

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA



TESIS

COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE LOGRO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA PERSONAL SOCIAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS N° 00654 Y 00813 DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2007.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor : Br. Lito Ronald Del Aguila Isuiza

Asesor : Lic. GERMÁN VARGAS SALDAÑA

RIOJA – PERÚ

2009

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación, en primer lugar a Dios y a mi madre Estefith Isuiza Lozano; por tener el privilegio de tenerle, a mis amigos y amigas y todos los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades – Rioja.

Lito Ronald.

AGRADECIMIENTO

- ✓ En el transcurso de nuestra investigación existieron diversos obstáculos que debimos superar y por ello no podemos de mencionar a personas que fueron fundamentales en nuestro procesos de investigación.

- ✓ A Dios por su gran amor; por guiarnos todos estos años por la senda del buen camino y por darnos sabiduría para concluir lo que un día comenzamos, gracias a él; hoy hemos logrado nuestros objetivos propuestos; y vemos realizado nuestra meta.

- ✓ Al Lic. Germán Vargas Saldaña; quien nos apoyo constantemente en el transcurso de nuestra investigación, demostrando su profesionalismo en el campo de la investigación.

- ✓ A los profesores de la Aredusan de la F.E.H.R y a los hermanos Terleiras García; Ing. Enrique Terleira García, Ing. Hernando Terleira García, Contador Aníbal Pinchi, Ing. Eduardo Pinchi, Ing. Horacio Ramírez, Ing. Alfredo Quintero García, Jorge Sánchez, Julio Ríos, Ing. William Navarro Ramírez, Ing. Jaime Navarro Ramírez, quienes me brindaron su amistad y el ejemplo de seguir trabajando por la región y a la vez les deseo éxitos en su gestión como autoridades y que sigan trabajando por la UNSM.

Lito Ronald del Aguila Isuiza.

JURADO EXAMINADOR




Presidente



Secretario



Miembro



Asesor

INDICE
CAPÍTULO I

	Pág.
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Jurado examinador	vi
Indice	vii
Resumen	x
Anbstract	xiii
Introducción	6
I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	
1.1. Antecedentes y formulación del problema	7
1.2. Formulación del problema	12
1.3. Definición del problema	13
II. MARCO TEORICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes de la investigación	14
2.2 Definición de términos	19
2.3 Bases teóricas	21
2.3.1 Historia del concepto de aprendizaje	21
2.3.2 Teorías de aprendizaje	28
2.3.2.1 Conductismo o psicología de la conducta	30
2.3.2.2 Cognitivismo y Psicología de la Gestalt	32
2.3.2.3 Constructivismo - Psicología Evolutiva de Piaget	33
2.3.3 Definición de aprendizaje	35
2.3.4 El aprendizaje es asimilación y/o acomodación	35
2.3.5 El aprendizaje no es una simple adición	36
2.3.6 La transferencia	37
2.3.7 Tipos de aprendizaje	38
2.3.7.1 Aprendizaje mecánico	38
2.3.7.2 Aprendizaje por descubrimiento (heurístico).	38

2.3.7.3 Aprendizaje por recepción (asimilativo).	38
2.3.8 Aprendizaje significativo.	38
2.3.9 El aprendizaje como una categoría de logro	39
2.3.10 Aprendizaje cognitivo	41
2.3.10.1 Condiciones para el aprendizaje cognitivo	41
2.3.11 Aprendizaje de contenidos conceptuales	41
2.3.12 Contenidos factuales	41
2.3.13 Aprendizaje de los hechos	42
2.3.14 Aprendizaje de conceptos y principios	42
2.3.15 Aprendizaje procedimental	43
2.3.15.1 Principales tipos de contenidos procedimentales: técnicas y estrategias	43
2.3.15.2 Condiciones para el aprendizaje procedimental	44
2.3.15.3 La secuencia de los contenidos procedimentales	45
2.4. HIPÓTESIS	
2.4.1 Hipótesis central	47
2.4.2 Hipótesis nula	47
2.5 SISTEMA DE VARIABLES	
2.5.1 Variable independiente	48
2.5.2 Variable dependiente	48
2.5.3 Operacionalización de la variable dependiente	49
2.6 OBJETIVOS	
2.6.1 Objetivo general	50
2.6.2 Objetivos específicos	50

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Población muestral	51
------------------------	----

3.2 Diseño de la investigación	51
3.3 Procedimientos de recolección de datos	52
3.4 Instrumentos de recolección de datos	52
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	52
3.6 Análisis e interpretación de datos	53
4. Prueba de hipótesis	53

CAPÍTULO III

RESULTADOS	55
-------------------	-----------

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	62
CONCLUSIONES	64
RECOMENDACIONES	65
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
ANEXOS	

Anexo N° 1: Registro del logro del rendimiento académico en el área personal social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja.

Anexo N° 2: Actas de Evaluación del rendimiento académico en el área personal social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja.

RESUMEN

La educación es el fenómeno social por excelencia formulado por el hombre para forjar su evolución, basado en esa visión, los gobiernos de cada país deben ser conscientes de aquel condicionante, de tal forma que su direccionalidad sea garantizar un nivel de vida digno a los ciudadanos; la educación es el medio más eficaz para lograrlo. Donde se ha tomado seriamente este aspecto "la educación básica es obligatoria en prácticamente la totalidad de los países desarrollados, reconociéndose así, el derecho que todos los ciudadanos tienen a este bien social" (Santín, *sf*).

Sin embargo el acceso de la educación en un grupo social donde existen marcadas diferencias de desarrollo, para alcanzar estos propósitos de igualdad de oportunidades educativas era necesario tener un sistema de educación universal, obligatorio y gratuito (Darcy, 1969). Buena parte de esta tradición presupone que el problema de la pobreza es un problema hereditario; que la principal razón por la cual unas personas terminan más ricas que otras es porque desarrollaron mayores destrezas cognoscitivas y que la escuela puede reducir sustancialmente las desigualdades cognoscitivas de la población.

Desde el punto de vista de la teoría educacional, la controversia se centra en preguntarse, si el hombre es el resultado de sus primeras experiencias o de las experiencias escolares. Quienes pregonan por un papel central del sistema educativo en el logro de una igualdad en el desarrollo de las destrezas cognoscitivas, colocan toda la importancia en la etapa escolar, es decir en el período entre los 7 y los 18 años de edad.

En la última década y como consecuencia de reformas educativas que surgieron de mandatos contra la pobreza, ha sido tema central de controversia intelectual y el fracaso de la educación en la búsqueda de la igualdad de oportunidades. Concretamente en países desarrollados estas políticas han buscado eliminar la pobreza, ofreciéndole a los grupos más pobres oportunidades a través de la educación para mejorar su condición competitiva frente a otros grupos en el mercado de trabajo.

escuelas urbanas y el nivel de aprendizaje que se logra en las escuelas de zonas urbanas y urbano marginales.

Son las razones que nos impulsaron a realizar una investigación para establecer claramente las diferencias existentes y esclarecer los niveles reales entre las posibilidades de aprendizaje que presentan los alumnos de las instituciones educativas de nuestra localidad.

Luego de procesar los resultados, las evidencias pusieron a la luz la tendencia de la influencia de los factores sociales en la calidad del aprendizaje de los alumnos que se vieron reflejados en la diferencia entre los logros del rendimiento académico de los alumnos de las instituciones educativas de la zona urbana que resultó mayor al rendimiento logrado por los niños y niñas de las instituciones educativas de la zona urbano marginal.

Estas evidencias deben ser preocupación constante de los agentes educativos de nuestra localidad para que, en un franco compromiso social, se articulen esfuerzos para forjar una mejora significativa de la calidad educativa en todas nuestras escuelas, afirmando el camino hacia a la democratización real de la educación en nuestro país.

ASBTRACT

The education is par excellence the social phenomenon formulated by the man to forge its evolution, based on that vision, the governments give each country they should be you consent of that condition, of such a form that its directionality is to guarantee a level of life worthy to the citizens; the education is the most effective means to achieve it. Where has taken this aspect seriously the basic education it is obligatory in practically the entirety gives the advanced countries, being recognized this way, the that all the citizens are entitled to this very social one" (Santín, s/f).

However the access to the education in a social group where marked differences exist of development, to reach these purposes of equality of gives educational opportunities it was necessary to have a sistema universal, obligatory and gratuitous education (Darcy, 1969). Good part of this tradition it presupposes that the problem of the poverty it is a hereditary problem; that the main reason for which some people finish richer than others it is because they developed bigger cognitive dexterities and that the school can reduce the cognitive inequalities substantially of the population.

From the point of gives view of the educational theory, the controversy it is centered in wondering, if the man is the result of his first experiences or of the school experiences. Who proclaim for a central paper of the educational sistema in the achievement of an equality in the development of the cognitive dexterities, they place all the importance in the school stage, that is to say in the period between the 7 and the 18 years of age.

Historically the public or popular concept has been exaggerated the public education, since in its origin it is an essentially oriented institution toward the strata means and high. Historically where considerable homogeneity has existed social class, give religion or give antecedent ethnic, the schools have been effective in terms of results (Charles, 1970).

Is defined as effective school to that educational institution that promotes of durable form the integral development of all and singular of their students, beyond what would be foregone having in it counts their initial yield and their social, cultural and economic situation" (CIES, 2005).

In many studieses of mensuration of the educational quality, fundamentally in those that have associated the social factors to the school results they have determined that in South America the results of the educational process they are strongly influenced by the socioeconomic level of the families and for rising, of the school establishment (Donoso and Hawes, 2000). This influence has cultural impacts in turn, what explains the force synergy that you/they have the socioeconomic variables on the rest of the school variables, including of the administration of the establishments (Alvariño, 2001).

The reality of the poor schools that at the same time suffer the inattention of the administrative entities of the state to be in the most secret places of our homeland, of our region or in the border zones of our town, the educational results don't finish reflecting the indicators of the prospective educational quality.

The precarious conditions associated to the social problem generalized in these means, the educational one has many difficulties to achieve learnings totally satisfactory, on the contrary, these they possess marked limitations. Therefore it is logical to assert that notables differences exist among in the level of learning that you/they are achieved in the students of the urban schools and the level of learning that is achieved in the schools of gives marginal urban and urban areas.

They are the reasons that impelled us to carry out an investigation to establish the existent differences clearly and to clarify the real levels among the possibilities of learning that the students present of the educational institutions of our town.

After processing the results, the evidences put to the light the tendency of the influence of the social factors in the quality of the learning the students that were reflected in the difference among the achievements the academic yield of the students of the educational institutions of the urban area that was bigger to the yield achieved by the children and girls of the educational institutions of the marginal urban area.

These evidences should be constant concern of the educational agents of our town so that, in a frank social commitment, efforts are articulated to forge a significant improvement of the educational quality in all our schools, affirming the road toward to the real democratization of the education in our country.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

A raíz del crecimiento poblacional, la distribución espacial de los habitantes de un país cada vez encuentra mayores dificultades.

Cuando la cantidad de integrantes de una sociedad crece, también crece la necesidad de la atención de los servicios básicos, que la administración a las autoridades correspondientes deben responder.

Este movimiento humano es históricamente permanente a nivel global creando en el seno de la sociedad misma grupos heterogéneos en cuanto a las posibilidades de desarrollo, ligados a la atención que se les brinde o a las alternativas que en interior de los grupos se puedan crear.

La educación como un servicio básico que tiene como fin asegurar la emergencia individual, y social, del hombre, también se ve afectada por esta distribución geográfica y económica, no tan equitativa de tal modo que crea ineludiblemente efectos en su producto: la calidad educativa.

