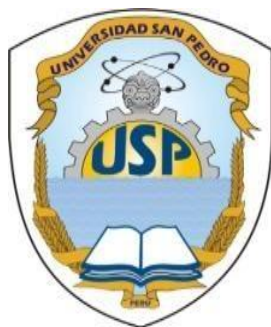


**UNIVERSIDAD SAN PEDRO**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



Gestión pedagógica en el area de educación para el trabajo y su relación con  
los enfoques de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la  
Institución Educativa Miguel Grau- Paramonga, 2018

Autora:

Pajuelo Tello, Gina Amelia

Asesor:

Mg. Campos Atoche, Benhur Valentín

Chimbote – Perú

2018

# INDICE

TEMA	PÁGINA N <sup>a</sup>
Título del trabajo	iv
Palabras clave: en español e inglés	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. Introducción	08
I.1. Antecedentes y fundamentación científica	09
I.1.1. Antecedentes de la investigación	10
I.1.2. Fundamentación Científica	11
I.1.2.1. Gestión pedagógica	11
I.1.2.2. Enfoques de aprendizaje	24
I.2. Justificación de la investigación	28
I.3. Problema	28
I.4. Conceptualización y operacionalización de variables	30
I.5. Hipótesis	31
I.6. Objetivos	32
II. Materiales y Métodos	34
2.1 Diseño y tipo de investigación	34
2.2 Población	34
2.3 Técnicas e instrumentos de investigación	35
2.4 Procesamiento y análisis de la información	36
III. Resultados	37
IV. Análisis y discusión	45
V. Conclusiones y Recomendaciones	47
VI. Referencias Bibliográficas	50
VII. Anexos (Instrumentos)	53

## **INDICE DE CUADROS**

Cuadro 01: Dominio y competencias	24
Cuadro 02: Características de los enfoques de aprendizaje	26

## **INDICE DE TABLAS**

Tabla 01: Distribución de la población de alumnos del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, 2018	34
Tabla 02: Confiabilidad según alfa de Crombach del instrumento Enfoque de aprendizaje	35
Tabla 03: Confiabilidad según alfa de Crombach del instrumento Gestión Pedagógica	36
Tabla 04: Prueba de Normalidad	37
Tabla 05: Nivel de relación entre la Gestión pedagógica con el enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, año 2018	37
Tabla 06: Nivel de relación entre la Planificación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I. E. Miguel Grau, año 2018.	38
Tabla 07: Nivel de relación entre la Organización pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018.	40
Tabla 08: Nivel de relación entre la Ejecución pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I. E. Miguel Grau, año 2018.	41
Tabla 09: Nivel de relación entre la Evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I. E. Miguel Grau, año 2018.	42
Tabla 10: Categorización por niveles de la Gestión pedagógica.	55
Tabla 11: Categorización por niveles del tipo de enfoque de aprendizaje.	56

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Planificación pedagógica*Tipos de Enfoques pedagógicos.	40
Figura 2: Organización pedagógica*Tipos de Enfoques pedagógicos	41
Figura 3: Ejecución pedagógica*Tipos de Enfoques pedagógicos	42
Figura 4: Evaluación pedagógica*Tipos de Enfoques pedagógicos	44

**GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y SU RELACIÓN CON LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIGUEL GRAU-PARAMONGA, 2018**

**PEDAGOGIC MANAGEMENT IN THE AREA OF EDUCATION FOR THE WORK AND HIS RELATION WITH THE APPROACHES OF LEARNING OF THE STUDENTS OF THE FIFTH GRADE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION MIGUEL GRAU - PARAMONGA, 2018**

## **PALABRAS CLAVES**

---

### **En español**

- 1. TEMA : Gestión Pedagógica y Enfoques de aprendizaje**
- 2. ESPECIALIDAD : Secundaria**
- 3. OBJETIVO : Relacionar**
- 4. METODO : No Experimental**

### **In Spanish**

- 1. THEME : Pedagogic Management and Approaches Of Learning**
- 2. SPECIALTY : Secondary**
- 3. OBJECTIVE : To Relate**
- 4. METHOD : No Experimental**

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con los tipos de enfoques de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018. El diseño de investigación fue no experimental, transversal de tipo aplicada y nivel correlacional. Se trabajó con el total de la población constituida por 98 estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, nivel secundario distribuidos en 05 secciones. Se utilizó la técnica de la encuesta. Para medir los enfoques de aprendizaje se utilizó el Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs y Kember (2001) cuyo alfa de Cronbach fue de 0,810. Para medir la gestión pedagógica se utilizó un cuestionario de 22 preguntas que fue sometido a juicio de expertos. El Coeficiente de Validez del Instrumento fue del 90%. El alfa de Cronbach hallado para este instrumento fue de 0,895. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS versión 24 (Statistical Package for the Social Sciences). Entre los resultados tenemos que existe una relación directa entre la gestión pedagógica con el enfoque de aprendizaje de los estudiantes porque la correlación de Rho de Spearman fue de 0.869, positiva y alta; existe relación entre la planificación de la gestión pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,000. Existe relación entre la organización de la gestión pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes, porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,000; existe relación entre la ejecución de la gestión pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes, porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,004 y existe relación entre la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes, porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,001 .

## ABSTRACT

---

The purpose of this research was to determine the relationship between the pedagogical management of teachers in the area of Education for Work and the types of learning approaches of the fifth grade students of the Miguel Grau Educational Institution, in the year 2018. The design The research was non-experimental, transversal of applied type and correlational level. We worked with the total of the population constituted by 98 students of the fifth grade of the Miguel Grau Educational Institution, secondary level distributed in 05 sections. The survey technique was used. To measure learning approaches we used the Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) from Biggs and Kember (2001) whose Cronbach's alpha was 0.810. To measure pedagogical management, a questionnaire of 22 questions was used and submitted to expert judgment. The Coefficient of Validity of the Instrument was 90%. The Cronbach's alpha found for this instrument was 0.895. For the statistical analysis of the data, the SPSS program version 24 (Statistical Package for the Social Sciences) was used. Among the results we have that there is a direct relationship between the pedagogical management and the student learning approach because Spearman's Rho correlation was 0.869, positive and high; There is a relationship between pedagogical management planning and the type of learning approach because the significance of Chi-square p was 0.000. There is a relationship between the organization of pedagogical management and the type of student learning approach, because the significance of Chi-square p was 0.000; There is a relationship between the implementation of pedagogical management with the type of student learning approach, because the significance of Chi-square p was 0.004 and there is a relationship between pedagogical assessment and the type of student learning approach, because the significance of Chi-square p was 0.001.

## I. INTRODUCCIÓN

Como docentes nuestra preocupación es entender cómo aprenden los estudiantes y por qué lo hacen de diferente manera, posiblemente la respuesta esté en los enfoques de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica influenciado por elementos situacionales y personales. Posiblemente a muchos de ellos no les gusta estudiar con la metodología y orientación académica que establece el docente, o estudian solo para el examen. La existencia de una enseñanza sin aprendizaje se observa en las aulas. Todos los maestros hemos vivido la penosa situación de enseñar contenidos que los alumnos olvidan rápidamente. Pero si todo aprendizaje implica cambio, no todos los cambios son iguales. En muchos casos puede observarse que un determinado tipo de aprendizaje como el superficial o memorístico predomina sobre el profundo o significativo, y que después de un determinado tiempo cuando se pregunta a los estudiantes ellos no responden adecuadamente. Somos conocedores de las teorías pedagógicas del constructivismo pero aun así seguimos utilizando una educación bancaria, solicitada para el ingreso a la educación superior. Si bien trabajamos bajo el enfoque socioconstructivista, el aprendizaje es difícil de lograr en todos los estudiantes, por lo cual debemos de conocer la forma de gestión pedagógica que se debe aplicar en las aulas que permita el aprendizaje profundo o significativo en los estudiantes a fin de desarrollar las capacidades y competencias del área de Educación para el Trabajo. Por tal motivo esta investigación se centró en determinar la relación entre la planificación de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo, la organización, ejecución y forma de evaluación, con los enfoques de aprendizaje superficial y profundo en estudiantes del quinto grado de educación secundaria, VII nivel de la Educación Básica Regular.



## **1.1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA**

### **1.1.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los estudios que se relacionan al presente trabajo de investigación son los siguientes:

Sarzoza S. (2007) en su tesis doctoral “Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación Superior” formula como objetivo de investigación describir los enfoques de aprendizaje, las competencias genéricas y el rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. Su muestreo fue no probabilístico, establecido en 330 estudiantes, en donde utilizó el cuestionario de Procesos de Estudios Revisados-2 factores (R-SPQ-2F) versión española traducido y adaptado por la Doctora Hernández Pina. Entre sus conclusiones menciona que el rendimiento académico correlaciona positivamente con los enfoques de aprendizaje; y estos de manera positiva con la importancia de las competencias genéricas.

Martínez A. (2004) en su tesis de Maestría titulada “Estrategias Didácticas para un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales en Preparatoria” concluye que existe la necesidad de capacitar a los maestros en la elaboración y aplicación de estrategias didácticas para que no solo se limiten a transferir estrategias de un curso al aula, sino que ellos mismos se conviertan en re diseñadores de la enseñanza.

Hernández M. y Maquilón J. (s/f) en su investigación “Evaluación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria. Propuesta de nuevas herramientas para la intervención”, establece como objetivo de investigación, analizar las propiedades psicométricas del CEAPS y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria en Murcia, con una investigación descriptivo-correlacional y un muestreo de 296 estudiantes concluye que el 90% de los estudiantes de último ciclo de la educación primaria emplea de preferencia un enfoque profundo y de alto rendimiento, lo que significa que son buenos estudiantes, con adecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios. Menciona que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes están íntimamente ligados a los enfoques

de enseñanza que emplean los profesores en el desarrollo de su actividad docente.

