05.

Tabla 6: Docentes según proceso pedagógico en la dimensión Evaluación y el logro de los aprendizajes de su aula. I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017.

Proceso pedagógico Evaluación	Logro de aprendizaje del aula					
	Logró		En proceso o no logró		Total	
	F	%	F	%	f	%
Logró	0	0.0	1	100.0	1	100,0
No logró	3	37.5	5	62.5	8	100,0
Total	3	33.3	6	66.7	9	100,0

Fuente: Elaboración propia

$$X^2 = 0.563 \quad p=0.453 \quad p>0.05$$

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que no han logrado la aplicación del proceso pedagógico *Evaluación* (8) se encuentran distribuidos en los niveles *en proceso* y *logrado*, 5 y 3 docentes, respectivamente, en cuanto al *Logro de los aprendizajes del aula*. Además, sólo un docente que logró aplicar la *Evaluación* como proceso pedagógico se ubica *en proceso* respecto al *Logro de los Aprendizajes del aula*.

En definitiva, en consideración a *la Evaluación* como proceso pedagógico, la gran mayoría no lo ha logrado y, a su vez, en lo referente al *Logro de los aprendizajes del aula* se ubica, mayoritariamente, *en proceso*.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Evaluación* y el *logro de los aprendizajes del aula* en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05.

Tabla 7: Docentes según procesos pedagógicos y el logro de los aprendizajes de su aula. I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017.

Procesos pedagógicos	Logro de aprendizajes del aula				Total	
	Logró		En proceso o no logró		f	%
	F	%	F	%		
Logró	0	0.0	1	100.0	1	100,0
No logró	3	37.5	5	62.5	8	100,0
Total	3	33.3	6	66.7	9	100,0

Fuente: Elaboración propia

$$X^2 = 0.563 \quad p=0.453 \quad p>0.05$$

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que no han logrado la aplicación de los *Procesos pedagógicos* (8) se encuentran distribuidos en los niveles *en proceso* y *logrado*, 5 y 3 docentes, respectivamente, en cuanto al *Logro de los aprendizajes del aula*. Además, sólo un docente que logró aplicar los *Proceso pedagógicos* se ubica *en proceso* respecto al *Logro de los Aprendizajes del aula*.

En definitiva, en consideración a la variable *Procesos pedagógicos*, la gran mayoría no lo han logrado y, a su vez, en lo referente al *Logro de los aprendizajes del aula* se ubica, mayoritariamente, *en proceso*.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre las variables *los procesos pedagógicos* y el *logro de los aprendizajes del aula* en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05.

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados encontrados plantean el siguiente panorama: en términos generales, con el conjunto total de los estudiantes, la hipótesis propuesta no se acepta. En efecto, la probabilidad de que los procesos pedagógicos se asocien por azar con el logro de los aprendizajes, es 0,453, superior a 0,05, lo suficientemente alta para no aceptar las hipótesis de investigación (tabla N° 7). En efecto, se hace claro que cada una de las dimensiones de la variable procesos de aprendizaje no se relaciona con el logro de los aprendizajes (Tabla N° 1, 2 , 3,4 ,5 y 6).

Ahora bien, al analizar la tabla N° 7, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que no han logrado la aplicación de los Procesos pedagógicos (8) se encuentran distribuidos en los niveles en proceso y logrado, 5 y 3 docentes, respectivamente, en cuanto al Logro de los aprendizajes del aula. Además, sólo un docente que logró aplicar los Procesos pedagógicos se ubica en proceso respecto al Logro de los Aprendizajes del aula.

En definitiva, en consideración a la variable Procesos pedagógicos, la gran mayoría no lo han logrado y, a su vez, en lo referente al Logro de los aprendizajes del aula se ubica, mayoritariamente, en proceso.

Después de aplicar la prueba Chi-cuadrado, se puede sostener que no existe relación entre las variables los procesos pedagógicos y el logro de los aprendizajes del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05.

Por otra parte, como bien señalan los expertos del MINEDU (2014), los procesos pedagógicos son definidos como las actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante; estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cabe señalar que los procesos pedagógicos no son momentos, son procesos permanentes y se recurren a ellos en cualquier momento que sea necesario.