Por estas razones es común encontrar en la sociedad escuelas abandonadas infraestructural y administrativamente como indicadores visibles a los que asociados van otros indicadores de naturaleza mucho más complejas que afectan con mayor intensidad al proceso educativo.

Las características que presenta el aprendizaje y el rendimiento académico en las escuelas es el reflejo de lo que se hace a lo que se deja de hacer en ellas, por lo tanto, la educación debe ser atendida en forma democrática y equitativa en todas las zonas en que se ubican, a nivel nacional, regional y local, sólo así demostraremos que la educación en nuestro país es el recurso más importante que debe estar integrado al ser humano.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y formulación del problema

Cualquier estado tiene como objetivo garantizar un nivel de vida suficiente a todos los ciudadanos, siendo la educación de los servicios donde más activamente intervienen dada a su naturaleza esencial para alcanzar un mayor crecimiento económico, por consiguiente una vida digna. De hecho, la educación básica es obligatoria en prácticamente la totalidad de los países desarrollados, reconociéndose así, el derecho que todos los ciudadanos tienen a este bien social (Santín, s/f).

En el contexto de los países occidentales que surgen a partir de la revolución francesa, la educación se ha considerado como el instrumento básico para el logro de la igualdad de oportunidades. Históricamente se ha mantenido la creencia de que la educación "*es el gran igualizador de la condición del hombre*", que hace posible la movilidad de los pobres y desvalidos hacia los beneficios económicos y sociales del progreso y la democracia.

Esta creencia en el caso de América Latina tiene profundas raíces históricas y encuentra sus más notables voceros en Sarmiento (Argentina), Bello (Chile), López de Mesa (Colombia) para quienes la educación tenía una misión salvadora y era requisito indispensable para el desarrollo de la nacionalidad y la vida democrática. Para alcanzar estos propósitos de igualdad de oportunidades era necesario tener un sistema de educación universal, obligatorio y gratuito (Darcy, 1969). Buena parte de esta tradición presupone que el problema de la pobreza es un problema hereditario; que la principal razón por la cual unas personas terminan más ricas que otras es porque desarrollaron mayores destrezas cognoscitivas y que la escuela puede reducir sustancialmente las desigualdades cognoscitivas de la población.

Desde el punto de vista de la teoría educacional, la controversia se centra en preguntarse, si el hombre es el resultado de sus primeras experiencias o de las experiencias escolares. Quienes pregonan por un papel central del sistema educativo en el logro de una igualdad en el desarrollo de las destrezas cognoscitivas, colocan toda la importancia en la etapa escolar, es decir en el período entre los 7 y los 18 años de edad.

Al parecer existe hoy un consenso respecto a la mayor importancia que se le otorga en el desarrollo del potencial humano, a las primeras experiencias, en contraposición con una ya larga tradición que ha favorecido el enfoque de la etapa escolar.

En la última década y como consecuencia de reformas educativas que surgieron de mandatos contra la pobreza, ha sido tema central de controversia intelectual y el fracaso de la educación en la búsqueda de la igualdad de oportunidades. Concretamente en países desarrollados como en los Estados Unidos estas políticas han buscado eliminar la pobreza, ofreciéndole a los grupos más pobres oportunidades a través de la educación para mejorar su condición competitiva frente a otros grupos en el mercado de trabajo.

Nuevamente se ha puesto en boga el papel de la educación, esta vez concebida dentro del enfoque de la factoría. Aunque es verdad que las escuelas tienen "insumos" y "productos" y que uno de sus propósitos es el de producir la "materia prima humana".

Históricamente se ha exagerado el concepto público o popular de la educación pública, ya que en su origen es una institución esencialmente orientada hacia los estratos medio y alto. Históricamente en donde ha existido considerable homogeneidad de

clase social, de religión o de antecedentes étnicos, las escuelas han sido eficaces en términos de resultados (Charles, 1970).

Al respecto, es preciso señalar que se entiende como escuela eficaz a aquella que "promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (CIES, 2005).

La educación pública nunca ha sido eficaz cuando prevalece la heterogeneidad de su clientela, y a los sectores populares siempre les ha servido mal. Entre otras razones porque la educación no fue un medio importante de movilidad en el desarrollo de los países industrializados. Por el contrario, la movilidad, en ocasiones, se logró sacrificando la educación de la generación joven (Charles, 1970).

En Sudamérica, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) de Chile asume que los resultados del proceso educativo se ven fuertemente influenciados por el nivel socioeconómico de las familias y por ende, del establecimiento escolar.(Donoso y Hawes, 2000).

Este considerando tiene sólidos fundamentos en múltiples trabajos desde Coleman (1969, 1990) y Jenks (1972), hasta nuestros días. Esta influencia tiene a su vez impactos culturales, lo que explica la fuerza sinérgica que revisten las variables socioeconómicas sobre el resto de las variables escolares, incluyendo las de gestión de los establecimientos (Alvaríño 2001).

si bien ajeno a nuestra realidad, nos inserta en otro concepto actual: la globalización.

Según las exigencias de corte constructivista y las tendencias socio educativas modernas, el aprendizaje que deben perseguir tanto docentes como alumnos debe ser de predominancia cualitativa o actitudinal, considerado como el aprendizaje real y el más útil a los cambios socio culturales y tecnológicos que los tiempos actuales exigen de los individuos.

Si trasladamos estas exigencias a la cruda realidad de las escuelas pobres, y , por añadidura, desatendidas, ya sea que se encuentren en los lugares más recónditos de nuestra patria, de nuestra región o en las zonas marginales de nuestra localidad, los resultados educativos no terminan reflejando los logros que se esperan.

Ante esta realidad, teniendo en cuenta lo que Chadwick y Rivera (1991), sostiene: "la evaluación enmarcada como juicio de valor, enfatizándola como información útil, permite la toma de decisiones", es necesario la comparación de dos realidades marcadamente distintas en cuanto a logros de aprendizaje, información que a la posteridad servirá para transformar áreas críticas en atención educativa.

Asimismo, según Díaz (1992), la evaluación curricular intenta relacionarse con todas las partes que conforman el plan de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar, de manera permanente, el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo.

Teniendo en cuenta que uno de los escollos que limitan los logros educativos especialmente en las zonas rurales o urbanas marginales, incluso, es la desatención integral que reciben sus instituciones educativas, manifestándose en la escasa presencia de los órganos administrativos, la nula implementación técnico pedagógica, incluso existe abandono infraestructural, donde los padres y familias en estrecho vínculo han hecho el esfuerzo de levantar las estructuras de sus escuelas.

En esas precarias condiciones asociadas a la problemática social campeante en estos medios, el docente tiene muchas dificultades para lograr aprendizajes de alto nivel. Por lo tanto es inminente que existen notables diferencias entre el nivel de aprendizaje que se logran en los alumnos de las escuelas urbanas y el nivel de aprendizaje que se logra en las escuelas de zonas rurales y urbano marginales.

Son las razones que nos impulsan a realizar una investigación para establecer claramente las diferencias existentes y esclarecer los niveles reales entre las posibilidades de aprendizaje que presentan los alumnos de las instituciones educativas de nuestra localidad. Para lo cual partiremos de la siguiente interrogante:

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son los resultados de la comparación de los niveles de logro del rendimiento académico en el área personal social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.

1.3 Definición del problema

El tema abordado se puede definir como un estudio descriptivo del proceso educativo como producto en uno de sus indicadores que es nivel de aprendizaje y específicamente nos avocaremos a buscar diferencias entre el nivel de aprendizaje en área Personal Social en los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 y 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Para establecer los antecedentes de nuestro estudio tenemos que recurrir a algunos conceptos de evaluación curricular, puesto que el análisis curricular será el principal procedimiento para determinar los logros obtenidos en cuanto al aprendizaje de los alumnos porque la evaluación curricular en los contextos contemporáneos de grandes cambios científicos, tecnológicos y pedagógicos cobra cada vez mayor importancia para generar y obtener logros significativos en el proceso educacional hacia un perfeccionamiento racional y científicamente válido para enfrentar los desafíos actuales y del próximo milenio de una educación altamente sostenida, de lo contrario el estancamiento educativo social será inminente.

Según Díaz (1992), la evaluación curricular intenta relacionarse con todas las partes que conforman el plan de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar, de manera permanente, el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo. Al analizar los conceptos presentados podemos decir que la evaluación curricular es un nexo fundamental de todo proceso educativo que permite determinar los avances, logros obtenidos en el proceso enseñanza aprendizaje al nivel de contexto, proceso y resultados.

La importancia radica en que a través de ella se puede mantener un seguimiento permanente reflejado a través del control de calidad del programa. Un currículo que funciona satisfactoriamente durante cierto tiempo y bajo condiciones determinadas puede convertirse gradualmente en obsoleto. Ella nos permitirá determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. Por otro lado requiere la participación plena de

todos los actores sociales involucrados (profesores, alumnos, la comunidad y la sociedad).

En la actualidad en función a los grandes cambios y los avances científicos permanentes, deben juzgarse los resultados obtenidos para reestructurar, adecuar o realizar los ajustes en el momento oportuno de manera racional y técnicamente coherente con la situación educativo y social.

Facilita la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al proporcionar la información necesaria que permita establecer las bases confiables y válidas para modificar o mantener dichos elementos.

Es indispensable valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros y deficiencias del plan curricular previsto, porque la evaluación es un proceso que se da en forma dinámica, sistemática y de manera deliberada permanentemente desde el inicio de su elaboración del plan curricular para suministrar validez, confiabilidad, objetividad; además de establecer la relevancia, costeabilidad, alcance, duración y eficiencia hasta establecer el nuevo plan curricular de acuerdo con las innovaciones que el proceso educativo y social exige en el momento actual.

Lo expuesto diversos autores positivistas de la línea funcionalista definen que la evaluación como el proceso que permite determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación evaluando la conducta del alumno al inicio y al final del proceso.

Taba (1962), refiere que la evaluación curricular abarca gran variedad de significados y describe numerosos procesos. Ella reconoce dos definiciones, una referida a la calificación y otro como proceso

intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos que involucra decisiones para asegurar la evidencia de su cumplimiento.

Según Chadwick y Rivera (1991), la evaluación enmarcada como juicio de valor, enfatizándola como información útil, permite la toma de decisiones para el mejoramiento en la operación y continua renovación del sistema educativo, enmarcada en el pensamiento tecnocrático de muchos otros autores de hoy pertenecientes a la Tecnología Educativa.

En el marco de estos antecedentes históricos presentamos algunos resultados de investigaciones hechas:

a) Según una evaluación curricular denominada: diagnóstico, evaluación curricular y puesta en práctica del currículum realizado por en el C.E "Cendí Monarca- (México) en el tercer grado de primaria se concluyó:

- Que "lo que nos preocupa en éste tipo de aprendizaje es que el niño está adquiriendo conocimientos de una forma "mecánico-memorístico" que esto repercute en sus etapas cognitivas de maduración, que en el grado siguiente de primaria le va a traer consecuencias.

Esa es la tendencia actual también en nuestro país, se programan competencias y supuestamente enmarcadas equitativamente en las tres dimensiones del saber- y con cierta predominancia del dominio afectivo actitudinal; si embargo lo que al final del proceso se evalúa está determinada por una fuerte carga cognitiva.

b) Mojica, (s/f), en su informe científico titulado El Rendimiento Escolar y el Problema de Igualdad de Oportunidades. Presenta el análisis de los resultados de exámenes para medir el conocimiento en escritura, lectura, matemáticas y solución de problemas, fueron realizados con base en una muestra de 645.000 alumnos de los cursos 1, 3, 6 y 10 de

cerca de 4.000 escuelas y colegios, que cubrían todos los estados y el distrito de Columbia. Los exámenes no medían inteligencia, actitudes o carácter; se orientaron a la medición de destrezas y conocimientos, considerando que "estos factores eran más significativos en la obtención de una buena ocupación y en la posibilidad de promoción ocupacional en un contexto cada vez más técnico". Por consiguiente, se supuso que los resultados al final del proceso escolar eran un buen indicio del rango de oportunidades que tenía el alumno al final de su educación.