Domínguez, Z. (2011) en su tesis titulada “Las estrategias didácticas y su relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los alumnos de Primer Año de Secundaria de la I.E. Miguel Cortés de Castilla, 2011”, concluye que los docentes utilizaron una metodología operativa participativa con lo cual promovieron el saber y la enseñanza del aprender, que los métodos didácticos más utilizados fueron el método de tareas, el socializado – individualizado y el método dialógico. Que, las técnicas didácticas que más ponen en práctica los docentes son las técnicas de las tareas escolares, la exposición didáctica, el diálogo simultáneo y el trabajo grupal. Que, los procedimientos didácticos que utilizaron fueron el procedimiento inductivo, el procedimiento sintético o comparativo y el analógico, en este orden. Que, los materiales que los docentes utilizaron fueron la pizarra, el papelógrafo, ilustraciones, fotografías y dibujos, determinando que sí existe una relación significativa entre las estrategias didácticas que aplican el docente con los logros de aprendizaje en los educandos.

Soler M. (2015) en su tesis doctoral Enfoques de Enseñanza y Enfoques de Aprendizaje: Posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas; buscó establecer relaciones entre los enfoques de enseñanza de los docentes de química, los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes y los resultados obtenidos en la evaluación externa de la asignatura. Con un estudio descriptivo y correlacional y un muestreo de 1326 estudiantes de grado undécimo y 42 docentes de química, concluye que el porcentaje de estudiantes del grado undécimo que orientan sus procesos de estudio mediante un enfoque superficial de aprendizaje supera por seis puntos porcentuales el porcentaje de estudiantes que lo hacen a través de un enfoque profundo de aprendizaje. Manifiesta que sus resultados para la caracterización de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes que conforman la población guardan coherencia con los encontrados en otras investigaciones, en relación a que en poblaciones en donde la edad de sus integrantes es baja (en este caso la mayoría adolescentes) y en niveles de formación de primer o segundo nivel, suele predominar el enfoque superficial y que en poblaciones de

adultos y en niveles de formación terciaria suele predominar el enfoque profundo de aprendizaje.

Palomino F. (2012) en su tesis de maestría “El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, menciona que existe relación entre el desempeño del docente y el aprendizaje del estudiante de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, lo que implica que a mayor Estrategia didáctica del docente mayor será el rendimiento académico del estudiante lo cual se ve reflejado en las calificaciones de sus evaluaciones teóricas y prácticas.

## **1.1.2 FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA**

### **1.1.2.1 Gestión pedagógica**

La gestión pedagógica está en función del aprendizaje de los estudiantes. Los procesos que lo constituyen tienen como objetivo, desarrollar las capacidades de cada área curricular que llevará al estudiante a ser competente.

“la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos”. (Rodríguez, 2009, pág.78). Por lo tanto la gestión pedagógica es fundamental en el desarrollo curricular y metodológico, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de los recursos y materiales didácticos y la evaluación de los aprendizajes.

Para Fajardo. R. y Luque E. (2002), la gestión pedagógica es el conjunto de acciones pedagógicas con los que el docente de aula cumple las fases del proceso de planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades de su competencia didáctica.

Para la gestión pedagógica existen orientaciones del Ministerio de Educación (2016) que se enmarcan en las corrientes socio constructivistas del aprendizaje, los cuales son:

1. Planificación: Que consiste en el diseño de las programaciones de aula, para ello es necesario considerar el enfoque curricular por competencias, el perfil de egreso del estudiante, las competencias, las capacidades, los desempeños y los estándares de aprendizaje. El principal instrumento para la planificación es el Currículo Nacional, sobre esta base y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se diversifica en atención a los estudiantes. El orden de programación es: Programación anual, programaciones de unidades de aprendizaje y programaciones de sesiones de clase. La planificación de la sesión de aprendizaje debe contener los propósitos, la competencia y capacidades a desarrollar, la secuencia didáctica, los materiales y recursos a utilizar, el tiempo y los indicadores de evaluación. Que, si bien permite tener una ruta de conducción de la clase, la secuencia didáctica puede ser modificada por el contexto mismo que se pueda dar, en relación a la participación y construcción de los aprendizajes de los estudiantes.

En base a las consideraciones anteriormente mencionadas se debe planificar las sesiones de clase desde un enfoque por competencias. En el Currículo Nacional, 2016 se encuentran, las siguientes orientaciones:

- Partir de situaciones significativas: Que consiste en diseñar y seleccionar situaciones que respondan a los intereses de los estudiantes y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas. Consiste en establecer relaciones entre sus saberes previos y la nueva situación. Para que este desarrollo ocurra, los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras, que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades o recursos de las competencias que consideren más necesarios para poder resolverlas. Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles
- Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje: Para lograr la disposición para el aprendizaje, los estudiantes deben tener claro qué se pretende de ellos y la importancia de ese aprendizaje, de tal manera que se favorecerá la autonomía de los estudiantes y su motivación por aprender.
- Aprender haciendo: La actividad y el contexto son claves para el aprendizaje.

Construir el conocimiento en contextos reales o simulados implica que los estudiantes pongan en juego sus capacidades reflexivas y críticas, aprendan a partir de su experiencia, identificando el problema, investigando, formulando alguna hipótesis y comprobándola en la acción.

- Partir de los saberes previos: Consiste en recuperar y activar, a través de preguntas o tareas, los conocimientos, vivencias, creencias, emociones y habilidades adquiridos previamente por el estudiante con respecto a lo que se propone aprender al enfrentar la situación significativa, los cuales van a servir de base para el aprendizaje, pues el docente puede hacerse una idea sobre cuánto ya sabe.
- Construir el nuevo conocimiento: La diversidad de conocimientos necesita aprenderse de manera crítica: indagando, produciendo y analizando información, siempre de cara a un desafío y en relación al desarrollo de una o más competencias implicadas.
- Aprender del error o el error constructivo: El error puede ser empleado de forma constructiva, como una oportunidad de aprendizaje, propiciando la reflexión y revisión de los diversos productos o tareas, tanto del profesor como del estudiante. El error requiere diálogo, análisis, una revisión cuidadosa de los factores y decisiones que llevaron a él. Esta forma de abordarlo debe ser considerada tanto en la metodología como en la interacción continua profesor- estudiante.
- Generar el conflicto cognitivo: Requiere plantear un reto cognitivo que le resulte significativo al estudiante cuya solución permita poner en juego sus diversas capacidades. Puede tratarse de una idea, una información o de un comportamiento que contradice y discuta sus creencias. En la medida que involucra su interés, el desequilibrio generado puede motivar la búsqueda de una respuesta, lo que abre paso a un nuevo aprendizaje.
- Mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior: La mediación del docente durante el proceso de aprendizaje supone acompañar al estudiante hacia un nivel inmediatamente superior de posibilidades (zona de desarrollo próximo) con respecto a su nivel actual (zona real de aprendizaje).

De este modo, es necesaria una conducción cuidadosa del proceso de aprendizaje, en donde la atenta observación del docente permita al estudiante realizar tareas con distintos niveles de dificultad.

- Promover el trabajo cooperativo: Esto significa ayudar a los estudiantes a pasar del trabajo grupal espontáneo a un trabajo en equipo, caracterizado por la cooperación, la complementariedad y la autorregulación. Desde este enfoque, se busca que los estudiantes hagan frente a una situación retadora en la que complementen sus diversos conocimientos, habilidades, destrezas, etc. Así el trabajo cooperativo y colaborativo les permite realizar ciertas tareas a través de la interacción social, aprendiendo unos de otros, independientemente de las que les corresponda realizar de manera individual.

- Promover el pensamiento complejo: Desde el enfoque por competencias, se busca que los estudiantes aprendan a analizar la situación que los desafía relacionando sus distintas características a fin de poder explicarla. Reconocer la complejidad de la realidad requiere ir más allá de la enseñanza de las disciplinas, pues las distintas disciplinas colaboran entre sí y complementan sus enfoques para poder comprender más cabalmente los problemas y desafíos de la realidad en sus múltiples dimensiones.

2. Organización: Que se encarga de la forma de distribución del trabajo docente, el tiempo, los recursos y la organización del trabajo de los estudiantes. La organización de la clase debe contribuir a su buena ejecución, pero, sobre todo, a una adecuada construcción del aprendizaje de nuestros alumnos.

3. Ejecución: Comprende la conducción del proceso de enseñanza, la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable de aula, el manejo de los contenidos disciplinares, partir de situaciones significativas, generar interés y disposición como condición para el aprendizaje, partir de los saberes previos, generar el conflicto cognitivo, mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior, promover el trabajo cooperativo y promover el pensamiento complejo durante las sesiones de clase. Para ello se hace uso de diferentes estrategias de aprendizaje como menciona Díaz F. y Hernández, A., (1999):

- Estrategias preinstruccionales: Que preparan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de estas estrategias son: los objetivos y el organizador previo.
- Estrategias coinstruccionales: Que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza. Cubren funciones como: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación.
- Estrategias posinstruccionales: Se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

A lo largo de los años, el Ministerio de Educación ha propuesto una serie de estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias y capacidades del área de Educación para el Trabajo. Anteriormente estas se centraban en el desarrollo de competencias para la empleabilidad y empresarialidad, hoy están más dirigidas al desarrollo del emprendimiento personal y social. El modelo impulsado en nuestro país por el Proyecto Plan piloto de Experimentación del nuevo modelo de Educación técnica ejecutado por el MED –AECI tuvo los siguientes momentos:

- Motivación: Para despertar el interés de los alumnos, averiguar los conocimientos previos, activar los conocimientos previos, presentar con claridad el propósito o meta que se va a conseguir en la clase
- Proporcionar la información: Cuya finalidad es desarrollar la parte teórica de la habilidad motriz y cognitiva programada, proporcionar los conocimientos relacionados con el procedimiento que se va a aprender y proporcionar los fundamentos científicos o tecnológicos de opción ocupacional.
- Desarrollar la práctica dirigida: Cuya finalidad es demostrar al estudiante los

procedimientos de la tarea u operación que va a aprender, desarrollar la práctica del alumno, proporcionar la ayuda pedagógica personalizada durante la práctica para que el alumno asuma el control de la tarea, supervisar y controlar la tarea que realiza el alumno para asegurar que los productos tengan calidad.