Zavala (2002) señala que el aprendizaje implica que el alumno llegue a construir representaciones abstractas del mundo a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee.

Ahora bien, nuestros hallazgos difieren a los resultados de Marreros (2011), dado que concluye que el desempeño docente es bueno y permite el logro de los aprendizajes de los estudiantes, Asimismo, nuestros resultados discrepan con los de Monroy (2012), porque concluye que existe correlación positiva entre rendimiento académico en matemática con las prácticas pedagógicas, responsabilidad en funciones laborales, relaciones interpersonales y con desempeño docente. Se encontró una correlación positiva entre el rendimiento académico y las prácticas pedagógicas del desempeño docente. Igualmente, coincidimos con los hallazgos de Munayco (2014), pues concluye que existe relación positiva entre la intervención docente, entiéndase aplicación de los procesos pedagógicos, y el rendimiento académico de los estudiantes; destaca, asimismo, que si el docente desarrolla sus clases desde la consideración de los procesos pedagógicos entonces los aprendizajes de los estudiantes mejorarán.

En la misma línea, nuestros resultados también son semejantes a los hallazgos de Espinoza (2014), Obregón (2011), Salvatierra (2012) y De paz (2012), que concluyen la existencia de relación entre desempeño docente y logro de aprendizajes de los estudiantes.

En definitiva, se encontró la no relación entre las variables de estudio, pues al analizar la tabla de contingencia, la mayor concentración de casos (62.5%) corresponde al cruce del nivel no logró de los procesos pedagógicos con el nivel en proceso del logro de los aprendizajes; además, el 37.5% de la población se ubica el cruce del nivel no logró de los procesos pedagógicos con el nivel logrado de los aprendizajes.

Finalmente, la prueba *chi cuadrada* que se ha efectuado corrobora la presunción hecha en el análisis de las tablas de contingencia en el sentido que las variables de estudio no se relacionan, ya que el valor de significancia es 0.453, mucho mayor a 0.05.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1. CONCLUSIONES

- No existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *problematización* y el *logro de los aprendizajes* del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05. (Tabla N° 01).
- No existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Propósito y organización* y el *logro de los aprendizajes* del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.571, mucho mayor a 0.05 (Tabla N° 02).
- No existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Motivación/Interés/Inventivo* y el *logro de los aprendizajes* del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05 (Tabla N° 03).
- No existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Saberes previos* y el *logro de los aprendizajes* del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.134, mucho mayor a 0.05 (Tabla N° 04).
- No existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión *Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias* y el *logro de los aprendizajes* del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05 (Tabla N° 05).

- No existe relación entre los procesos pedagógicos en la dimensión Evaluación y el logro de los aprendizajes del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05 (Tabla N° 06).

Como conclusión general se sostiene que no existe relación entre las variables los procesos pedagógicos y el logro de los aprendizajes del aula en la I.E. N°323 del A.H. Señor de los Milagros, Chimbote, 2017, puesto que el valor p (significancia de la prueba) identificado es de 0.453, mucho mayor a 0.05 (Tabla N° 07).

9.2. RECOMENDACIONES

Realizar investigaciones sobre procesos pedagógicos y logros de aprendizajes en las instituciones educativas públicas y privadas de educación básica regular de distrito de Chimbote.

Realizar investigaciones comparativas, tanto en instituciones educativas públicas y privadas, con respecto a los procesos pedagógicos y logros de aprendizajes que deben asumir las docentes para poder obtener logros significativos en las diversas áreas curriculares.