La conclusión central de la investigación fue la siguiente:

- Se partió del supuesto contrario de que las diferencias se debían a la mala calidad de la educación recibida en escuelas y colegios no con menores recursos y presupuestos, que se reflejaban en variables como la antigüedad de las edificaciones, el número de textos, facilidades de bibliotecas, tamaño promedio del grupo y nivel educativo del maestro.

c) CIES, (2005). En su revista *Economía y Sociedad* N°.57, publica un extracto de un estudio que se hizo con el propósito de medir el autoconcepto, se utilizó la prueba de autoconcepto de Marsh Herbert (1989) Este instrumento evaluó tres áreas del autoconcepto académico (lectura, matemática y autoconcepto escolar general), tres áreas del autoconcepto no académico (habilidades físicas, de relaciones con los pares y de relaciones con los padres) y el autoconcepto general.

La tercera y última pregunta de investigación están referidas a los factores que explican el rendimiento en matemática, lenguaje y autoconcepto. A partir de dichos análisis, se puede afirmar que:

- El nivel socioeconómico tiene un efecto positivo y significativo estadísticamente en el incremento de puntajes de lenguaje y matemática y en el autoconcepto.

d) Donoso y Hawes (2000), en su artículo científico denominado Eficiencia escolar y Diferencias Socioeconómicas: a Propósito de los Resultados de las Pruebas de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. Universidad de Talca, analizando los resultados obtenidos en las principales asignaturas (matemática y lenguaje), concluyen que:

- El análisis por grupo socioeconómico muestra que los resultados mejoran a medida que aumenta el nivel socioeconómico. En consecuencia, inicialmente podríamos decir que la pobreza es factor asociado a los bajos rendimientos, situación que reviste mayor incidencia que la dependencia del establecimiento, afirmación que constituye una hipótesis central de trabajo.
- Para el grupo socioeconómico A, que concentra los establecimientos de familias de menor nivel socioeconómico (9% de la población escolar), los resultados obtenidos por las escuelas municipales son entre 7 y 10 puntos superiores al particular subvencionados, lo que puede interpretarse como que el sector municipal atiende mejor a este grupo social. Para el grupo socioeconómico siguiente (medio bajo), que involucra al 32% de los estudiantes, prácticamente no existen diferencias importantes en resultados entre ambas estructuras de dependencia. Esta situación se mantiene en el nivel medio-medio, con una tendencia positiva hacia los establecimientos particulares subvencionados.
- Esto quiere decir que el nivel socioeconómico promedio de las familias explica en gran medida los resultados escolares alcanzados. En este marco destacan dos aspectos: primero que para el sector más pobre de la población los establecimientos municipales son eficientes, y en segundo lugar, que en los niveles socioeconómicos en que hay plena competencia (el mercado funciona) la dependencia del establecimiento es secundaria, siendo el nivel socioeconómico el factor explicativo dominante.

- La estructura original de agrupación socioeconómica (cinco grupos) da cuenta de resultados de significación. Sin embargo, a la luz de la estructura de promedios que se advierte donde los sectores de menores ingresos también tienen los menores resultados,

2.2 Definición de términos

- a. Aprendizaje:** modificación voluntaria en el comportamiento de los individuos, a través de su interacción con el medio. Pizarro (1985) lo define así: Medida de las capacidades respondientes en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o información.
- b. Aprendizaje mecánico,** El que se lleva a efecto mediante un simple acto de captación y se afirma por medio de la repetición con un mínimo de conciencia y de elaboración intelectual. Se apoya en la memoria que algunos llaman mecánica (Sánchez, 1995).
- c. Aprendizaje por descubrimiento (heurístico).**El que se logra mediante la aplicación de las actividades inquisitivas - de búsqueda - y creadora del alumno, quien tiene la responsabilidad básica de resolver los problemas que afronta (Sánchez, 1995).
- d. Aprendizaje por recepción (asimilativo).**Es el que se produce por simple captación de objetos que no ofrecen problema y afectan al sujeto en sus procesos meramente reproducidos (Sánchez, 1995).
- e. Aprendizaje significativo.** Es el que articula el nuevo conocimiento con las estructuras cognitivas previas: hace participar la comprensión. El que realmente comunica algo al sujeto, haciendo integrar ese algo a su campo de conocimiento y a su experiencia; el que resulta familiar y claro a la comprensión porque relaciona en forma precisa al sujeto con el objeto al que está referido. (Ribes, 2004)

f. Actitudes: Se le define como la predisposición positiva o negativa que el individuo demuestra hacia persona, objetos, ideas o situaciones. Una actitud positiva hacia el estudio (le interesa, gusta y valora el estudio y aprendizaje), podrá facilitar el aprendizaje. Una actitud negativa (no le interesa, disgusta y desvaloriza el estudio), podrá interferir, obstaculizar e incluso inhibir el aprendizaje. (Hilgard, 1973).

g. Evaluación de la Formación: proceso sistemático que permite comprobar el nivel de consecución de los objetivos de los planes de formación desarrollados, es decir, medida del grado de eficacia y de eficiencia de los mismos. (Ribes, 2004)

i. Evaluación del Aprendizaje: proceso sistemático que permite medir o contrastar el nivel de modificación en el comportamiento producido en los alumnos atribuible a la formación recibida. (Hilgard, 1973).

2.3 BASES TEÓRICAS

2.3.1 Historia del concepto de aprendizaje

En esta sección, se revisará la historia del concepto de aprendizaje, concepto que surgió vinculado al empleo de otros términos, fundamentalmente a los de "experiencia" e "inteligencia". La psicología del aprendizaje y las teorías del aprendizaje fueron el resultado histórico del estudio de la evolución de la adaptación animal, de la interrelación entre las funciones cerebrales y las demandas y cambios ambientales, y del interés por conocer los efectos de la experiencia sobre el comportamiento y su importancia relativa respecto a los instintos y las formas "heredadas" de actividad.

A partir del Renacimiento, la discusión sobre la naturaleza del conocimiento cobró una gran importancia. Entre otras cosas, dicha discusión sirvió como fundamento al desarrollo de la ciencia moderna. El fondo de los argumentos sobre la naturaleza del conocimiento tenía que ver con el problema de la confiabilidad de lo que se conocía o aprendía y de la certeza o verdad de dicho conocimiento. Nadie ponía en duda que el conocimiento provenía, por lo menos en parte, de la experiencia, es decir, del contacto del individuo con el mundo a través de los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, entre otros. Lo que se cuestionaba era la importancia y la fiabilidad de lo que se conocía mediante los sentidos. Durante el medioevo, la Iglesia Cristiana había impuesto la doctrina oficial de que solo el alma era capaz de conocer con certeza y que ese conocimiento se daba, fundamentalmente, por revelación.

"A partir del Renacimiento, sin embargo, los nuevos descubrimientos geográficos y tecnológicos, así como los cambios en la organización política y económica de Europa, obligaron a reconsiderar

bajo que condiciones era posible suponer que el conocimiento humano era verdadero, sin la participación de la gracia divina" (Kantor, 1990).

La discusión sobre la fiabilidad y certeza del conocimiento involucró dos argumentos fundamentales. El primero, llamado racionalista, representado de manera destacada por René Descartes, planteaba que el conocimiento verdadero era aquel que se revelaba racionalmente como claro y evidente por sí mismo, y que el método apropiado para conocer era aquel que trataba con formas racionales puras: el método de la geometría. El segundo argumento, llamado empirista, representado a su vez por Francis Bacon y John Locke, citados por (Kantor, 1990) planteaban que todo el conocimiento provenía directa y exclusivamente de la experiencia a través de los sentidos, y se propuso al método experimental como el canon para descubrir y comprobar de manera sistemática el conocimiento sobre la naturaleza. Estos dos planteamientos sobre el conocimiento dieron lugar a dos maneras distintas de entender y estudiarlo. Una, la racionalista, que se transformó en la llamada psicología "cognoscitiva". La otra, empirista en sus fundamentos, que se constituyó en la llamada psicología del aprendizaje. Ambas psicologías tienen el mismo objetivo: estudiar cómo se conoce. Sin embargo, ambas divergen en los supuestos sobre el conocimiento y su origen.

El empirismo influyó de manera decisiva para que, en el siglo XIX, surgieran dos campos de conocimiento científico cruciales para la psicología moderna: uno, fue la teoría de la evolución, formulada por Charles Darwin (Broakes, 1984); el otro, fue la neurología experimental del reflejo, impulsada por Iván Sechenov y culminada por los trabajos experimentales de Iván Pavlov y Vladimir Bekhterev a principios del siglo XX (Broakes, 1984). De la teoría de la evolución derivó el interés por estudiar los procesos de la llamada "inteligencia" animal y el comportamiento "instintivo". A partir de la neurología experimental se elaboró el método de los reflejos condicionales, que se constituyó

posteriormente en el paradigma experimental más importante para el estudio del aprendizaje animal y humano.

Aún cuando el interés por la evolución de las especies no se inició con Charles Darwin (recuérdese que su tío Erasmus, entre otros, fue un estudioso del proceso evolutivo), a él se debe la primera teoría fundamentada en una gran diversidad de observaciones naturales y paleontológicas, y la propuesta de los procesos involucrados en la evolución de las especies hasta culminar en el surgimiento del hombre moderno. Darwin concibió la evolución como un proceso en el que interactuaban tres factores: la selección natural ejercida por el medio respecto de los más aptos, la reproducción sexual de los caracteres, y la posible transmisión de caracteres adquiridos, idea original de Jean Lamarck y de Erasmus Darwin. La posible transmisión de los caracteres adquiridos y, sobre todo, la selección natural de los más aptos, obligaron a pensar en "mecanismos" o procesos que relacionaran el comportamiento de los individuos, en la forma de "hábitos", con su efectividad adaptativa frente a las demandas y cambios en el medio ambiente. Herbert Spencer, contemporáneo de Darwin, según Brookes (1984), formuló tres principios que contextualizaban el cambio del comportamiento a través de la experiencia:

- 1) los instintos, como patrones característicos de una especie, se establecían como efecto de la contigüidad o proximidad temporal entre los estímulos y las respuestas,
- 2) la repetición de una respuesta frente al estímulo consolidaba la coordinación entre ellos, y
- 3) el comportamiento espontáneo, inicialmente aleatorio, era seleccionado naturalmente por sus consecuencias. Este último proceso, al que el filósofo Alexander Bain llamó originalmente de ensayo y error, se asociaba con las consecuencias en la forma de estados subjetivos de placer y dolor. Este principio, conocido

como principio de Spencer-Bain, procuraba un fundamento psicológico del principio de selección natural.