- Solución de problemas y transferencia: Cuya finalidad es desarrollar la práctica abundante del conocimiento adquirido, la adquisición de destrezas y manejo automático de los procedimientos aprendidos, resolución de nuevos problemas para consolidar la competencia y la aplicación de los procedimientos aprendidos a contextos y situaciones diferentes a las empleadas para el aprendizaje (transferencia de la competencia).
- Comprobación de lo aprendido: Cuya finalidad es comprobar la ejecución autónoma del procedimiento aprendido, comprobar el control total de la operación que aprendió el alumno, la reconstrucción mental por parte del alumno de los procedimientos con la finalidad de identificar las dificultades y aprender bajo el apoyo personalizado del docente.

Cabe precisar que este modelo propicia el desarrollo de capacidades productivas y actitudes orientadas hacia el logro de competencias laborales más no al desarrollo de capacidades para el emprendimiento. El diseño curricular del Ministerio de Educación (2009) menciona tres competencias a desarrollar:

1. Gestión de procesos: que comprende las capacidades para realizar estudios de mercado, diseño, planificación, comercialización y evaluación de la producción en el marco del desarrollo sostenible del país.
2. Ejecución de procesos: que comprende las capacidades para utilizar la tecnología adecuada, operar herramientas, máquinas y equipos y realizar procesos o tareas para producir un bien o prestar un servicio.
3. Comprensión y aplicación de tecnologías: que comprende las capacidades para la movilización laboral de los estudiantes dentro de un área o familia profesional, capacidades para comprender o adaptarse a los cambios e innovaciones tecnológicas.

El Ministerio de Educación (2010) menciona que el área de Educación para el Trabajo debe desarrollar capacidades emprendedoras (realización personal y eficiente



desempeño), capacidades de empleabilidad (para ser trabajador dependiente) y capacidades empresariales (como trabajador independiente generador de su propio puesto de trabajo). Como menciona en ese texto, no es el aprendizaje teórico de conceptos de gestión empresarial, lo que va a permitir el desarrollo de capacidades emprendedoras, sino las vivencias, porque el emprendimiento es una actitud, es una forma de ser. Las actitudes se desarrollan con vivencias; por lo tanto el recurso pedagógico adecuado para desarrollar estas vivencias es el proyecto productivo y la estrategia didáctica deberá estar circunscrita a que los alumnos planteen y seleccionen la idea de negocio productivo o de servicio y realicen su concreción. Los estudiantes al plantear y seleccionar la idea de negocio y tentar luego su transformación en realidad, asumen el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje. El ciclo de aprendizaje del emprendimiento está conformado por dos momentos; el primero constituido por el establecimiento de la idea de Negocio, y el segundo, por la búsqueda de la concreción de la idea. De la naturaleza de la relación entre estos dos momentos dependerá la intensidad del desarrollo de las capacidades emprendedoras. Por lo tanto el Proyecto Productivo viene a ser el recurso didáctico del que se vale el docente para alcanzar los logros previstos en su programación.

El Ministerio de Educación (2010) menciona que los Proyectos Productivos de Aprendizaje deben responder desde su concepción, programación, implementación y desarrollo con los alumnos, al logro de las capacidades de emprendimiento, de empresarialidad y de empleabilidad, establecidas en el Diseño Curricular Nacional. Para ello debe seguirse las siguientes orientaciones:

1. El Proyecto Productivo debe ser realizado por los alumnos organizados en una “microempresa”. Esta microempresa será siempre una simulación de la realidad, para que pueda conservar sus fines formativos, pero a la vez se debe tener en cuenta que cuanto más logre el docente acercar la simulación a la realidad, la simulación tendrá un mayor valor formativo.
2. Estas “microempresas” estarán conformadas por aproximadamente cinco (5) alumnos/as, que preferentemente deben estar constituidos por afinidad y empatía dejando el docente a que los alumnos/as decidan libremente con quiénes conformarán

la “microempresa”, recordando que en la vida real, en las empresas se asocian ciudadanos que deciden libremente con quién o quiénes embarcarse en una aventura empresarial.

3. Las actividades productivas desarrolladas a través de las “microempresas” deberán estar incluidas en la Programación Curricular Anual del docente.

4. Las “microempresas” deberán organizarse en el sexto ciclo, como grupos de trabajo, y en el séptimo ciclo, con una organicidad mayor similar al de una microempresa.

5. La inversión de dinero en cada Proyecto Productivo de Aprendizaje debe ser lo más mínimo posible.

6. El destino de las utilidades obtenidas en los Proyectos Productivos de Aprendizaje, si las hubiese, debe haber sido establecido previamente por el docente con la participación de los alumnos, pero estos destinos no pueden ser ajenos al desarrollo de más Proyectos Productivos de aprendizaje y/o la implementación de equipos o materiales necesarios para el Área. Igualmente, debe estar contemplado el pago de “jornales” o “sueldos” simbólicos a los integrantes de acuerdo con su participación en el proyecto.

7. Cada “microempresa” deberá llevar un registro contable del Estado de Ganancias y Pérdidas y el Balance general por cada Proyecto Productivo de Aprendizaje desarrollado.

8. Las “microempresas” se inician en marzo y se cierran en noviembre. Si algunas de ellas han demostrado que son factibles de crecer y transformarse en un ingreso atractivo para sus integrantes, podrán, libremente, organizarse y continuar con la microempresa por su cuenta. Pero en lo que respecta a su utilidad como recurso didáctico, ésta se inicia en marzo cuando se crea la “microempresa” y culmina en noviembre cuando se cierra.

9. La actividad real de las “microempresas” servirá al docente para desarrollar los contenidos del Diseño Curricular Nacional a través de las vivencias reales que experimentarán los alumnos en cada etapa del ciclo productivo y no desde la teoría de una clase expositiva.

10. La microempresa simulada debe adquirir la estructura organizativa de una

microempresa real, pero entendiéndose claramente que es una simulación que, cumplida su finalidad didáctica en el año escolar, se desactiva.

A diferencia del Currículo Nacional del 2009, en el Diseño Curricular del año 2016 se encuentra una sola competencia del área, la cual es: Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social: En donde el estudiante lleva a la acción una idea creativa movilizándolo con eficiencia y eficacia los recursos, tareas y técnicas necesarias para alcanzar objetivos y metas individuales o colectivos con la finalidad de resolver una necesidad no satisfecha o un problema económico, social o ambiental. En esta competencia se pide que el estudiante trabaje cooperativamente para crear una propuesta de valor plasmando una alternativa de solución a una necesidad o problema de su entorno a través de un bien o servicio, valide sus ideas con posibles usuarios y seleccione en función de la pertinencia y viabilidad la estrategia que le permita implementarla definiendo los recursos, tareas y habilidades técnicas para producir o prestar el bien o servicio ideado. Además de evaluar los procesos y resultados con el fin de tomar decisiones para mejorar o innovar actuando permanentemente con ética, iniciativa, adaptabilidad y perseverancia. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- Crea propuestas de valor: Para generar alternativas de solución creativas e innovadoras a través de un bien o servicio que resuelva una necesidad no satisfecha o un problema económico, social o ambiental que investiga en su entorno; evalúa la pertinencia de sus alternativas de solución validando sus ideas con las personas que busca beneficiar o impactar, y la viabilidad de las alternativas de solución basado en criterios para seleccionar una de ellas; diseñar una estrategia que le permita poner en marcha su idea definiendo objetivos y metas y dimensionando los recursos y tareas.
- Trabaja cooperativamente para lograr objetivos y metas: Que es integrar esfuerzos individuales para el logro de un objetivo en común, organizar el trabajo en equipo en función de las habilidades diferentes que puede aportar cada miembro, asumir con responsabilidad su rol y las tareas que implica desempeñándose con eficacia y eficiencia. Es también reflexionar sobre su experiencia de trabajo y la de los miembros del equipo para generar un clima favorable, mostrando tolerancia a la

frustración, aceptando distintos puntos de vista y consensuando ideas.

- **Aplica habilidades técnicas:** Que es operar herramientas, máquinas o programas de software, y desarrollar métodos y estrategias para ejecutar los procesos de producción de un bien o la prestación de un servicio aplicando principios técnicos; implica seleccionar o combinar aquellas herramientas, métodos o técnicas en función de requerimientos específicos aplicando criterios de calidad y eficiencia.
- **Evalúa los resultados del proyecto de emprendimiento:** Que consiste en determinar en qué medida los resultados parciales o finales generaron los cambios esperados en la atención del problema o necesidad identificada; para tomar decisiones e incorporar mejoras al diseño del proyecto. Es además analizar los posibles impactos en el ambiente y la sociedad, y formular estrategias que permitan la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

A nuestro parecer, no está claro lo que se desea lograr. Las tres competencias anteriormente citadas en el diseño curricular del 2009, están siendo integradas en una sola, en donde además se pide el desarrollo del emprendimiento social, saliéndose del esquema de la productividad y generación de trabajo. Por ahora se está trabajando con el diseño curricular del 2009, se espera que exista mayor claridad con las competencias que se mencionan en el Diseño Curricular del 2016 para responder a las demandas de los estudiantes y de nuestra sociedad en relación al perfil de egreso que se desea lograr “Muestra habilidades socioemocionales y técnicas que favorezcan su conexión con el mundo del trabajo a través de un empleo dependiente, independiente o autogenerado” (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016, pág.18)

4. **Evaluación:** Consideramos en esta investigación dos tipos de evaluación: Evaluación formativa y evaluación sumativa.

- **Evaluación Formativa:** En el aprendizaje por competencias, el enfoque que sustenta la evaluación de los aprendizajes es la evaluación formativa o evaluación de proceso. La evaluación centrada en el aprendizaje del estudiante, considera la retroalimentación durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En base al

Reglamento el objeto de evaluación son las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos. Así, la evaluación cumple un papel no solo para certificar qué sabe un estudiante, sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente. (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016).