Replicar la presente investigación en la jurisdicción de la provincia del Santa, para lograr nuevos hallazgos que demuestren la posible asociación entre las variables procesos pedagógicos y logros de aprendizajes.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. y HANESIAN, H. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BANDURA, A., y WALTERS, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Brunner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ed. Morata.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza., Luis Vives.
- COLL, C. E. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- De Paz (2012), en la tesis “Planificación pedagógica y desempeño docente en la Institución Educativa del nivel Inicial Centenario
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Heath, Boston.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DUFFY, T. y JONASSEN, D. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction*. Hillsdale, New Jersey. Laurence Erlbaum Associates.
- Espinoza, G. (2014). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de Educación Básica del Centro Educativo de Portovelo, provincia de El Oro, Loja*. Recuperado desde
- FERNÁNDEZ-VALMAYOR, A. CHAMIZO, C. y VAQUERO, A. (1991). Panorama de la informática educativa: de los métodos conductistas a las teorías cognitivas. *Boletín de Nuevas Tecnologías Educativas y Recursos Didácticos (ADIE)*, (5), 5-19.
- GOOD, T. y BROPHY, J.E. (1990). *Psicología educacional*. México, Interamericana.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México D.F.: MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- HOLMES, N. (1999). The myth of the educational computer. *IEEE Computer*, 32(8):36-42.
- MARREROS, M. (2011). Las estrategias didácticas utilizadas por el docente y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en los niños y niñas de 3 años del nivel inicial en las instituciones educativas comprendidas en la Urbanización Las Quintanas de Trujillo en el primer trimestre del año 2011. Recuperado desde <http://biblioteca.uladech.edu.pe/index.php/es/somos/catalogo?criterio=estrategias%20didacticas%20de%20nivel%20inicial>
- MONRROY. M. (2012). Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla – Callao, Recuperado desde <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1220>
- MUNAYCO, C. (2014). *Desempeño docente en aula y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Integrada N° 20745, Apóstol Santiago de Vitis, Lima*. Recuperado el 20 de octubre de 2017, desde
- OBREGÓN. A. (2011). Correlación entre la metodología docente y logros de aprendizaje en estudiantes del segundo grado de primaria del distrito de independencia 2011. Tesis de licenciatura.
- Perú, Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular Nacional. Lima: MINEDU.
- Perú, Ministerio de Educación (2014). Orientaciones generales para planificar. Aportes a la labor docente de diseñar y gestionar procesos de aprendizaje de calidad. Lima: MINEDU.
- Perú, Ministerio de Educación (2017). Evaluaciones censales a estudiantes de educación básica. MINEDU. Recuperado desde www.minedu.gob.pe/consulta/
- PIAGET, J. (1969). The mechanisms of perception, London, Rutledge y Kegan Paul.

- PIAGET, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Grossman, New York.
- SALVATIERRA, V. (2012). Nivel de comprensión lectora y su relación con el nivel de logro de los aprendizajes del área de comunicación integral; en los niños y niñas de 05 años del nivel inicial de la I.E Piloto San Jacinto-Nepeña-Ancash-Perú-2007.
- SÁNCHEZ, I. J. (2004). Bases constructivistas para la integración de las TIC's. *Revista Enfoques Educativos*. 6(1), 75-89.
- SANHUEZA, G. (2006). El constructivismo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml#ixzz4iQ7OvHPz>
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona, Ariel.
- VAILLANT, D. (2008) Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. Recuperado de: <http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2008/RINACE2008.pdf>
- VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- YAMPUFÉ, C. (2009). Los procesos pedagógicos en la sesión de aprendizaje. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://carlosyampufe.blogspot.pe/2009/04/los-procesos-pedagogicos-en-la-sesion.html>
- ZABALA, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao.

ANEXOS

Anexo 1: FICHA DE VALORACIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

I.E. : N° 323, CHIMBOTE
 Directora : _____
 Docente : _____
 Nivel : _____
 Área : _____
 Fecha : _____

Ficha de valoración de los procesos pedagógicos en la I: E. 323 Chimbote

Sesión N°	Fecha	Calificación		
		1	2	3
Dimensiones	Ítems			
Problematización	1. Se señala claramente el desafío inicial de la sesión de aprendizaje.			
	2. Se indica claramente la estrategia para el desarrollo de la problematización.			
	3. La estrategia seleccionada es coherente y garantiza el logro del objetivo.			
	4. Se desarrolla coherentemente la estrategia seleccionada.			
Propósito y organización	5. Se identifica claramente los propósitos de la sesión de aprendizaje.			
	6. Se señalan las competencias que los estudiantes deben alcanzar al final de la sesión de aprendizaje.			
	7. Se planifican la secuencia de actividades y estrategias para alcanzar los objetivos de la sesión.			
	8. Se señalan los recursos a emplear en la sesión de aprendizaje.			
	9. Se cumple la programación señalada.			
Motivación/interés/incentivo	10. Se describe la estrategia motivadora para la sesión.			
	11. El docente muestra atención e interés por cada estudiante.			