Las contribuciones de Darwin y Spencer auspiciaron el interés por conocer cómo los animales adquirían hábitos (aprendían) a través de la experiencia, y como estos hábitos se relacionaban con sus conductas "instintivas", como comportamientos adaptativos propios de cada especie. A partir de ese momento, surgieron distintos estudiosos del comportamiento animal, que observaron minuciosamente los patrones característicos de las diversas clases y especies (por ejemplo, George Romanes y William McDougall), o que se dedicaron a crear situaciones experimentales para analizar el aprendizaje de hábitos en circunstancias adaptativas como la obtención de alimento y similares (por ejemplo, Douglas Spalding). Sin embargo, el estudio de la inteligencia animal se consolidó como un campo de investigación a partir de los experimentos realizados de Edward L. Thorndike (1911), citado por Ribes (2004). Thorndike aplicó los tres principios formulados por Spencer para dar cuenta de cómo aprendían los animales a obtener alimento en una tarea en la que se les colocaba en una caja de trucos. Se colocaba, por ejemplo, a un gato dentro de una caja con barras, que tenía una puerta con un dispositivo simple para abrirla (una aldaba primitiva). El gato podía salir y comer un pescado que estaba frente a la caja, fuera de su alcance, mediante un movimiento que girara la aldaba. Los gatos aprendían a resolver el problema, y en cada ocasión realizaban menos movimientos fortuitos y tardaban menos tiempo para mover la aldaba y abrir la puerta de la caja. Thorndike describió la formación de estos hábitos en términos de un aprendizaje por ensayo y error, en donde los errores eran eliminados y el acierto era seleccionado por la posibilidad de salir y comer la recompensa (ley del efecto). La repetición de los movimientos coordinados respecto a la aldaba facilitaban la consolidación y simplificación del hábito (ley del ejercicio). Thorndike suponía que el hábito consistía en una conexión entre la situación (la puerta de la caja con una aldaba) y el movimiento o acción del

organismo (mover la aldaba en un sentido determinado) que se fortalecía por el efecto de la recompensa subsiguiente (obtener alimento). La situación experimental diseñada por Thorndike, y su énfasis en los efectos y la repetición de la conducta, se convirtieron en el eje rector de las tendencias teóricas y experimentales que surgieron a partir de 1930 como teorías de la conducta o teorías del aprendizaje. (Ribes, 2004).

Estas teorías examinaron el paradigma de Thorndike en términos de lo que denominaron condicionamiento instrumental o condicionamiento operante (por ejemplo, C. Hull, E. Tolman, E. Guthrie y B.F. Skinner).

Por otra parte, como ya se había mencionado, el estudio de las funciones reflejas del sistema nervioso auspició también el interés por examinar cómo el organismo se podía adaptar a los cambios en el medio ambiente. La contribución principal en este campo provino de Iván Pavlov, según Ribes (2004). Pavlov, quién obtuvo el Premio Nobel de Medicina por sus investigaciones sobre la fisiología digestiva, observó casualmente que los perros con una fistula en el esófago, así preparados para medir la salivación durante la ingesta de comida, salivaban también cuando se acercaba la hora en que los alimentaban o cuando se presentaba alguna señal o indicio relacionados con el alimento. Pavlov llamó a este tipo de salivación "secreciones psíquicas", queriendo significar con ese nombre que la secreción de saliva se daba por algún factor vinculado con la experiencia, y en ausencia de los factores fisiológicos que la producían: la ingesta de alimento seco que aumentaba la tonicidad de la cavidad bucal, entre otros.

Pavlov había descubierto, sin proponérselo directamente, que las respuestas biológicas, algunas de carácter reflejo, como la salivación, podían ocurrir en circunstancias en las que el estímulo o factor que las educía o causaba todavía no se presentaba. A partir de esas observaciones, Pavlov desarrolló el método de los reflejos condicionales o de condicionamiento clásico. Este método consistía en elegir una

respuesta biológica que se produjera de manera natural ante determinado tipo de estímulo, por ejemplo, la respuesta de salivar que ocurría tan pronto se colocaba alimento seco en la cavidad bucal de un animal. A la comida, que era el estímulo que educía de manera "natural" la salivación, se le llamó el estímulo incondicional (EI), porque necesariamente producía la respuesta, y a la salivación, que ocurría inevitablemente dada la presencia de alimento seco en la cavidad bucal, se le llamó la respuesta o reflejo incondicional (RI). Pavlov agregaba la presentación de un estímulo antes de la ocurrencia de la comida.

Este estímulo, por ejemplo, el sonido de un diapasón o de una campana, no tenía ninguna relación biológica con la respuesta de salivar. Ningún animal secreta saliva de manera refleja cuando oye un sonido. Este estímulo se presentaba antes de la comida y se superponía un tiempo a la presentación de la comida. Si no se presentaba el sonido, no se entregaba la comida. De este modo, la entrega de la comida se volvía condicional a la ocurrencia del tono. El sonido -o cualquier otro estímulo que desempeñara un papel equivalente- recibió el nombre de estímulo condicional (EC). Pavlov observó que después de repetidas presentaciones de la relación sonido-comida, el perro comenzaba a salivar tan pronto se presentaba el sonido, antes de la entrega de la comida. A esta respuesta salival anticipatoria a la comida se le llamó respuesta o reflejo condicional, y constituía un caso de aprendizaje. El perro había aprendido a salivar ante un estímulo que precedía la entrega de comida. El sonido se había vuelto señal de la comida, y la respuesta salival anticipada preparaba o facilitaba la respuesta alimentaria.

Los procedimientos y casos de aprendizaje desarrollados por Thorndike y Pavlov fueron considerados los paradigmas de dos maneras de aprender, aparentemente distintas. A partir de estos dos paradigmas se desarrollaron posteriormente las llamadas teorías del aprendizaje (Hilgard y Bower, 1973). Las teorías basadas en el procedimiento de condicionamiento pavloviano o clásico subrayaron la importancia de la

contigüidad o proximidad de los eventos como condición necesaria y suficiente para el aprendizaje, fueran estos eventos dos estímulos o un estímulo y una respuesta. Las teorías basadas en el procedimiento de aprendizaje por ensayo y error, posteriormente llamado condicionamiento instrumental u operante, subrayaron la importancia de las consecuencias de la conducta, identificadas genéricamente por el término de reforzamiento, y en ocasiones por los de recompensa y castigo. Aunque algunas propuestas teóricas, como la de Skinner, consideraron que ambos tipos de procedimientos eran importantes, la mayor parte de las teorías trataron de explicar uno de los dos procedimientos en términos de otro. Así, por ejemplo, se propuso que el condicionamiento instrumental no era más que una sucesión de respuestas condicionadas clásicamente por contigüidad, mientras que otra propuesta fue que el condicionamiento clásico era solamente un artefacto observable en el laboratorio, pues en realidad toda la conducta era regulada por sus efectos o consecuencias.

Un común denominador de las teorías del aprendizaje que así surgieron fue la confusión de los procedimientos empleados para estudiar el aprendizaje con los procesos que daban cuenta de dicho aprendizaje. Las diversas aproximaciones teóricas establecieron criterios diferentes para identificar cuando había ocurrido el aprendizaje, es decir, cuando el animal (o el humano en aquellos estudios con aprendizaje verbal) había realizado las conductas requeridas para cumplir con un resultado o un logro, por ejemplo, salivar con determinada magnitud y anticipación antes de presentar la comida, el tiempo y el número de ensayos requeridos para abrir la caja de truco y comer el alimento, el número de errores y la velocidad de la conducta de correr un laberinto y entrar en el brazo en el que se encontraba el alimento, o bien la frecuencia y el patrón con que se apretaba una palanca o se picaba una tecla para producir la entrega de alimento.

Las diversas teorías confundieron a las variables y criterios que empleaban en sus procedimientos, con lo que se aprendía como estado terminal de un proceso paralelo o isomórfico al procedimiento. Así, en primer lugar, muchos de los investigadores del aprendizaje supusieron que cuando se empleaba un procedimiento de condicionamiento clásico el proceso subyacente de aprendizaje era distinto al que tenía lugar cuando se empleaba un procedimiento de condicionamiento operante o instrumental (Kimble, 1985). De este modo, se pensaba que el condicionamiento clásico y operante no eran solamente dos procedimientos distintos, sino que eran dos procesos distintos de aprendizaje, cometiendo uno de los errores conceptuales que se señalaron anteriormente: confundir al criterio de logro con un proceso subyacente que permite que se realice un desempeño que cumple con dicho logro. Pero los errores conceptuales de las teorías del aprendizaje no se limitaron solamente a esta confusión entre procedimiento y proceso, sino que también plantearon que lo que se aprendía como resultado era distinto e iba más allá de lo que se medía en el procedimiento: lo que se aprendía de una manera u otra transformaba o modificaba al propio organismo como un cambio interno. Así, por ejemplo, como en el condicionamiento clásico se presentaban dos estímulos asociados, se supuso que el organismo aprendía "asociaciones" entre estímulos, o que como en el condicionamiento operante un "reforzador" sigue a un determinado criterio de conducta, que lo que se aprendía era la relación entre la forma de la respuesta que producía el reforzador y las características de dicho estímulo. En estos ejemplos, se atribuyó al organismo el aprendizaje de las operaciones que estipulaba como criterio el investigador.

2.3.2 Teorías de aprendizaje

Las teorías de aprendizaje desde el punto de vista psicológico han estado asociadas a la realización del método pedagógico en la educación. El escenario en el que se lleva a cabo el proceso educativo

determina los métodos y los estímulos con los que se lleva a cabo el aprendizaje. Desde un punto de vista histórico, a grandes rasgos son tres las tendencias educativas que han tenido vigencia a lo largo de la educación: La educación social, la educación liberal y la educación progresista (Holmes, 1999).

El modelo clásico de educación se puede considerar el modelo liberal, basado en *La República* de Platón, donde ésta se plantea como un proceso disciplinado y exigente. El proceso de aprendizaje se basa en el seguimiento de un currículum estricto donde las materias se presentan en forma de una secuencia lógica que haga más coherente el aprendizaje.

En contraposición a este se puede definir el modelo "progresista", que trata de ayudar al alumno en su proceso educativo de forma que éste sea percibido como un proceso "natural". Estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y que han tenido un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo de la mano de John Dewey en EE.UU. y de Jean Piaget en Europa (Kimble, 1985).

Estas tres corrientes pedagógicas se han apoyado generalmente en varias teorías educativas y modelos cognitivos de la mente para la elaboración de las estrategias de aprendizaje. En muchos aspectos, el desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas está influido por el contexto tecnológico en el que se aplican, pero fundamentalmente tienen como consecuencia el desarrollo de elementos de diseño instruccional, como parte de un proceso de modelizar el aprendizaje, para lo cual se trata de investigar tanto los mecanismos mentales que intervienen en el aprendizaje como los que describen el conocimiento (Kimble, 1985). Desde este punto de vista más orientado a la psicología se pueden distinguir principalmente dos enfoques: el enfoque conductista y el enfoque cognitivista.

2.3.2.1 Conductismo o psicología de la conducta

Es la corriente psicológica que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio (o ambiente).

El conductismo se desarrolló a comienzos del siglo XX; su figura más destacada fue el psicólogo estadounidense John B. Watson. En aquel entonces, la tendencia dominante en la psicología era el estudio de los fenómenos psíquicos internos mediante la introspección, método muy subjetivo. Watson no negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos, pero insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables. Este enfoque estaba muy influido por las investigaciones pioneras de los fisiólogos rusos Iván Pávlov y Vladimir M. Bekhterev sobre el condicionamiento animal. (Kimble, 1985).

Watson propuso hacer científico el estudio de la psicología empleando sólo procedimientos objetivos tales como experimentos de laboratorio diseñados para establecer resultados estadísticamente válidos. El enfoque conductista le llevó a formular una teoría psicológica en términos de estímulo-respuesta. Según esta teoría, todas las formas complejas de comportamiento –las emociones, los hábitos, e incluso el pensamiento y el lenguaje– se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y

medidas. Watson sostenía que las reacciones emocionales eran aprendidas del mismo modo que otras cualesquiera (Kimbie, 1985).