Los principales propósitos de la evaluación formativa a nivel de estudiante que se mencionan en el Currículo Nacional son:

- Lograr que sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas.
- Aumentar su confianza para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no.
- Evaluación Sumativa: La evaluación Sumativa es la que se realiza después de un período de aprendizaje. Esta evaluación tiene como propósito calificar en función de un rendimiento para determinar e informar sobre el nivel alcanzado por los estudiantes. Se utiliza cuando se desea conocer el dominio conseguido por el alumno, con la finalidad de asignar una calificación aprobatoria o desaprobatoria referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades adquiridos en función de unos objetivos previos. En el modelo pedagógico tradicional las evaluaciones son memorísticas y cuantitativas, basadas en un examen de conocimientos que el docente impartió en las clases y el estudiante debió memorizar, sin importar si hubo aprendizaje significativo o no.

Cuando en un proceso de aprendizaje se considera la evaluación formativa y la evaluación sumativa se estaría promoviendo la construcción de su conocimiento y la verificación de ese conocimiento; pero si predomina la evaluación memorística como sustento de la evaluación sumativa (evaluaciones memorísticas escritas), entonces estaríamos ante una “educación bancaria” de la que hablaba, por los años setenta, el educador Paulo Freire. Sólo se trata de

repensar las evaluaciones de manera tal de que las respuestas a los nuevos desafíos no sean solo ejercicios de fórmulas y contenidos aprendidos de memoria. En la transversalidad de los conocimientos, en la interdisciplinaridad de los problemas a resolver, está la clave para que la evaluación de los aprendizajes sea significativo para los estudiantes.

#### **1.1.2.1.1 Marco del Buen Desempeño Docente**

El Marco de Buen Desempeño Docente, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente. (Minedu, 2012)

Los propósitos específicos del marco de buen desempeño docente son:

- a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.
- b) Impulsar que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
- d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente.

El Marco del Buen Desempeño docente presenta cuatro dominios:

1. Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del

aprendizaje.

2. Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.

3. Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características, y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.

4. Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje, y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas en el ámbito nacional y regional.

## Cuadro 1

### *Dominio y competencias*

<b>Dominio 1</b> Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	<b>Competencia 1:</b> Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.
	<b>Competencia 2</b> Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
<b>Dominio 2</b> Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	<b>Competencia 3:</b> Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.
	<b>Competencia 4:</b> Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
	<b>Competencia 5:</b> Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
<b>Dominio 3</b> Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	<b>Competencia 6.</b> Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.
	<b>Competencia 7</b> Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.
<b>Dominio 4</b> Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	<b>Competencia 8</b> Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional
	<b>Competencia 9</b> Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Fuente: Minedu 2014. Marco del Buen desempeño Docente.

### 1.1.2.2 Enfoques de aprendizaje

Según Fernández-Martínez, (2008) los enfoques de aprendizaje pueden definirse



como las preferencias personales que cada persona presenta a la hora de estudiar y aprender, en donde en uno de los extremos estaría el aprendizaje dependiente de las características personales o estilos cognitivos, y en el otro extremo el aprendizaje como un producto del contexto educativo, por lo que en el aprendizaje influyen tanto los métodos o estrategias utilizados en el aula, como la tendencia particular de cada persona. Para Biggs, (1993) el enfoque de aprendizaje está formado por dos componentes: una intención (por qué el estudiante adopta una estrategia particular) y una estrategia (lo que el estudiante hace). Entwistle y Ramsden citado en González, R. (1997) manifiestan que los estudiantes adoptaban diferentes enfoques de aprendizaje en base a sus percepciones de las demandas de la tarea, ritmo de presentación, entusiasmo del profesor, carga de trabajo o procedimientos de evaluación. Cita además el modelo de influencias situacionales, formulado por Ramsden (1988), que alude a tres campos contextuales que ejercen una notable influencia en el uso de estrategias por parte del estudiante: Las estrategias de enseñanza utilizadas, la forma de evaluación y el currículum (contenido de aprendizaje). Manifiesta además que operan directa e indirectamente. Directamente, cuando los tres campos propician el uso de determinadas estrategias (un tema que carezca de una estructura coherente puede forzar su memorización no comprensiva). También pueden influir indirectamente, a través de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas de aprendizaje, lo que propiciará que utilicen estrategias que consideran adecuadas para el logro de los objetivos perseguidos.

Las investigaciones llevadas a cabo por diversos autores han establecido dos enfoques de aprendizaje: El enfoque superficial orientado a la reproducción y el enfoque profundo orientado a la comprensión y el significado. Biggs (1987) resume sus características diferenciales de la siguiente manera:

- Aproximación profunda: Interés en la tarea académica y obtención de satisfacción por su realización, busca el significado inherente a la tarea, personaliza la tarea, extrayendo significado para la propia experiencia y para la vida diaria, integra las partes de la tarea en un conjunto, buscando las relaciones entre él y el conocimiento previo, intenta construir hipótesis acerca de la tarea y formula hipótesis.

- **Aproximación superficial:** Considera la tarea como una imposición necesaria para el logro de otro objetivo (ejemplo una calificación positiva), confía en la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea, evita significados personales u otros que la tarea pueda tener, considera las partes de la tarea como discretas y no relacionadas unas con otras o con otras tareas, se preocupa por el tiempo de realización de la tarea. El siguiente cuadro resume cada característica según López-Aguado (2009).

## **Cuadro 2**

### ***Características de los enfoques de aprendizaje***

<b>Enfoque superficial</b>	<b>Enfoque profundo</b>
<b>Motivos, intenciones</b>	
Motivación extrínseca. Reproducir la información adquirida. Evitar el fracaso, pero sin trabajar demasiado. Tiende a obtener las mínimas calificaciones posibles para aprobar.	Motivación intrínseca. Comprender, satisfacer la curiosidad y transformar la información en conocimiento. El interés está en la propia materia que se estudia o en otros temas relacionados.
<b>Estrategias</b>	
Memorizar hechos y procedimientos rutinariamente. Se asocian hechos y conceptos irreflexivamente. Reproducción con precisión sin reflexión. Aprendizaje memorístico	Relaciona ideas, argumenta y usa los datos para extraer conclusiones. Conecta las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas. Se comprende lo que se aprende.
<b>Resultados</b>	
Conocimiento de hechos no relacionados y dificultad en encontrar el sentido a las nuevas ideas. Sentimiento de tarea por imposición y aburrimiento en el aprendizaje. Asociado con una enseñanza altamente directiva.	Conocimientos coherentes e integrados. Satisfacción emocional ante el atractivo y reto que le ofrecen las tareas. Requiere menor grado de estructura instruccional y menor apoyo de la enseñanza formal.

Fuente: López-Aguado (2009).

González, R. (1997) apoyado en el trabajo de Cabanach y col (1992) describe los

componentes de los enfoques de aprendizaje. Tenemos en el aprendizaje profundo:

- Interés intrínseco en el contenido a aprender, que se aborda con la intención de comprenderlo. El estudiante pretende extraer significado de la tarea.
- Existe una íntima relación entre el enfoque profundo y la motivación intrínseca.
- El valor intrínseco a las diversas tareas y al trabajo escolar lleva a un mayor compromiso cognitivo con el trabajo diario en el aula y fuera de él. Esta implicación favorece el mantenimiento del esfuerzo prolongado.
- El estudiante utiliza estrategias cuyo objetivo es encontrar el significado profundo del contenido, adquiriendo competencia mediante la interrelación de los contenidos entre sí, relacionándolos con los conocimientos previos pertinentes.
- Construye su conocimiento mediante el establecimiento de una red de conexiones significativas entre la nueva información y los conocimientos previos. Así se facilita los aprendizajes significativos, posibilitando el establecimiento de relaciones entre conceptos en la memoria semántica a largo plazo.
- Los estudiantes con este enfoque obtienen aceptables o buenos resultados académicos.

En relación al aprendizaje superficial manifiesta que:

- El estudiante pretende finalizar con éxito los estudios iniciados. La intención es cumplir los requisitos de la tarea. El miedo al fracaso se presenta fuertemente asociado con este enfoque. Dada la fuerte cantidad de esfuerzo y de persistencia en él que se necesita, no siempre el estudiante es capaz de responder a esta demanda, básicamente como resultado de que la memorización de información, sin profundizar en su significado, constituye una actividad tediosa y rutinaria.
- Esta pretensión de memorización no comprensiva de toda la información constituye un objetivo difícil de lograr con éxito sin el despliegue de una gran cantidad de esfuerzo y persistencia en la tarea. Por ello, no es infrecuente un abandono temprano de la tarea sin alcanzar el objetivo establecido.
- El estudiante con un enfoque superficial utiliza preferentemente estrategias que pretenden el logro del objetivo de reproducir la máxima cantidad de información.

- En general, los resultados de aprendizaje pueden manifestar un buen nivel de recuerdo de hechos reales, pero, en muchos casos, inadecuadamente estructurados. Si el estudiante dispone de una buena capacidad de memoria, retendrá los datos considerados más esenciales, pero sólo será capaz de dar respuestas objetivas limitadas, con niveles bajos de calidad de aprendizaje. Por ello, el aprendizaje será, de tipo reproductivo, pudiendo adolecer de falta de integración en una estructura coherente.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Desde comienzos de los años ochenta ha habido un cambio en la forma de estudiar de los estudiantes. Este cambio ha dado cabida a variables relacionadas con la perspectiva de los implicados (profesores y estudiantes). Nuestro propósito fue investigar sobre los enfoques de aprendizaje. Conocer cómo se relaciona el enfoque del aprendizaje superficial o memorístico; y profundo o significativo con la gestión pedagógica del docente del área de Educación para el Trabajo. Consideramos que los alumnos adoptan un enfoque profundo o superficial dependiendo de las estrategias didácticas que emplea el docente y de su forma de evaluar, por ejemplo, si se evalúan proyectos, trabajos de investigación, etc., creemos que se promoverá un aprendizaje profundo, a diferencia del uso de pruebas objetivas que puede inducir a un enfoque superficial. Pero también se puede pensar que al margen de las estrategias de enseñanza, el alumno adoptará una forma de aprendizaje personal, de acuerdo a sus intereses y estilo de vida.