	12. El docente está atento e incentiva los aciertos de los estudiantes.			
	13. El docente corrige los errores e incentiva a los estudiantes para no desanimarse.			
	14. El docente motiva la participación de todos sus estudiantes según sus particularidades.			
	15. La motivación es transversal a toda la sesión de aprendizaje, y no solo al inicio de la misma.			
Saberes previos	16. Se señala la estrategia para la exploración de los saberes previos.			
	17. Se aplica coherentemente la estrategia seleccionada.			
	18. El docente lleva registro de las ideas, valoraciones y experiencias de los estudiantes.			
	19. El docente toma en consideración los saberes previos de los estudiantes para el diseño o rediseño (de ser el caso) de la sesión de aprendizaje.			
	20. El docente emplea el registro para reforzar los aprendizajes de los estudiantes.			
Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias	21. Se señala la metodología para el desarrollo de las competencias en los estudiantes.			
	22. El docente gestiona el tiempo y los recursos con los que cuenta de manera apropiada para lograr el aprendizaje en los alumnos considerando las particularidades de los mismos.			
	23. El docente acompaña el aprendizaje de los estudiantes propiciando su autoaprendizaje.			
	24. El docente individualiza el aprendizaje de sus estudiantes según sus características personales.			
	25. El docente propicia el aprendizaje participativo y colaborativo entre los estudiantes.			
	26. El docente realiza retroalimentación durante todo el proceso y no solo al final de la sesión de aprendizaje.			
Evaluación	27. Se señala criterios de evaluación formativa.			
	28. Se señalan criterios de evaluación sumativa.			
	29. Se formula y aplica indicadores de evaluación para cada competencia programada.			
	30. Se evalúa los progresos de los estudiantes durante todo el proceso y no solo al final de la sesión.			
	31. Las evaluaciones de los logros durante el proceso son tomadas en cuenta para la redirección del mismo según lo amerite el grupo o cada estudiante.			
Sub Total				
Total				

Anexo 2: FICHA TÉCNICA

1. Datos Informativos:

I.E. : N° 323, CHIMBOTE
Directora : _____
Docente : _____
Nivel : _____
Área : _____
Fecha : _____

2. Estructura

Variable 1: Procesos pedagógicos

Dimensiones: 6, problematización, propósito y organización, motivación/interés/incentivo, saberes previos, gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias y evaluación

Valoración: Calificación 1, 2 y 3

Ítems: 31

Problematización: 4

Propósito y organización: 5

Motivación/interés/incentivo: 6

Saberes previos: 5

Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias: 6

Evaluación: 5

CONSOLIDADO DE EVALUACIÓN- COMUNICACIÓN LENGUA MATERNA

Orden Mérito	Código del estudiante	Sexo H/M	Dice lo que le gusta o le disgusta del texto escuchado.	Dice lo que le gusta o le disgusta del texto que le leen.	Menciona las características de animales, objetos, personas y personajes del texto escuchado.	Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral.	Responde preguntas	Se apoya en gestos y movimientos al decir algo.	Nota Final
0	00000081190907	H	C	C	C	B	B	B	B
0	00000081134057	H	B	B	B	B	B	B	B
0	00000078300445	M	B	B	B	C	B	C	C
0	00000078152872	M	C	C	C	C	C	C	C
0	00000078238553	H	C	B	C	C	B	B	B
0	00000078384145	M	C	C	C	B	C	C	C
0	00000078458375	M	B	B	B	B	B	B	B
0	00000081134056	M	C	B	B	B	B	B	B
0	00000078948637	M	C	C	C	C	C	C	C
0	00000081541184	H	B	C	B	C	C	C	C
0	00000078067268	M	B	B	B	B	B	C	B
0	00000081572417	M	C	C	B	C	B	C	C
0	00000078282048	M	B	B	C	B	B	C	B
0	00000081008946	M	B	B	B	B	B	C	B
0	00000081190968	M	B	B	C	B	B	B	B
0	00000081572517	H	C	C	C	C	C	C	C
0	00000079043142	H	A	B	B	B	A	B	B
0	00000078224885	H	B	B	B	B	B	B	B
0	00000078219059	H	A	B	B	B	A	B	B
		19						A	0
								B	7
								C	12