A partir de 1920, el conductismo fue el paradigma de la psicología académica, sobre todo en Estados Unidos. Hacia 1950 el nuevo movimiento conductista había generado numerosos datos sobre el aprendizaje que condujo a los nuevos psicólogos experimentales estadounidenses como Edward C. Tolman, Clark L. Hull, y B. F. Skinner a formular sus propias teorías sobre el aprendizaje y el comportamiento basadas en experimentos de laboratorio en vez de observaciones introspectivas.

El enfoque de Skinner, conocido como conductismo radical, es semejante al punto de vista de Watson, según el cual la psicología debe ser el estudio del comportamiento observable de los individuos en interacción con el medio que les rodea. Skinner, sin embargo, difería de Watson en que los fenómenos internos, como los sentimientos, debían excluirse del estudio. Sostenía que estos procesos internos debían estudiarse por los métodos científicos habituales. Sus investigaciones con animales, centradas en el tipo de aprendizaje –conocido como condicionamiento operante o instrumental– que ocurre como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, probaron que los comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo).

En resumen, esta teoría aborda el estudio de la conducta del hombre tomado como individuo en sí mismo, autónomamente, del sujeto desvinculado del contexto social. El conductismo pretende una Psicología "Científica" que efectúe predicciones y controle la conducta del hombre. El aprendizaje es concebido como un cambio de conducta

estratégico que sepa aprender y solucionar problemas; que lo que aprende lo haga significativamente, es decir, incorporando su esencia o significado a su esquema mental. La finalidad está en enseñar a pensar o dicho de otra manera aprender a aprender, desarrollando toda una serie de habilidades como procesadores activos, interdependientes y críticos del conocimiento.

2.3.2.3 Constructivismo - Psicología Evolutiva de Piaget

De acuerdo a Ríos, citado por Allan(s/a), el constructivismo tiene sus orígenes en la filosofía, concretamente, en las ideas del filósofo alemán Immanuel Kant, quien admite que todo conocimiento comienza con la experiencia, pero no todo lo que se conoce proviene de la experiencia. De la filosofía, el constructivismo pasa a la psicología de la mano del psicólogo suizo Jean Piaget (1970), citado por Allan(s/a) y de allí a la educación (Coll, 1997) citado por Allan(s/a). Diferentes tendencias de la investigación psicológicas y educativas comparten el enfoque constructivista. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotski, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva.

El constructivismo, definido por el autor, se refiere a una explicación acerca de cómo se llega a conocer, en la cual se concibe al sujeto como un participante activo que, con el apoyo de sujetos mediadores, establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se presentan.

El enfoque constructivista tiene importantes implicaciones; en primer lugar, hay que propiciar la activación de los recursos personales: cognitivos, afectivos y valorativos. Convertir el proceso educativo en un diálogo y no en un monólogo en el cual el educador o un sistema computarizado suministre información. El otro elemento ampliamente destacado por Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968) es la

necesidad de partir de los conocimientos previos del aprendiz.

El aprendizaje se vuelve significativo cuando el sujeto logra establecer relaciones entre su cúmulo de conocimientos, actitudes y valores con las nuevas informaciones y experiencias. Este concepto de aprendizaje significativo conduce directamente al tema de las diferencias individuales por cuanto la misma realidad puede tener significados bastante diferentes para distintas personas y aún para las mismas personas en diferentes momentos o contextos. El reto, nada trivial es cómo hacer para que el software educativo atienda estos aspectos.

Esta concepción educativa tiene sus raíces epistemológicas en la importancia del significado, construido por los sujetos. La construcción del conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre la información nueva procedente del medio y la que el sujeto ya posee (preconceptos y preconcepciones), a partir de las cuales el individuo inicia nuevos conocimientos (Ferreiro, 199).

En esta perspectiva de la enseñanza, el constructivismo en lo pedagógico ha consolidado cuatro enfoques:

- La enseñanza por descubrimiento que sigue las orientaciones de Jerome Bruner.
- El aprendizaje significativo y las redes conceptuales de Ausubel.
- El desarrollo individual hacia las operaciones lógicas y formales de Piaget.
- La enseñanza guiada por un énfasis constructivista en el lenguaje, de Vygotsky.

El proceso de aprendizaje construido requiere una intensa

actividad por parte de los estudiantes. Pedagógicamente, esto se traduce, en una concepción participativa del proceso de aprendizaje, en el que tanto el estudiante como el docente son axiales y el estudiante es reconocido como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger, construir y reconstruir informaciones.

La enseñanza y el aprendizaje orientados por una propuesta constructivista apuntan hacia la autonomía como finalidad de la educación y del desarrollo.

2.3.3 Definición de aprendizaje

Podemos asumir la concepción de aprendizaje desde diversas ópticas y perspectivas socio educativas, sin embargo es preciso superar las de tendencia retrógrada y asumir las de corte dialéctica.

El aprendizaje es un proceso mediante el cual se produce la modificación de la conducta con caracteres permanentes. Este cambio conductual, de acuerdo con las teorías constructivistas debe entenderse en dos dimensiones: como asimilación y como acomodación.

Para Pizarro (1985) Medida de las capacidades respondientes en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o información.

2.3.4 El aprendizaje es asimilación y/o acomodación

- El **aprendizaje como asimilación** consiste en la incorporación de nueva información a los esquemas previamente existentes, esto es posible por la acción de las experiencias estimulantes que el niño recibe en los círculos sociales próximos pero se intensifican al sistematizarlas en el jardín (Reyes y Hashimoto, 2002).

- **El aprendizaje como acomodación** es la modificación de los esquemas que han sido puestos en cuestión o derrumbados por los nuevos elementos asimilados, es a este nivel lo que se da la verdadera modificación conductual, a través de un proceso permanente (Reyes y Hashimoto, 2002).

Ambos conceptos anteriores fueron acuñados por Piaget y, para que dichos procesos se produzcan es necesario haber desencadenado previamente un **conflicto cognitivo**, que viene como estrategia y evento principal del aprendizaje cognitivo concebido y conducido por el docente.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje produce y modifica esquemas en la conducta humana, estos procesos se dan en diferentes dimensiones con su propio nivel de validez.

El término aprendizaje también se utiliza en dos sentidos: Como **proceso**, por el cual los educandos experimentan transformaciones en su conducta. Como el **producto** de dicho proceso, esto es, las transformaciones efectuadas, los cambios de conducta ocurridos. Cambio relativamente permanente que se opera en el rendimiento o conducta del sujeto, como innovación, eliminación o modificación de respuestas, causando en todo o en parte por la experiencia, que puede darse como hecho del todo consciente o incluir componentes inconscientes significativos, como se suele dar en el aprendizaje motor o en la respuesta a estímulos sublimales o no reconocidos (Reyes y Hashimoto, 2002).

2.3.5 El aprendizaje no es una simple adición

Desde hace siglos "...ha existido una divergencia entre aquellos que piensan que los conceptos se aprenden asimilando sus atributos (rasgos que los caracterizan) de manera independiente, principalmente por asociación y acumulación, y aquellos otros que consideran que los conceptos forman parte de una estructura superior de significado, no

atomizada, que se caracteriza sobre todo por las relaciones que se establecen entre ellos, y por tanto su asimilación supone una modificación de la misma, es decir una reestructuración. En el primer caso, el cambio producido en la persona como consecuencia del aprendizaje es más cuantitativo, y se consigue agregando cada vez un mayor número de atributos – con la desventaja de su efímera consistencia - Mientras que en el segundo, tiene lugar un cambio de la propia estructura de conocimiento a través de la reordenación de esquemas, de manera que adquiere así más importancia la comprensión que la acumulación; es decir, se produce una variación principalmente cualitativa", consecuentemente de mayor solidez (Sánchez , 1995).

2.3.6 La transferencia

Este término alude a "... uno de los rasgos centrales del **buen aprendizaje** y por tanto uno de sus problemas más habituales. Sin capacidad de transferir lo aprendido a nuevos contextos, lo aprendido es muy poco eficaz. La función adaptativa del aprendizaje reside en la posibilidad de enfrentarse a situaciones nuevas, asimilándolas a lo ya conocido". Hasta aquí, en el aprendizaje ya podemos hablar de estructuras establecidas. (Ignacio, s/f).

Definiendo el aprendizaje	Más que simple adición Asimilación y acomodación Transferencia Aprendizaje significativo Conflicto cognitivo	
Clasificando los aprendizajes	Conceptuales Procedimentales Actitudinales	Aprendizaje significativo
Promoviendo los aprendizajes	Motivar Problematizar Construir conocimientos Transferir Evaluar	

2.3.7 Tipos de aprendizaje

Analíticamente, el aprendizaje puede concebirse atendiendo al proceso y a la direccionalidad.

2.3.7.1 Aprendizaje mecánico

El que se lleva a efecto mediante un simple acto de captación y se afirma por medio de la repetición con un mínimo de conciencia y de elaboración intelectual. Se apoya en la memoria que algunos llaman mecánica.

2.3.7.2 Aprendizaje por descubrimiento (heurístico).

El que se logra mediante la aplicación de las actividades inquisitivas - de búsqueda - y creadora del alumno, quien tiene la responsabilidad básica de resolver los problemas que afronta.

2.3.7.3 Aprendizaje por recepción (asimilativo).

Es el que se produce por simple captación de objetos que no ofrecen problema y afectan al sujeto en sus procesos meramente reproducidos.

2.3.8 Aprendizaje significativo.

Es el que articula el nuevo conocimiento con las estructuras cognitivas previas: hace participar la comprensión. El que realmente comunica algo al sujeto, haciendo integrar ese algo a su campo de conocimiento y a su experiencia; el que resulta familiar y claro a la comprensión porque relaciona en forma precisa al sujeto con el objeto al que está referido (Reyes y Hashimoto, 2002).

El aprendizaje no es una simple adición.

2.3.9 El aprendizaje como una categoría de logro

El término aprendizaje se emplea para referirse a ciertos tipos de cambio en el comportamiento, cambios relacionados con el saber y el conocer. Sin embargo, se consideran aquellos cambios del comportamiento como una forma de saber o de conocer.

Se dice que se aprende cuando, en el proceso de realizar las actividades implicadas en o por el aprendizaje, estas actividades se identifican, por ellas mismas, como resultados parciales o finales del hecho de aprender.

Aprender y aprendizaje constituyen, técnicamente, términos pertenecientes a categorías de logro. Una categoría de logro, como la palabra misma lo subraya, es aquella en la que los términos o expresiones indican, sugieren o tienen que ver con resultados, productos o consecuencias. Ejemplos de términos que se usan como categorías de logro son perforar, ablandar, levantar, alcanzar, buscar, herir y otros más. Aprender, de igual manera que estos términos, comparte una misma lógica de uso: la de referir logros. Aunque los términos de logro se expresan las más de las veces como verbos, los verbos no describen actividades propiamente dichas. Estos verbos denotan los resultados, productos, consecuencias o logros de actividades. Sin embargo, los verbos no especifican cuales son las actividades que llevan a o producen dichos logros.

Los términos de logro, aunque implican la ocurrencia de actividades, no se refieren a actividades o acciones. Aprender, por consiguiente, no describe ningún tipo de acción o actividad especial, observable u oculta. Aprender denota que se ha logrado cumplir con un criterio de logro, criterio que puede consistir en la realización de un tipo de actividad con un determinado grado de dominio. Pero la actividad especificada como logro no es el resultado de otra actividad misteriosa llamada aprender. Aprender

no es una actividad. Es alcanzar un criterio de eficacia en una actividad o sus productos y resultados.