Los resultados del estudio tendrán utilidad pedagógica puesto que con base a ello se podrán adoptar alternativas para mejorar la gestión pedagógica en el área de Educación para el Trabajo. Asimismo, los resultados y recomendaciones servirán para mejorar la labor docente en el proceso del desarrollo de las capacidades y competencia, afín de que permita a los estudiantes hacer frente a diferentes situaciones de la realidad de manera efectiva.

## **1.3. PROBLEMA**

En la Institución Educativa tenemos el problema de que todos los estudiantes no

aprenden de manera significativa, posiblemente la respuesta esta en los enfoques de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de la tarea académica influenciada por las características de evaluación del o la docente. La existencia de una enseñanza con poco aprendizaje se observa en las aulas. Pero si todo aprendizaje implica cambio, no todos los cambios son iguales. En muchos casos puede observarse que un determinado tipo de aprendizaje como el superficial o memorístico predomina sobre el profundo o significativo, y que después de un determinado tiempo cuándo se pregunta a los estudiantes ellos no responden adecuadamente. Somos conocedores de las teorías pedagógicas del constructivismo pero aun así seguimos utilizando una educación bancaria, solicitada para el ingreso a la educación superior. Si bien trabajamos bajo el enfoque socioconstructivista, el aprendizaje es difícil de lograr en todos los estudiantes, por lo cual debemos de conocer la forma de gestión pedagógica que se debe aplicar en las aulas que permita el aprendizaje profundo o significativo en los estudiantes a fin de desarrollar las capacidades y competencias del área de Educación para el Trabajo. Por tal motivo se planteó la siguiente interrogante:

### **Problema General**

¿Cuál es la relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018?

### **Problemas Específicos**

- ¿Cuál es la relación entre la planificación de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018?
- ¿Cuál es la relación entre la organización de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018?

- ¿Cuál es la relación entre la ejecución de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018?
- ¿Cuál es la relación entre la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018?

## 1.4 CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

### 1.4.1 Conceptualización de las variables

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
<b>INDEPENDIENTE</b> Gestión Pedagógica	Conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes.	Se evalúa a través de 21 preguntas la planificación, organización, ejecución y evaluación que realiza el docente.
<b>DEPENDIENTE</b> Enfoque de Aprendizaje	El enfoque de aprendizaje está formado por dos componentes: una intención (por qué el estudiante adopta una estrategia particular) y una estrategia (lo que el estudiante hace) Biggs, (1993).	Se evalúa el tipo de enfoque de aprendizaje, si es superficial o profundo, mediante el instrumento el Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs y Kember (2001).

### 1.4.2 Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA
Gestión Pedagógica	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Propósito de la clase</li> <li>○ Planifica actividades variadas</li> </ul>	1,2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nunca o muy raras veces</li> <li>● Algunas veces</li> <li>● Frecuentemente</li> <li>● A menudo</li> <li>● Siempre o casi siempre</li> </ul>
	Organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distribución y uso de materiales y recursos pedagógicos</li> <li>○ Distribución del tiempo</li> <li>○ Organización del trabajo de los estudiantes</li> </ul>	3-6	
	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Situaciones significativas</li> <li>○ Método de enseñanza</li> <li>○ Conflicto cognitivo</li> <li>○ Motivación</li> <li>○ Trabajo colaborativo</li> <li>○ Pensamiento complejo</li> </ul>	7-17	
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formativa</li> <li>○ Sumativa</li> </ul>	18-22	
Enfoque de Aprendizaje	Enfoque de Aprendizaje Superficial	Motivos, intenciones	3, 4, 7, 8,	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nunca o muy raras veces</li> <li>● Algunas veces</li> <li>● Frecuentemente</li> <li>● A menudo</li> <li>● Siempre o casi siempre</li> </ul>
		Estrategias	11, 12, 15, 16, 18, 19	
	Enfoque de Aprendizaje Profundo	Motivos, intenciones	1, 2, 5, 6,	
		Estrategias	9, 10, 13, 14, 17, 20	

## 1.5 HIPÓTESIS

### Hipótesis General Estadística

H<sub>0</sub>: No existe una relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes

del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

H1: Existe una relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

### **Hipótesis Específicas**

- Existe relación entre la planificación de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.
- Existe relación entre la organización de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.
- Existe relación entre la ejecución de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.
- Existe relación entre la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

## **1.6 OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Determinar la relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con los tipos de enfoques de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

### **Objetivos Específicos**

- Determinar la relación entre la planificación de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año



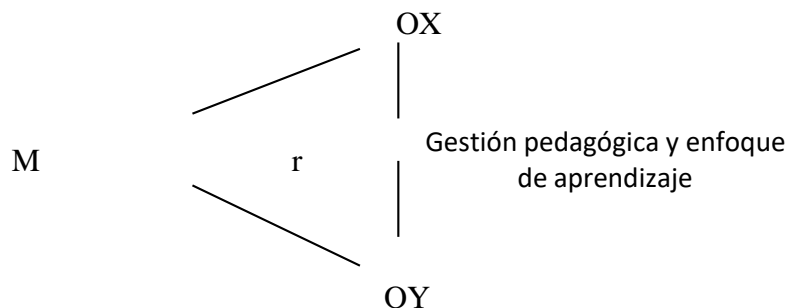
2018.

- Determinar la relación entre la organización de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018.
- Determinar la relación entre la ejecución de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018.
- Determinar la relación entre la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018.

## II. MATERIALES Y METODOS

### 2.1. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Diseño de investigación: No experimental, transversal. Tipo aplicada de nivel correlacional, cuyo esquema es:



Donde:

M: Es la muestra de estudiantes.

OX: representa la Gestión pedagógica

OY: representa las estrategias de aprendizaje de los estudiantes

r: Relación que existe entre las variables

### 2.2 POBLACIÓN

La población estuvo constituida por 98 estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, nivel secundario distribuidos en 05 secciones. Se trabajó con el total de la población.

**Tabla 1**

*Distribución de la población de alumnos del quinto grado de la I.E. Miguel Grau-2018*

Grado	Sección	Varones	Mujeres	Total
Quinto grado	A	10	12	22
	B	9	13	22
	C	8	12	20
	D	7	10	17
	E	8	9	17
Total	05	43	58	98

Fuente: Información recogida de la I.E. Miguel Grau

## 2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Se utilizó la técnica de la encuesta para recoger las respuestas de los estudiantes acerca de sus enfoques de aprendizaje y su percepción de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo.

### **Instrumentos de Investigación**

Para medir los enfoques de aprendizaje se utilizó como instrumento el Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs y Kember (2001). Consta de 20 ítems, divididos en dos escalas, una de enfoque superficial y otra de enfoque profundo, cada una de las cuales está formada por 10 ítems que evalúan motivos y estrategias (superficiales en una escala y profundos en otra). El cuestionario adopta el formato de las escalas tipo Likert con cinco opciones de respuestas, que oscilan desde «nunca o muy raras veces» hasta «siempre o casi siempre». El coeficiente alfa de Cronbach encontrado por Gargallo, B., Garfella, P. y Pérez, C. (2006) para la escala de enfoque superficial fue de 0,807, y para la escala de enfoque profundo de 0,768. Según nuestros resultados tenemos:

**Tabla 2**  
*Confiabilidad según alfa de Crombach del instrumento Enfoque de aprendizaje*

<b>Estadísticas de fiabilidadde enfoques de aprendizaje</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,810	98

Fuente: Elaboración propia

George y Mallery (2003), nos menciona que valores alfa mayores a 0.8 indican confiabilidad buena, por lo que nuestro instrumento tiene buena confiabilidad por presentar un valor de 0.810

Para medir la gestión pedagógica se utilizó un cuestionario de 22 preguntas que fue sometido a juicio de expertos. El Coeficiente de Validez del Instrumento fue del 90%, por lo tanto, tiene validez excelente según Herrera, 1998 mencionado en Yarleque, L. y col. (2011). Este cuestionario fue desarrollado desde la percepción de los estudiantes. Para medir la confiabilidad se utilizó el Alfa de Cronbach.

**Tabla 3**  
***Confiabilidad según alfa de Crombach del instrumento Gestión Pedagógica***

<b>Estadísticas de fiabilidad de Gestión Pedagógica</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,895	98

Fuente: Elaboración propia

El valor de 0.895 nos indica una confiabilidad buena.

## **2.4. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **Técnicas de procesamiento**

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS versión 24 (Statistical Package for the Social Sciences) para determinar el alfa de Cronbach, cálculo de variables, agrupación visual, frecuencias, Rho de Spearman y la Prueba ji (Chi) Cuadrado.

### **Técnicas de análisis de la Información**

Al concluir la recolección de datos se procedió a organizar la información para extraer conclusiones que permitieron responder a las interrogantes de la investigación y contrastar las hipótesis. Se utilizó la correlación de Rho de Spearman y la Prueba ji (Chi) Cuadrado para determinar la relación entre las variables.

### III. RESULTADOS

#### Hipótesis General

H<sub>0</sub>: No existe relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

H<sub>1</sub>: Existe relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

**Tabla 4**  
***Prueba de Normalidad***

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Gestión Pedagógica (agrupado)	,232	33	,000	,807	33	,000
Enfoques de Aprendizaje	,122	33	,200	,947	33	,107

Fuente: Elaboración propia

Como los encuestados son 98 estudiantes, entonces se aplica la Prueba estadística: Kolmogorov-Smirnov ( $n > 50$ ) y considerando que el nivel de significancia tiene que ser  $> 5\%$ , ( $5/100 = 0,05$ ) entonces solo el enfoque de aprendizaje cumple con ese requisito. Por lo tanto, se realiza la prueba de Spearman.