Es un error conceptual muy frecuente ocurre cuando se supone que aprender constituye un proceso o conjunto de actividades de difícil observación, mediante las cuales un individuo adquiere ciertas conductas, habilidades o competencias. Aprender, en este sentido, se utiliza como equivalente a una categoría de acción, suponiendo que aprender tiene que ver con actividades y conductas distintas a las que ocurren cuando no se aprende. Cuando se habla, erróneamente, de aprender o del aprendizaje como un proceso, se plantea que las actividades y conductas que ocurren cuando se aprende son distintas de las que tienen lugar cuando no se aprende. Es más, se supone que aprender constituye un conjunto de actividades específicas que subyacen y ocurren, quizá simultáneamente, pero de manera inobservable, mientras se dan las actividades que se aprenden. Esto significa que aprender se considera como un conjunto de actividades cuya única función es la de que otras actividades se aprendan. Sin embargo, esto no tiene sentido y constituye solamente una confusión conceptual.

Según Ignacio (s/f), se identifica que se está aprendiendo y que el aprendizaje ha ocurrido cuando se cumplen dos requisitos:

- 1) que se reconozca y se haya especificado previamente qué es lo que se va a aprender, ya sea en la forma de un tipo de actividad (como cuando se habla), de un resultado (como el producto de una multiplicación), o de un efecto (que un automóvil se mueva de acuerdo a las reglas viales); y
- 2) que se realicen actividades directamente relacionadas con el cumplimiento de los criterios de aprendizaje, es decir, que se hable cuando lo que se aprende es a hablar, que se lleven a cabo operaciones escritas, orales o con marcas y objetos si se está aprendiendo a multiplicar, o bien que la persona esté dentro del automóvil y realice las operaciones y movimientos necesarios para que el automóvil se ponga

en marcha y se desplace. Se dice que el aprendizaje ha ocurrido o que el individuo aprende en la medida en que, primero, se observan las conductas relativas al criterio de logro, y segundo, se observa que dichas conductas y/o sus productos satisfacen dicho criterio de logro.

2.3.10 Aprendizaje cognitivo

Actualmente estos tipos de aprendizaje se consideran etapas simultáneas de un proceso monolítico promovido por actividades significativas.

2.3.10.1 Condiciones para el aprendizaje cognitivo

Entre los más importantes consideramos:

- Relacionarlo con los conocimientos previos, con experiencias cercanas, "conocidas" por los sujetos.
- Asegurar la relación entre los conceptos involucrados.
- Realizar actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios que presenten retos ajustados a las posibilidades reales.

2.3.11 Aprendizaje de contenidos conceptuales

Se refiere tanto al aprendizaje de contenidos factuales (básicamente datos), como a los contenidos propiamente conceptuales (ideas, conceptos) que los estudiantes deben alcanzar en una etapa determinada de su formación.

2.3.12 Contenidos factuales

Son hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos. Nos referimos a información del tipo: la edad de alguien, una fecha, un nombre, la altura de una montaña, códigos, axiomas, etc. Información que debemos saber porque asociada a otro tipo de contenidos, más complejos, permitirán comprender los problemas de la vida cotidiana y profesional.

2.3.13 Aprendizaje de los hechos

Primero es necesario discriminar la naturaleza de los hechos, hay hechos que no reconocen interpretación, se sabe o no un nombre, un símbolo o una valencia determinada. En estos casos su aprendizaje se verifica con la reproducción literal del mismo.

De otra parte están otros hechos que permiten una reproducción diversa, como un relato sobre el argumento de una obra de teatro, o la descripción de un suceso, y en los que el aprendizaje supone la incorporación de todos los componentes del hecho, e implican un recuerdo con la mayor fidelidad (y no textualidad) posible.

Aprender hechos supone en síntesis, repetición, memorización, las que a su vez requieren de estrategias que permitan una asociación significativa entre ellos y otros conceptos o situaciones. Para ello, se usan listas o agrupaciones significativas, cuadros, o representaciones gráficas, visuales, o asociaciones con otros conceptos fuertemente asimilados.

2.3.14 Aprendizaje de conceptos y principios

Los conceptos aluden a un conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes (mamífero, ciudad, potencia, concierto); y los principios, a los cambios en los hechos, objetos o situaciones en relación con otros (leyes de termodinámica, principio de Arquímedes, el tercio excluido, etc.).

En ambos casos su aprendizaje requiere comprender de qué se trata, qué significa. Por tanto no basta su aprendizaje literal, es necesario que el estudiante o aprendiz sepa utilizarlo para interpretar, comprender o exponer un fenómeno. Por ello, aprender conceptos y principios es toda una reforma de las estructuras mentales. Implica una construcción personal, una reestructuración de conocimientos previos, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto estos conocimientos

como los anteriores, a través de procesos de reflexión y toma de conciencia conceptual.

2.3.15 Aprendizaje procedimental

El MINEDU (2001) se refiere a los contenidos procedimentales señalando lo siguiente: "un contenido procedimental - que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo."

El aprendizaje procedimental se refiere a la adquisición y/o mejora de nuestras habilidades, a través de la ejercitación reflexiva en diversas técnicas, destrezas y/o estrategias para hacer cosas concretas, que se ubica en una dimensión operativa del desenvolvimiento humano frente a la realidad.

Se trata de determinadas formas de actuar cuya principal característica es que se realizan de forma ordenada: " Implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta". Es decir, el hombre va adquiriendo un dominio operativo secuencial y progresivo sobre ellas (MINEDU,2001)

2.3.15.1 Principales tipos de contenidos procedimentales: técnicas y estrategias

a. Técnicas

Las técnicas son "encadenamientos de acciones complejas que requieren un cierto entrenamiento explícito, basado en un **aprendizaje asociativo, por repetición**, que debe concluir en una automatización de la cadena de acciones, con el fin que la ejecución sea más rápida y certera, al tiempo que menos costosa en recursos cognitivos. Las técnicas son muy eficaces cuando nos enfrentamos a ejercicios, tareas rutinarias, siempre iguales a sí mismas, pero cuando la situación varía

en algún elemento importante, no basta con dominar la técnica, hay que saber también modificarla sobre la marcha para adecuarla a las nuevas condiciones", eso implica la presencia de cierta dosis de creatividad (Pérez, 1988).

b. Estrategias

El aprendizaje de estrategias *permite planificar, tomar decisiones y controlar* la aplicación de las técnicas para adaptarla a las necesidades específicas de cada tarea. Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos es decir, procesos en los que se desarrolla la repetición, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una reflexión y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. En palabras de Pozo: "Aprendemos estrategias a medida que intentamos comprender o conocer nuestras propias técnicas y sus limitaciones y ello *requiere que hayamos aprendido a tomar conciencia y reflexionar sobre nuestra propia actividad* y cómo hacerla más efectiva". A diferencia de las técnicas, no es posible adquirir las estrategias por entrenamiento, porque su uso supone la aplicación organizada y controlada de técnicas y recursos disponibles. Podríamos sintetizar afirmando que es un aprendizaje *post acción* para la transformación (Pérez, 1988).

2.3.15.2 Condiciones para el aprendizaje procedimental

Según Pérez (1988), estas son:

- La realización de las **acciones que conforman los procedimientos** es una condición fundamental para el aprendizaje: se aprende a hablar, hablando; a dibujar, dibujando; a observar, observando.
- La **ejercitación múltiple** es necesaria para el aprendizaje de una técnica, no basta con realizar alguna vez las acciones del contenido procedimental, hay que realizar tantas veces como

sea necesario las diferentes acciones o pasos de dichos contenidos de aprendizaje.

- La **reflexión** sobre la misma actividad es un elemento imprescindible que permite tomar conciencia de la actuación. No basta con repetir el ejercicio habrá que ser capaz de reflexionar sobre la manera de realizarlo y sobre las condiciones ideales de su uso. Esto implica realizar ejercitaciones, pero con el mejor soporte reflexivo que nos permita analizar nuestros actos, y por consiguiente, mejorarlos. Para ello hace falta tener un conocimiento significativo de contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita o se aplica. Así por ejemplo, yo puedo revisar una composición a partir de un conjunto de reglas morfosintácticas que me permitirán establecer errores y hacer modificaciones posteriores.
- La **aplicación** en contextos diferenciados se basa en el hecho de que aquello que hemos aprendido será más útil en la medida en que podamos utilizarlo en situaciones siempre imprevisibles. Las ejercitaciones han de realizarse en contextos diferentes para que los aprendizajes puedan ser utilizados en cualquier ocasión.

2.3.15.3 La secuencia de los contenidos procedimentales

- Para organizar una adecuada secuencia de contenidos procedimentales conviene asegurar primero el dominio de aquellos procedimientos considerados como básicos, es decir, que respondan a necesidades urgentes a satisfacer, como por ejemplo la manipulación correcta de los objetos utilizados en el laboratorio (Pérez, 1988).
- Asegurar también el aprendizaje de aquellos procedimientos que resulten más potentes que otros de cara a la solución de

tareas, o como requisito para otros aprendizajes. Por ejemplo la descripción es previa a la interpretación y a la explicación.

- Atender primero aquellos procedimientos que son más simples, basándose en el grado de conocimiento y práctica de los alumnos, teniendo en cuenta que pueden lograrse niveles distintos de complejidad en el aprendizaje de contenidos procedimentales y en este sentido, el profesor deberá ser consciente del nivel de profundidad al que quiere llegar con sus alumnos. Si lo que se busca es que el alumno domine una técnica bastará con repetirla varias veces hasta que su empleo se vuelva casi inconsciente. De otro lado, si lo que se pretende es que el alumno aprenda una estrategia y no sólo domine una técnica, además de la repetición de las acciones a realizar, resultará fundamental acompañar esta repetición con una constante reflexión y evaluación de las acciones con el fin de mejorar su empleo y posteriormente transferirlo a situaciones más complejas. En este sentido podríamos establecer distintos niveles en el aprendizaje de procedimientos según se trate del aprendizaje de técnicas o estrategias: se aplican a situaciones iguales, se aplican a situaciones diferentes, se hace un uso estratégico de ellos, se recrean procedimientos alternativos, se recrean procedimientos alternativos y además se justifica su pertinencia (Pérez, 1988).
- Atender a la globalidad de la tarea educativa. Por ejemplo priorizar aquellos procedimientos relacionados con la satisfacción de la vida profesional y social, o aquellos relacionados con la adquisición de estrategias personales de trabajo, etc.

2.4 HIPÓTESIS

2.4.1 Hipótesis alterna

Los resultados de la comparación expresarán diferencias significativas en los niveles del rendimiento académico en el área Personal Social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.

2.4.2 Hipótesis nula

Los resultados de la comparación no expresarán diferencias significativas en los niveles del rendimiento académico y en el área Personal Social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.

2.5. SISTEMA DE VARIABLES

2.5.1 Variable Independiente

La variable independiente es la que ya actuó y produjo los resultados en el aprendizaje (V.D), por lo tanto lo constituyen el proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del de un periodo lectivo efectuado por los docentes en el quinto grado de educación primaria de las dos instituciones educativas consideradas para el estudio. Que como dice Hernández, (1989) el **proceso de enseñar** es el acto mediante el cual el profesor muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos, habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto.

El **proceso de aprender** es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto.

2.5.2 Variable dependiente

Es el aprendizaje, entendido en su tridimensionalidad, es decir son los logros obtenidos por los niños y niñas del quinto grado de las instituciones educativas primarias N° 00654 y N° 00813, incluyendo el componente cognitivo, actitudinal y procedimental.