**Tabla 5**  
***Nivel de relación entre la Gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, año 2018.***

			Gestión Pedagógica	Enfoques de Aprendizaje
Rho de Spearman	Gestión Pedagógica	Coeficiente de correlación	1,000	,869**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	98	98
	Enfoques de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	,869**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	98	98

Fuente: Elaboración propia

### Interpretación:

Como se observa en la tabla la significancia asintótica (**0,000**) es menor que el nivel de significación (**0.05**), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, La Gestión Pedagógica se relaciona significativamente con el Enfoque del aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Miguel Grau, año 2018. Además, la correlación de Rho de Spearman es **0.869**, de acuerdo a la escala de Bisquerra positiva y alta.

- **Hipótesis 1: Existe relación entre la planificación de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018**

Se observa en la siguiente tabla:

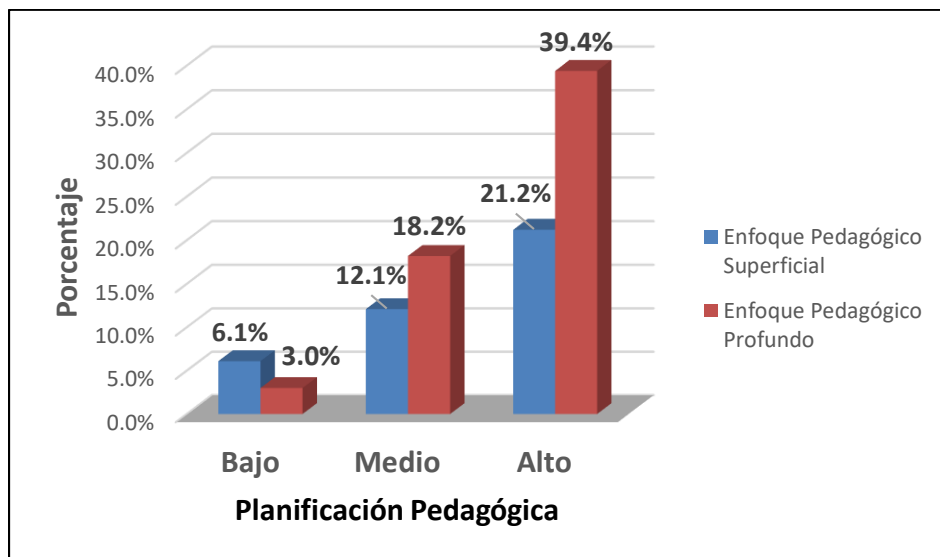
**Tabla 6**

*Nivel de relación entre la Planificación pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I. E. Miguel Grau, año 2018.*

		Enfoque Pedagógico		
		Enfoque superficial	Enfoque profundo	Total
Planificación	Bajo	6,1%	3,0%	9,1%
Pedagógica	Medio	12,1%	18,2%	30,3%
	Alto	21,2%	39,4%	60,6%
Total		39,4%	60,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El valor de la prueba Chi- cuadrado fue de 169,849 con valor p (sig., asintótica bilateral) de 0,000



**Figura 1.** Planificación pedagógica\*Tipos de Enfoques pedagógicos  
Fuente: Elaborado con los resultados presentados en la Tabla 5.

### **Interpretación:**

En la tabla 5 se muestran los resultados del tipo de enfoque de aprendizaje con los tres niveles de planificación pedagógica. Del 60.6% de estudiantes que presentaron un tipo de aprendizaje profundo el 39.4% percibieron una planificación pedagógica alta. Del 9,1% que percibieron un nivel bajo de planificación pedagógica, el 3% presentó un enfoque de aprendizaje profundo. Según estos resultados a mayor nivel de la percepción de la planificación pedagógica de las sesiones de clase, habrá mayor aprendizaje profundo caracterizado por el deseo de aprender y de investigar. De acuerdo al resultado del alfa de Cronbach, se rechaza la hipótesis nula de independencia.y se acepta la hipótesis de investigación porque la significación de Chi-cuadrado p es de 0,000

Hi: Existe relación entre la planificación de la gestión pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

- **Hipótesis 2: Existe relación entre la organización de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018**

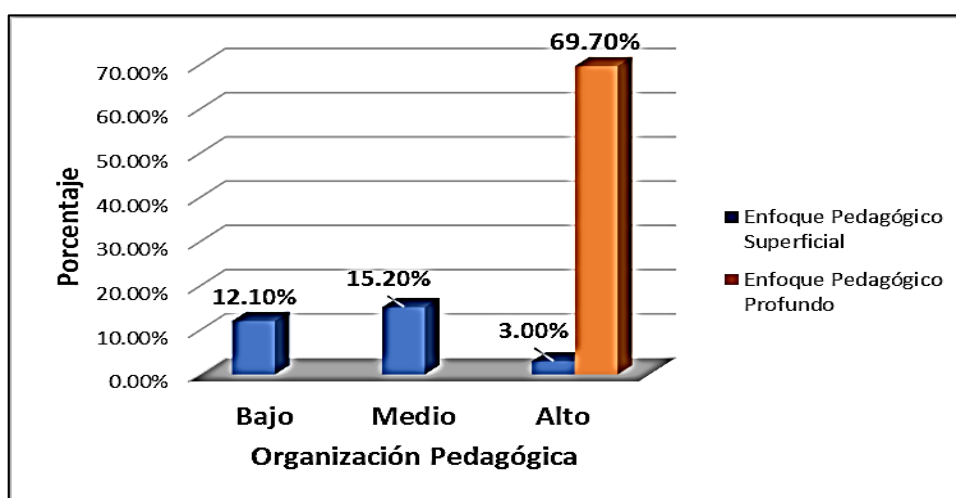
**Tabla 7**

*Nivel de relación entre la Organización pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau, año 2018.*

		Enfoque Pedagógico		Total
		Enfoque superficial	Enfoque profundo	
Organización pedagógica	Bajo	12,1%		12,1%
	Medio	15,2%		15,2%
	Alto	3,0%	69,7%	72,7%
	Total	30,3%	69,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El valor de la prueba Chi- cuadrado fue de: 32,666 con valor p de 0,000



**Figura 2.** Organización pedagógica\*Tipos de Enfoques pedagógicos

Fuente: Elaborado con los resultados presentados en la Tabla 6.

### **Interpretación:**

Un gran porcentaje 69,7% de estudiantes presentan un enfoque profundo de aprendizaje cuando la organización pedagógica es alta. Cuando la organización pedagógica es baja no se encuentra el enfoque de aprendizaje profundo. La organización se pone de manifiesto en la distribución y uso de materiales y recursos pedagógicos, la distribución del tiempo y la organización del trabajo de los estudiantes. Según los resultados del alfa de Cronbach se rechaza la hipótesis nula de independencia y se acepta la hipótesis de investigación porque la significación de Chi-cuadrado p es de 0,000.



H1: Existe relación entre la organización de la gestión pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

- **Hipótesis 3: Existe relación entre la ejecución de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018**

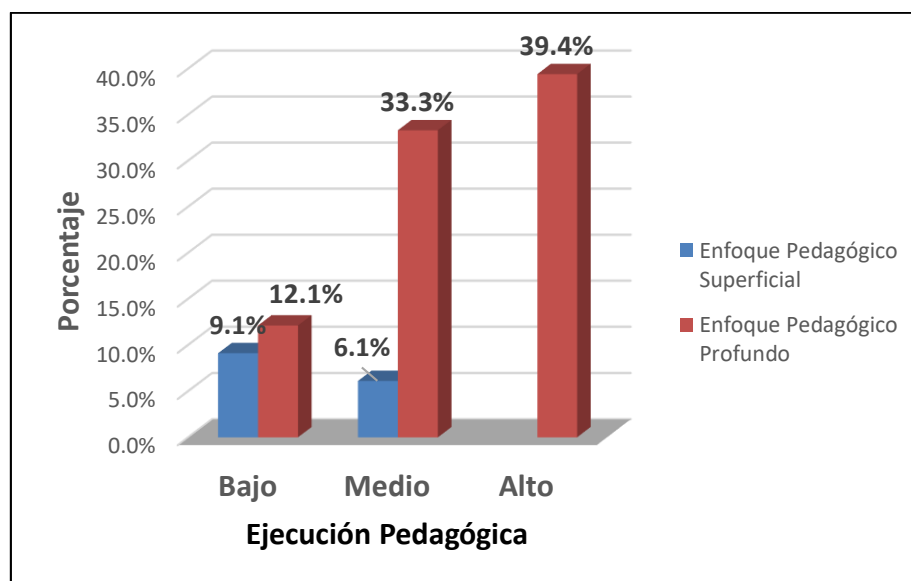
**Tabla 8**

*Nivel de relación entre la Ejecución pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I. E. Miguel Grau, año 2018.*

		Enfoque Pedagógico		
		Enfoque superficial	Enfoque profundo	Total
Ejecución pedagógica	Bajo	9,1%	12,1%	21,2%
	Medio	6,1%	33,3%	39,4%
	Alto		39,4%	39,4%
Total		15,2%	84,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El valor de la prueba Chi- cuadrado fue de: 18,805 con valor p (sig., asintótica bilateral) de 0,004



**Figura 3.** Ejecución pedagógica\*Tipos de Enfoques pedagógicos  
Fuente: Elaborado con los resultados presentados en la Tabla 7.

### **Interpretación:**

El 39,4% de estudiantes que perciben un nivel alto de ejecución pedagógica referido a la presentación de situaciones significativas, métodos activos de enseñanza, generación de conflicto cognitivo, presencia de motivación, trabajo colaborativo y uso del pensamiento crítico, presentan el tipo de enfoque profundo. Se observa que cuando el nivel de ejecución pedagógico es alto, no hay enfoque de aprendizaje superficial. Según los resultados del alfa de Cronbach se rechaza la hipótesis nula de independencia y se acepta la hipótesis de investigación porque la significación de Chi-cuadrado  $p$  es de 0,004.

H1: Existe relación entre la ejecución de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018.

### **Hipótesis 4: Existe relación entre la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, en el año 2018**

Se observa en la tabla 8:

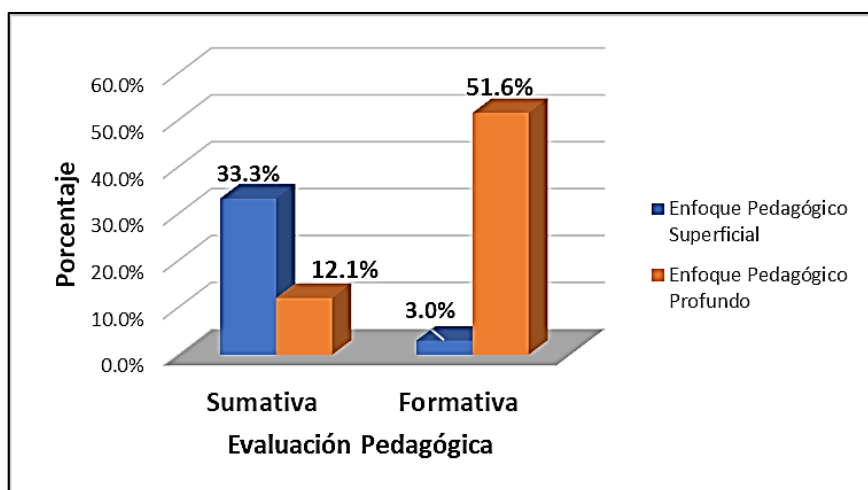
**Tabla 9**

*Nivel de relación entre la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I. E. Miguel Grau, año 2018.*

		Enfoque Pedagógico		
		Enfoque superficial	Enfoque profundo	Total
Evaluación	Sumativa	33,3%	12,1%	45,4%
	Formativa	3,0%	51,6%	54,6%
Total		36,3%	63,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

El valor de la prueba Chi- cuadrado fue de: 160,820 con valor  $p$  de 0,000



**Figura 4.** Evaluación pedagógica\*Tipos de Enfoques pedagógicos  
Fuente: Elaborado con los resultados presentados en la Tabla 8.

### **Interpretación:**

El 54,6% de estudiantes que perciben una evaluación formativa de proceso, presentan un enfoque de aprendizaje profundo, solo un 3% de estudiantes presentan el tipo de enfoque de aprendizaje superficial. Del 45,4% de estudiantes, el 33,3% con evaluación sumativa presentan un enfoque de aprendizaje superficial. Según los resultados del alfa de Cronbach se rechaza la hipótesis nula de independencia y se acepta la hipótesis de investigación porque la significación de Chi-cuadrado p es de 0,000.

H1: Existe relación entre la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la I.E. Miguel Grau.

#### IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a nuestros resultados la Gestión pedagógica se relaciona significativamente con el enfoque del aprendizaje de los estudiantes en una dirección positiva y alta; es decir una mejor gestión pedagógica conllevará a un enfoque de aprendizaje profundo, ya que del 60,6 % de estudiantes que percibieron una planificación pedagógica alta el 39,4% de estudiantes desarrollaron aprendizaje profundo. Estos resultados se relacionan con la investigación realizada por Sarzoza S. (2007), donde menciona que el rendimiento académico se correlaciona positivamente con los enfoques de aprendizaje; y estos de manera positiva con la importancia de las competencias genéricas. Este mismo resultado lo encuentra Hernández M. y Maquilón J. (s/f) en su investigación realizada en estudiantes de educación primaria donde concluye que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes están íntimamente ligados a los enfoques de enseñanza que emplean los profesores en el desarrollo de su actividad docente.

Al analizar cada una de las dimensiones de la variable gestión pedagógica, tenemos que los estudiantes que percibieron una baja planificación por parte del o la docente, presentaron un enfoque de aprendizaje superficial. Según estos resultados a mayor planificación pedagógica de las sesiones de clase, habrá mayor aprendizaje profundo caracterizado por el deseo de aprender y de investigar. Debemos considerar que en la planificación curricular se considera el enfoque por competencias, en donde se parten de sus saberes previos con situaciones significativas que respondan a los intereses de los estudiantes que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas. Se puede lograr un aprendizaje profundo cuando las clases son interesantes, se conoce cuál es el propósito de ellas y en la planificación está considerada las actividades que permitan que los estudiantes desarrollen un pensamiento complejo donde esté presente la creatividad, el razonamiento y el pensamiento crítico.

En relación a la hipótesis 2, del nivel de relación entre la organización pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes, se encontró que del 72,7% de estudiantes que percibieron una organización pedagógica alta, el 69,7% de estudiantes desarrolló un aprendizaje profundo y solo un 3% el aprendizaje superficial. La organización se pone de manifiesto en la distribución del trabajo

docente, el tiempo, los recursos y la organización del trabajo de los estudiantes, por lo que se deduce que la organización de la clase contribuye a su buena ejecución, pero, sobre todo, a una adecuada construcción del aprendizaje de nuestros estudiantes.

En relación a la hipótesis 3, del nivel de relación entre la ejecución pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje, el 39,4% de estudiantes que percibieron un nivel alto de ejecución pedagógica referido a la conducción del proceso de enseñanza, la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable de aula, el manejo de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias pertinentes para promover el pensamiento complejo durante las sesiones de clase, presentaron el tipo de enfoque profundo. Se observa que cuando el nivel de ejecución pedagógica es alto, no hay enfoque de aprendizaje superficial solo aprendizaje profundo, esto se explica además por el uso de estrategias preinstruccionales que preparan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, estrategias coinstruccionales que apoyan el aprendizaje de las capacidades en el proceso mismo de enseñanza y las estrategias posinstruccionales que permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material y le permiten valorar su propio aprendizaje. Pero como dice Martínez A. (2004), hay necesidad de capacitar a los maestros en la elaboración y aplicación de estrategias didácticas para que no solo se limiten a transferir estrategias de un curso al aula, sino que ellos mismos se conviertan en re diseñadores de la enseñanza. Consideramos que para lograr el aprendizaje profundo los docentes no deben aplicar uniformemente las estrategias pedagógicas sino considerar las individualidades del aula y de los estudiantes.

En relación a la hipótesis 4, sobre el nivel de relación entre la evaluación pedagógica

con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes. Del 54,6% de estudiantes que tuvieron una evaluación formativa constante; el 51,6% de estudiantes presentaron aprendizaje profundo, a diferencia de solo un 3% que presentaron aprendizaje superficial. Del 45,4% de estudiantes, el 33,3% con evaluación sumativa presentó un enfoque de aprendizaje superficial y solo un 12,1% de aprendizaje profundo. Debemos considerar que en el aprendizaje por competencias, el enfoque que sustenta la evaluación de los aprendizajes es la evaluación formativa o evaluación de proceso, porque permite la retroalimentación durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación nos da la información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos. Así, la evaluación cumple un papel no solo para certificar qué sabe un estudiante, sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente. La evaluación Sumativa tiene como propósito calificar en función de un rendimiento para informar sobre el nivel alcanzado por los estudiantes. Hasta hoy en día muchas evaluaciones son memorísticas, basadas en un examen de conocimientos que el docente impartió en las clases y el estudiante debió memorizar. Cuando en un proceso de aprendizaje se considera la evaluación formativa y la evaluación sumativa se está promoviendo la construcción de su conocimiento y la verificación de ese conocimiento; pero si predomina la evaluación memorística y el estudiante se da cuenta, entonces lo que hará será solo aprender de memoria los contenidos para obtener la calificación aprobatoria produciéndose un tipo de enfoque de aprendizaje superficial.

## V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Conclusiones:

- Existe relación entre la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, porque la correlación de Rho de Spearman fue 0.869, positiva y alta.
- Existe relación entre la planificación de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,000. Lo cual indica que una planificación pedagógica alta conlleva a un aprendizaje profundo
- Existe relación entre la organización de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,000, lo cual indica que una alta organización pedagógica permite el aprendizaje profundo.
- Existe relación entre la ejecución de la gestión pedagógica de los docentes del área de Educación para el Trabajo con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau, porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,004. Es decir que si hay un nivel alto de ejecución pedagógica con métodos activos entonces se desarrollará un aprendizaje profundo.
- Existe relación entre la evaluación de las capacidades con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Miguel Grau porque la significación de Chi-cuadrado p fue de 0,001. Es decir que si predomina la evaluación sumativa, el estudiante desarrollará un aprendizaje superficial basándose en el memorismo sin significado conllevando a un aprendizaje superficial.

### 5.2. Recomendaciones:

- En base a los resultados obtenidos de la gestión pedagógica del o la docente con su relación con el tipo de enfoque de aprendizaje, se recomienda una planificación curricular por competencias de acuerdo a las individualidades

de los estudiantes, no tenemos alumnos con un solo estilo de aprendizaje, por lo tanto, se debe planificar el aprendizaje con actividades visuales, auditivas, kinestésicas. Asimismo, cada aula tiene un clima social diferente. La planificación de las estrategias de enseñanza para aulas donde predominan alumnos comprometidos con su aprendizaje, debe ser diferente que las estrategias que se emplean para aulas donde predomina la conducta disruptiva. Por lo tanto, la planificación de las sesiones de clase dependerá del clima de aula de cada sección, solo así se podrá lograr aprendizajes profundos y no aprendizajes superficiales en los estudiantes.