El concepto de Pizarro (1985) nos centra mejor la idea al considerar el aprendizaje como "Medida de las capacidades respondientes en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o información.

2.5.3 Operacionalización de la variable dependiente

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES	ESCALA	INSTRUMENTOS
Logros del aprendizaje	Dimensión cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades e indicadores curriculares evaluados • Manifestaciones mnémicas (retención de conceptos, datos, etc.) 	Calificativos	A(Logro) B(En proceso) C(Inicio)	Registros y actas de evaluación de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813
	Dimensión procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades • Destrezas 	Calificativos	A(Logro) B(En proceso) C(Inicio)	Registros y actas de evaluación de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813
	Dimensión actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes • Valoraciones 	Calificativos	A(Logro) B(En proceso) C(Inicio)	Registros y actas de evaluación de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813

2.6 OBJETIVOS

2.6.1 Objetivo general

- Comparar los niveles de logro del rendimiento académico y en el área Personal Social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.

2.6.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar los niveles de logro del rendimiento académico en el área Personal Social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.
- Analizar los niveles de logro del rendimiento académico en el área Personal Social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de la institución educativa N° 00654 del distrito de Rioja en el año 2007.
- Analizar los niveles de logro del rendimiento académico en el área Personal Social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de la institución educativa N° 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.
- Establecer diferencias de los niveles del rendimiento académico en el área Personal Social de los niños y niñas del quinto grado de primaria de las instituciones educativas N° 00654 Y 00813 del distrito de Rioja en el año 2007.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Población muestral

La población a la que alcanzará el estudio estará conformada todos los niños y niñas que cursan el quinto grado en las I.E primaria N° 00654 y N° 00813 del distrito de Rioja. La distribución de la siguiente manera:

I.E N° 00654

Secciones	H	M	T
5°A	3	2	39
5°B	3	2	34
5°C	3	2	30
TOTAL			103

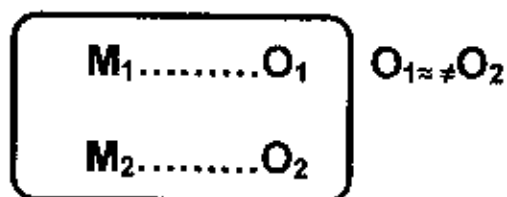
I.E N° 00813

Secciones	H	M	Total
5°(única)	12	09	21

3.2. Diseño de investigación

Se utilizó el diseño **Descriptivo Comparativo** en donde se realizó un análisis comparativo de los niveles de aprendizaje alcanzado por dos grupos de alumnos.

Este diseño tiene en la bibliografía especializada (Sanchez y Reyes, Carlos, 1988) la gráfica que a continuación explicamos:



Donde:

M1= Representa la muestra constituida por los niños y niñas del quinto grado de la I.E primaria Lucila Portocarrero N° 00654 del distrito de Rioja.

M2= Representa la muestra constituida por los niños y niñas del quinto grado de la I.E primaria N° 00813 del distrito de Rioja.

O1= Información sobre el nivel de logro alcanzado por los alumnos de la I.E Lucila Portocarrero N° 0054.

O₂= Información sobre el nivel de logro alcanzado por los alumnos de la I.E N° 00813.

3.3 Procedimientos de recolección de datos

La técnica que se empleó se denomina registro de información en concordancia con las fuentes de donde procederán los datos.

La otra técnica es la aplicación de un test con los contenidos del área personal social.

3.4 Instrumentos de investigación

Utilizamos los siguientes instrumentos:

- a) Ficha para el registro de los logros materializados en los calificativos del aprendizaje que constan en actas y registros de evaluación.
- b) Test de personal social

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

3.5.1 Procesamiento

Para procesar los datos que permitan hacer el análisis se utilizaron las técnicas estadísticas conforme al siguiente procedimiento básico:

- ✓ **Procesamiento descriptivo**: Con el uso de la media aritmética y la desviación estándar de datos de las calificaciones del aprendizaje.

$$Media(X) = \frac{\sum_{j=1}^n X_j}{n}$$

\bar{X} = Media aritmética

$$\frac{\sum_{j=1}^n X_j}{n}$$

= Sumatoria de los puntajes sobre la cantidad de datos

n = cantidad de datos

3.6 Análisis e interpretación de datos

El análisis se basó principalmente en el establecimiento de la media aritmética en ambas variables para la parte descriptiva, en complementación con los cálculos porcentuales.

Nº	I.E 00654 Nivel de logro
1	A
2	B
3	C

Nº	I.E 00813 Nivel de logro
1	A
2	B
3	C

4. Prueba de hipótesis

Para someter a prueba nuestras hipótesis nos basamos en la medida promedio de los calificativos obtenidos por los alumnos como resultados de la aplicación del test (prueba objetiva).

Los cálculos se realizaron teniendo en cuenta los datos de las tablas 1 y 2 en las que figuran las frecuencias de las notas de las pruebas, que luego de aplicar las fórmulas correspondientes se extrajo:

Zona	Promedio de Rendimiento	Hipótesis	Decisión
00654 (X)	10.8	$H_0 = X \leq Y$ $H_1 = X > Y$	Acepta H_1
00813 (Y)	10.7		

A pesar que los cálculos realizados, para determinar la media aritmética del rendimiento académico de los alumnos tuvieron como referencia una pequeña muestra de individuos, se logró demostrar que los alumnos de la I.E. 00654 con un 10.8 de promedio en su rendimiento, superar al 10.7 que es el promedio al rendimiento académico de los alumnos de la I.E. 00813.

Estos datos nos permiten corroborar nuestra hipótesis central y rechazar la hipótesis nula.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación están basados en una prueba objetiva aplicada a 35 niños y niñas de la Institución Educativa de la 00654 y a 21 niños y niñas de las Institución Educativa 00813.

Esta prueba estaba destinada ala medición del rendimiento académico de los alumnos de ambas Instituciones Educativas, para que en base a los calificativos determinar los niveles de logro.

Para tales fines presentamos en tablas generales las frecuencias de los calificativos obtenidos diferenciándolos I.E y por sexo, que nos sirvieron como matrices.

De estas matrices calculamos sumatorias que determinaron frecuencias agrupadas por los criterios de aprobación o desaprobación también separadas en tablas correspondientes a ambas I.E (complementan estas tablas los gráficos receptivos de los cuales se desprenden los análisis e interpretaciones pertinentes).

Concluye el procesamiento de la información obtenida con la presentación comparativa de los datos, procedimiento que nos facilitó la demostración de las hipótesis y el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Tabla Nº 1 : FRECUENCIA DE CALIFICATIVOS OBTENIDOS EL TEST EN LA I.E 00654

Calificativo	Sexo		Total
	M	F	
01	-	-	-
02			
03			
04	2	1	3
05			
06		1	1
07		2	2
08		1	1
09		4	4
10	1	3	4
11	4		4
12		4	4
13	3	2	5
14		1	1
15		3	3
16	1	1	2
17	1		1
18			
19			
20			
	12	23	35
		35	

En el cuadro Nº 01 se encuentran distribuidos los calificativos obtenidos producto de la aplicación del test. Figuran datos diferenciados por sexo y según la nota obtenida por un total de 35 alumnos.

Tabla N° 2 : FRECUENCIA DE CALIFICATIVOS OBTENIDOS EL TEST EN LA I.E. 00813

Calificativo	Sexo		Total
	M	F	
01			
02			
03		1	1
04			
05		1	1
06	1	1	2
07			
08	2		2
09	1	1	2
10	2	2	4
11		1	1
12	1	1	2
13		1	1
14			
15	1		1
16	2		2
17	1		1
18			
19	1		1
20			
	12	9	21
		21	

En el cuadro N° 02 figuran los calificativos de los alumnos de las I.E. de la zona rural según el test aplicado. Los datos aparecen distribuidos por sexo.

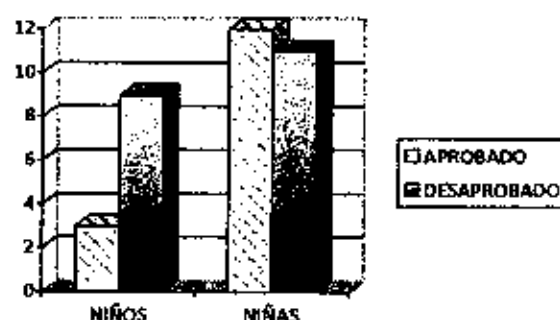
TABLA N° 03 : DISTRIBUCIÓN DE LOS CALIFICATIVOS DE LOS ALUMNOS DE LA I.E. 00654 URBANA SEGÚN CRITERIOS DE APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN.

Calificativo	Sexo		Total
	M	F	
Desaprobado (01-10)	3	12	15
Aprobado (11-20)	9	11	20
			35

En este cuadro se encuentran agrupados los datos que corresponden a los calificativos de los alumnos de la I.E. 00654.

Los datos aparecen distribuidos según dos criterios, aprobado y desaprobado, el primer criterio considera los calificativos del 01 al 10, el segundo criterio considera los calificativos del 11 al 20, ambos grupos de datos diferenciados por sexo.

Gráfico N° 1 : CALIFICATIVOS DE LOS ALUMNOS DE LA I.E. 00654 SEGÚN CRITERIO DE APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN



En el gráfico N° 1 aparecen las frecuencias de los calificativos obtenidos por los 35 alumnos, de los cuales obtuvieron nota desaprobatória 3 hombres y 12 mujeres, haciendo un total de 15 alumnos. Obtuvieron nota aprobatoria 9 hombres y 11 mujeres, haciendo un total de 20 alumnos.

Según estos datos existe mayor cantidad de aprobados que de desaprobados y en ambos casos el sexo femenino aparece con un mayor medida en la I.E 00654.

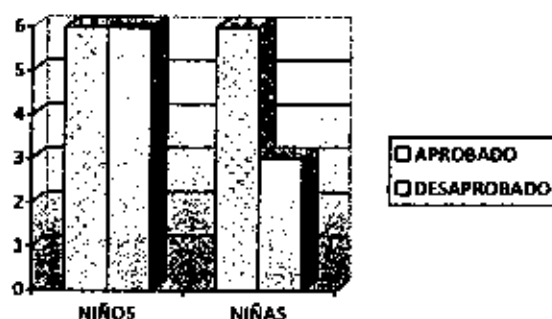
Tabla N° 4 : DISTRIBUCIÓN FRECUENCIAS DE LOS CALIFICATIVOS DE LOS ALUMNOS DE LA I.E. 00813, SEGÚN CRITERIOS DE APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN.

Calificativo	Sexo		Total
	M	F	
Desaprobado (01-10)	6	6	12
Aprobado (11-20)	6	3	9
			21

En esta tabla están los datos agrupados de los calificativos de los alumnos de las I.E. 00813.

Los datos se distribuyen según los dos criterios, aprobado y desaprobado, el primer criterio es para las notas del 01 al 10 y el segundo criterio, para las notas del 11 al 20. En esta distribución se ha realizado una diferenciación del grupo por sexo.