- En los resultados encontrados tenemos que hay una relación significativa entre la organización pedagógica con el enfoque de aprendizaje profundo; por lo tanto, se recomienda una adecuada distribución del tiempo, recursos y actividades para lograr los propósitos de la clase. Consideramos que lo prioritario es lograr las capacidades antes que el cumplimiento del tiempo, por lo que no se debe de programar actividades con tiempo reducido, debido a que no se llegará a la retroalimentación adecuada y el estudiante lo suplirá con un aprendizaje memorístico de tipo superficial.
- Sobre la relación entre la ejecución pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje, se recomienda el uso de estrategias para promover el pensamiento complejo. Al colocar al alumno frente a preguntas retadoras estimularemos su curiosidad, lo cual lo llevará a investigar. Si presentamos el contenido en su forma acabada, el estudiante solo se limitará a recepcionarlo de manera mecánica; por lo que debe existir como eje en cada sesión de aprendizaje preguntas retadoras. Esto se pone de manifiesto cuando el profesor del área de Educación para el trabajo desarrolla con sus estudiantes las ideas de negocio y los proyectos productivos.
- En relación a la evaluación pedagógica con el tipo de enfoque de aprendizaje de los estudiantes se recomienda el uso de la evaluación formativa y sumativa; muchos docentes consideran que bajo el enfoque por competencias solo debe existir la evaluación formativa; pero la práctica nos dice que no es suficiente porque el tiempo para cada sesión de clase es limitado y muchas veces no se logra evaluar a todos los estudiantes. Se debe priorizar la retroalimentación, pero se sabrá si aprendió o no cuando desarrolle exámenes casuísticos. Se recomienda evaluar las capacidades y



no los contenidos para evitar que los estudiantes memoricen y tengan un aprendizaje superficial. La casuística permite la aplicación de los conocimientos antes que la definición de ellos.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz F. y Hernández, A. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México.
- Domínguez, Z. (2011) *Las estrategias didácticas y su relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los alumnos de primer año de secundaria de la I.E. Miguel Cortés de Sevilla* (Tesis s Presentada al Instituto de Investigación y Promoción para el Desarrollo - UNP
- Fajardo. R. y Luque E. (2002) *Cultura pedagógica y gestión institucional*. CESDEPCIPSE. Editorial.” OMAN.E.I.R.L. Lima. Perú.”
- Fernández-Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivos*. (Tesis doctoral). León: Universidad de León.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS/PC step by step: a simple guide and reference*. Wadsworth Publishing Co. Belmont, CA. EEUU
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). *Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje*. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech
- Martínez A. (2004) *Estrategias Didácticas para un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales en Preparatoria Universidad autónoma de Nuevo León* (Tesis de Maestría), México.
- Ministerio de Educación (2009) *Diseño Curricular Nacional*. Empresa Editora El Comercio S. A Lima Perú.
- Ministerio de Educación (2010) *Manual Pedagógico de formación y Orientación laboral*. Empresa Editora El Comercio S. A. Lima Perú.
- Ministerio de Educación (2014) *Marc del buen desempeño docente*. Empresa Editora El Comercio S. A. Lima Perú.
- Ministerio de Educación (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

Empresa Editora El Comercio S. A Lima Perú.

Monereo. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Palomino F. (2012) *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres* (Tesis de Maestría) Lima - Perú 2012.

Rodríguez, Z. (2009) *Paradigmas de las competencias*. Edit. Morata

Sarzoza S. (2007) *Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación Superior* (Tesis Doctoral) Universidad de Granada.

Soler M. (2015) *Enfoques de Enseñanza y Enfoques de Aprendizaje: Posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas*. (Tesis Doctoral) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

## **FUENTES HEMEROGRAFICAS**

Biggs, J.B. (1987). Process and outcome in essay writing. *Research and Development in Higher Education*, 9

Biggs, J.B. (1993). What do inventories of learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63

Gargallo, B., Garfella, P. y Pérez, C. (2006) Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en Estudiantes Universitarios. *Bordón* 58 (3), Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/~gargallo/Enfoques.pdf>

Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies.

En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.

González, R. (1997) Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 4, Universidad del País Vasco España

Hernández M. y Maquilón J. (s/f) Evaluación de las características del aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Propuesta de nuevas herramientas para la intervención. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Recuperado de [https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=c23ee44d-66e2-4d30-9755-44b6300631fd&groupId=299436](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=c23ee44d-66e2-4d30-9755-44b6300631fd&groupId=299436)

López-Aguado, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de aprendizaje* 4 (4)

Palmer, J. D. y Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press..

Truffello, I. Pérez, F. (1998) Diseño y Evaluación de actividades Conducentes a las estrategias de Aprendizaje Elaborativa y Profunda. *Revista Enfoques Educativos*. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Valle, A.; González, R.; Cuevas, L .y Fernández A., (1998) Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, nº 6

## ANEXOS

### Anexo 01: Cuestionario de evaluación de los procesos de aprendizaje Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F de Biggs y Kember)

**Instrucciones:** Lee atentamente y contesta con una X la opción que más te identifique. No hay respuestas correctas o incorrectas. Los enunciados admiten una sola respuesta entre las cinco opciones

Enunciados	Nunca o muy raras veces	Algunas veces	Frecuentemente	A menudo	Siempre o casi siempre
	1	2	3	4	5
1. Encuentro que a veces estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2. Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho.					
3. Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.					
4. Sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Buscar información complementaria es una pérdida de tiempo.					
5. Cualquier tema puede ser interesante una vez que te metes en él.					
6. Encuentro interesante la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional.					
7. Como no encuentro el curso interesante, trabajo al mínimo.					
8. Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda.					
9. Estudiar temas académicos puede ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.					
10. Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente					
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.					
12. Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que es innecesario hacer cosas extra.					
13. Estudio bastante porque encuentro los cursos interesantes.					
14. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases.					
15. No hay ventaja estudiar los temas en profundidad, porque confunde y hace perder tiempo, para aprobar solo se necesita memoria					
16. Los profesores no deberían esperar que los estudiantes estudiemos contenidos que no van a entrar en el examen					
17. Asisto a la mayoría de las clases llevando preguntas que me han surgido y que espero que me sean respondidas.					
18. Procuro ver la mayor parte de los temas sugeridas por el profesor					
19. Estudio poco aquello que sé que no va a venir en los exámenes.					
20. Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas.					

## Anexo 02: Cuestionario de la Gestión Pedagógica del docente

**Instrucciones:** Lee atentamente y contesta con una X la opción que más le identifique a tu profesor/a del área de Educación para el Trabajo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Los enunciados admiten una sola respuesta entre las cinco opciones que se le ofrecen en los espacios dispuestos para ello.

Enunciados	Nunca o muy raras	Algunas veces	Frecuentemente	A menudo	Siempre o casi
	1	2	3	4	5
1. El/la docente nos menciona cuál es el propósito de la clase					
2. Las actividades de la clase son variadas.					
3. El/la docente utiliza materiales que nos ayudan a aprender					
4. El/la docente programa adecuadamente el tiempo de su clase					
5. El/la docente nos orienta sobre el uso de los materiales que nos van a facilitar el aprendizaje.					
6. El/la docente organiza el trabajo de manera que facilita el aprovechamiento del tiempo, de los recursos y equipos disponibles.					
7. El/la docente plantea preguntas que nos hacen pensar durante la clase					
8. El/la docente nos pregunta y corrige durante la sesión de aprendizaje					
9. El/la docente desarrolla sus clases a través de planteamientos de los problemas de la vida diaria, y nos pide que investiguemos.					
10. El/la docente nos enseña cosas útiles por lo que encontramos sentido a lo que nos enseña					
11. El/la docente nos motiva y nos genera interés por el aprendizaje					
12. El/la docente promueve que relacionemos los conceptos nuevos con los conceptos que ya sabemos					
13. El/la docente forma equipos de trabajo diferente por clase					
14. El/la docente nos hace trabajar en equipo					
15. El/la docente nos propone actividades que nos permiten desarrollar nuestra creatividad					
16. El/la docente nos promueve resolver problemas novedosos					
17. El/la docente nos promueve que expliquemos y defendamos nuestras ideas sobre la base de un análisis previo respecto de algún tema.					
18. El/la docente nos evalúa durante la clase y nos brinda la oportunidad para mejorar la calificación.					
19. El/la docente nos evalúa al terminar un tema y ya no hay oportunidad para mejorar					
20. En el examen escrito predomina las preguntas de conceptos que se encuentran en el cuaderno					
21. El/la docente nos pregunta permanentemente durante la clase para saber si estamos aprendiendo					
22. Para aprobar en su curso hay que estudiar de memoria los temas					

### Anexo 03

**Tabla 10**

*Categorización por niveles de la Gestión pedagógica*

Dimensiones	Escala	Agrupación visual	Intervalo de Puntaje	Niveles
Planificación	Nunca o muy raras veces	Valor mínimo: 04	04 - 06	Bajo
	Algunas veces	Valor máximo: 10		
	Frecuentemente	Puntos de corte: 2	6.1 - 08	Medio
	A menudo	Anchura:2		
	Siempre o casi siempre			
Organización	Nunca o muy raras veces	Valor mínimo: 07	07 - 09	Bajo
	Algunas veces	Valor máximo: 20		
	Frecuentemente	Puntos de corte: 2	9.1 -14,5	Medio
	A menudo	Anchura:5.5		
	Siempre o casi siempre			
Ejecución	Nunca o muy raras veces	Valor mínimo: 18	18 - 29	Bajo
	Algunas veces	Valor máximo: 52		
	Frecuentemente	Puntos de corte: 2	29,1 - 40,5	Medio
	A menudo	Anchura:11.50		
	Siempre o casi siempre			
Evaluación	Nunca o muy raras veces	Valor mínimo: 11	11 - 15	Bajo
	Algunas veces	Valor máximo: 23		
	Frecuentemente	Puntos de corte: 2	15,1 -19	Medio
	A menudo	Anchura:4		
	Siempre o casi siempre			

**Anexo 04:****Tabla 11***Categorización por niveles del tipo de enfoque de aprendizaje*

<b>Dimensiones</b>	<b>Escala</b>	<b>Agrupación visual</b>	<b>Intervalo de Puntaje</b>	<b>Niveles</b>
Enfoque de Aprendizaje Superficial	Nunca o muy raras veces	Valor mínimo: 21	21 - 29	Bajo
	Algunas veces	Valor máximo: 45		
	Frecuentemente	Puntos de corte: 2	29,1 - 37	Medio
	A menudo	Anchura:8		
	Siempre o casi siempre		37,1 - 45	Alto
Enfoque de Aprendizaje Profundo	Nunca o muy raras veces	Valor mínimo: 20	20 - 29	Bajo
	Algunas veces	Valor máximo: 48		
	Frecuentemente	Puntos de corte: 2	29 - 38,5	Medio
	A menudo	Anchura:9,5		
	Siempre o casi siempre		38,5 - 48	Alto