Gráfico N° 2: CALIFICATIVOS DE LOS ALUMNOS DE LA I.E. 00813, SEGÚN CRITERIOS DE APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN



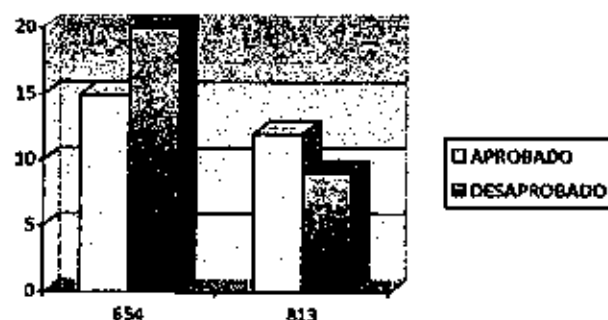
En el gráfico N° 2 aparecen las frecuencias de los 21 alumnos de los cuales poseen nota desaprobatoria 6 hombres y 6 mujeres, en cambio 6 hombres y 3 mujeres obtuvieron nota aprobatoria, haciendo sumatoria parciales tenemos 12 alumnos, desaprobados y 9 alumnos aprobados. Es decir existen más alumnos con nota desaprobatoria que alumnos con nota aprobatoria, diferenciándose la frecuencia aprobatoria con mayor presencia del sexo masculino.

Tabla N° 5: COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS CALIFICATIVOS DE DE AMBAS I.E, SEGÚN LOS CRITERIOS DE APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN

Calificativo	I.E	
	00654	00813
Desaprobado (01-10)	15	12
Aprobado (11-20)	20	09
	35	21

En la tabla N° 05 se distribuyen los datos que corresponden a las frecuencias obtenidas de las sumatorias según los calificativos obtenidos por los alumnos de ambas I.E.. Estas frecuencias están distribuidas según sean los calificativos aprobatorios o desaprobatorios.

Gráfico N° 03: COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS CALIFICATIVOS DE AMBAS I.E SEGÚN LOS CRITERIOS DE APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN.



Este gráfico nos permite apreciar las diferencias de frecuencias de los calificativos obtenidos por los alumnos de la I.E. 00654 como de I.E 00813.

Según estos valores en la I.E 00654 existe mayor cantidad de alumnos aprobados con respecto a la I.E 00813, sin embargo esta tendencia es similar si consideramos alumnos desaprobados, pero en menor proporción que en aprobados. Esto quiere decir que en la zona urbano marginal de nuestra localidad existen mayor cantidad de desaprobación en el área Personal Social.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En cualquier sociedad su estructuración siempre presenta estratos diferentes, unos con mayores posibilidades de desarrollo que otros, pero siempre determinado por los adquiere matices de marcada, diferencia muchas veces que marca en perjuicio de los grupos de menores ingresos.

Estas posibilidades configuran en el seno comunal sectores sociales totalmente diferentes unos de otros. Por lo tanto existen sectores en los que los servicios básicos de salud, educación, vivienda y alimentación presentan indicadores de primera calidad, en cambio en otros ni siquiera existen.

Tal como se los conceptúa estos servicios básicos son determinantes en la evolución individual y grupal de las personas, de allí que esta diferencias también impregnan sus características en el proceso de desarrollo social; por ejemplo en lo que se refiere a la educación, este servicio en los sectores menos desfavorecidos consistirán en escuelas pequeñas, con pocos profesores, precariamente implementadas, sumado a la indiferencia de los padres de familia por forjar en sus hijos los recursos intelectuales que les aseguren mejores oportunidades en la vida, la educación es uno de aquellos recursos.

Por ejemplo Donoso y Hawes (2000), analizando por grupo socioeconómico muestran que los resultados mejoran a medida que aumenta el nivel socioeconómico. En consecuencia, inicialmente podríamos decir que la pobreza es factor asociado a los bajos rendimientos, situación que reviste mayor incidencia que la dependencia del establecimiento, afirmación que constituye una hipótesis central de trabajo.

Esto quiere decir que el nivel socioeconómico promedio de las familias explica en gran medida los resultados escolares alcanzados. En este marco destacan dos aspectos: primero que para el sector más pobre de la población los establecimientos municipales son eficientes, y en segundo lugar, que en los niveles socioeconómicos en que hay plena competencia (el mercado funciona) la dependencia del establecimiento es secundaria, siendo el nivel socioeconómico el factor explicativo dominante (Donoso y Hawes, 2000).

La de resultados de significación, sin embargo, a la luz la original de agrupación socioeconómica se advierte donde los sectores de menores ingresos también tienen los menores resultados.

En el caso de nuestro estudio se postuló que las tendencias educativas de acuerdo a los niveles sociales se manifestaban en diferencias de los resultados en el rendimiento académico. Luego del análisis encontramos claras evidencias que en las instituciones educativas que se encuentran en la zona urbana, representadas por la I.E 00654 de nuestro distrito existe un mayor número de alumnos con notas aprobatorias a diferencia de los alumnos de las Instituciones Educativas de las zonas urbano marginales representadas por la I.E 00813, quienes presentaron un mayor número de desaprobación.

Estas tendencias de las mediciones realizadas nos permiten reforzar la teoría ya largamente estudiada ligando los factores sociales, incluso los determinados por la ubicación geográfica de las Instituciones Educativas al rendimiento académico de los alumnos.

CONCLUSIONES

Luego del análisis interpretativo realizado con los datos producto de la indagación direccionada por los objetivos propuestos, arribamos a las siguientes conclusiones:

1. En las I.E. de la zona urbana del distrito de Rioja existen mayor número de alumnos aprobados que desaprobados en el área Personal Social.
2. En las I.E. de la zona urbano marginal del distrito de Rioja se encuentra una mayor cantidad de alumnos desaprobados que aprobados en el área Personal Social.
3. En las I.E. de la zona urbana del distrito de Rioja existe mayor cantidad de alumnos con mejor rendimiento que los alumnos de la I.E. urbano marginal del distrito de Rioja.
4. La zona geográfica por las características socio educativas determina el logro en el rendimiento académico de niños y niñas de las instituciones educativas del distrito de Rioja.

RECOMENDACIONES

- A las autoridades políticas, que tengan presente en el ejercicio de sus funciones que los estratos sociales donde la vida es más difícil, la educación es el recurso que da mayores posibilidades de emancipación al ser humano. Su atención es prioritaria.
- A las autoridades administrativas, que canalicen las necesidades de las I.E. de su jurisdicción para su atención inmediata evitando someterlas al atraso y al olvido educativo.
- A los docentes de aula, que ejerzan profesionalmente una actitud, crítica y reflexiva para forjar una educación de calidad, aportando alternativas de solución aún en las circunstancias más difíciles.
- A los padres de familia, ejercer el derecho y la obligación a la educación asumiendo una actitud participativa en las actividades escolares, pues su aporte también es valioso en el mejoramiento de la calidad educativa.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Zayas, C.** (1999).El diseño Curricular. Fondo Editorial FACHSE. Cochabamba.
- Alvarez Zayas, C.**(2004). Didáctica de la Educación Superior.. Fondo Editorial FACHSE. Lambayeque. Perú.
- Alvariño, Celia; Arzola, S.; Brunner, J.J.; Recart, M. O.; Vizcarra, R.** (2001). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. Paideia, Concepción, n. 29.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H.** (1992). Psicología Educativa, Trillas, México.
- Broakes, R.** (1984). From Darwin to behaviourism. Cambridge: University Press. Cambridge.
- Chadwick, C., y Rivera, N.** (1991). Evaluación Formativa para el Docente. (1a. ed.). Edit. Paidós. Barcelona, España.
- Charles E. Silverman**(1970). Crisis in the Classroom, Random House, N.Y. U.S.A.
- Coleman J. S.** (1969) .Equal educational opportunity. [s.l.]: Harvard University Press; Cambridge Mass. U.S.A.
- Coleman J. S.** (1990). Equality en achievement in education. San Francisco: Westview press; Boulder. U.S.A
- Darcy Ribeiro**(1969). Las Américas y la Civilización, cuadernos latinoamericanos. Centro Editor de América Latina.
- Díaz Barriga.**(1992). Ensayos sobre la Problemática Curricular". Edit Trillas.S.A. México.

Donoso Díaz, Sebastián y Hawes Barrios, Gustavo (2000). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. Universidad de Talca.

ENCARTA, (1993-2003). Enciclopedia Interactiva .Microsoft Corporation.

Ferreiro, R. (1999) Un concepto revolucionario: Nuevos Ambientes de Aprendizaje. Onteñanqui, el que acompaña, nº 11, Universidad La Salle.

Gálvez Vázquez, J.(2000). Métodos y Técnicas de Aprendizaje. Teoría y Práctica. Gráfica San Marcos. Cuarta Edición. Cajamarca.

Gibson, Ivancevich y Donnely,(1997) Las Organizaciones, Modificado. ed. Mc Graw Hill.

Herbert W. (1989). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-concept: Preadolescence to Early Adulthood, en Journal of Educational Psychology, vol. 81, Nº 3. Washington, D.C.U.S.A

Hernández Hernández, P.(1989). Diseñar y Enseñar. Teoría y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente. Universidad de la Laguna. Ed. Narcea/ ICE.

Hilgard, E. y BowerG.(1973),Teorías del Aprendizaje (traducción española).Edit. Trillas. México.

Holmes, N. (1999). The myth of the educational computer. IEEE Computer.

Jencks, C.(1972).Inequality. Basic Books. New York. U.S.A.

Kantor, J.R. (1990) La evolución científica de la psicología. traducción española). Edit. Trillas. México.

Kimble, G. (1985). Hilgard y Marquis. Condicionamiento y aprendizaje. (traducción española). Edit. Trillas. México.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Evaluación de los aprendizajes. En el marco de un currículo por competencias.* Lima: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Sub componente Consolidación Curricular. Lima, Perú.

Mojica D, Guillermo (s/f). El Rendimiento Escolar y el Problema de Igualdad de Oportunidades.

OECD (2003). Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further results from PISA 2000. Executive Summary. París: Organization for Economic Cooperation and Development – UNESCO.

Pavlov, I.P. (1993). Reflejos condicionados e inhibiciones (traducción española). Edit. Planeta-Agostini. Barcelona.

Pérez Gómez, A.I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Akal. Madrid, España.

Pizarro, R. (1985). Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Reyes Aponte C. y Hashimoto Moncayo, E.(2002) Pedagogía y Ciencia de la Educación. Teoría, Categoría y Leyes (Texto auto instructivo-Libro electrónico.)Lambayeque Fondo editorial FACHSE.

Ribes Iñesta, Emilio.(2004) El problema del Aprendizaje: un análisis conceptual e histórico. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

- Sánchez Carlesi, Hugo y Reyes Meza, Carlos**(1988).Metodología y Diseños en la Investigación Científica (*Aplicados a la Psicología, Educación y Ciencias Sociales*). Lima .Editorial Mantaro. Segunda edición.
- Sánchez Iniesta, T.**(1995).La Construcción del Aprendizaje en el Aula. Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Santín González, Daniel** (s/f). Influencia de los Factores Socioeconómicos en el Rendimiento Escolar Internacional: Hacia la Igualdad de Oportunidades Educativas.
- Taba, Hilda** (1962). Curriculum development. Theory and practice. Harcourt Brace. New York. U.S.A
- Torres Vásquez ,J. y Alvarado Aguilar, J.**(1999). ABC del Nevo Efoque Pedagógico. PLANCAD-UNAP. JD. Padilla. E.I.R.L. Iquitos.
- UMC y GRADE** (2001). El Perú en el primer estudio comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado, en Boletín UMC, N° 9. Lima, Perú.

Documentos electrónicos

- Allan D., Daniel Guillermo.** (s/f).Análisis critico de las tendencias didácticas vistas como bases teóricas. Disponible en monografias.com.
- CIES,** (2005). Economía y Sociedad N°.57.
- Ignacio Pozo, J** (s/f).Aprendices y Maestros. (Glosas Didácticas- Pág. Web).
- MED,** www.minedu.gob.pe/mediciondelocalidad.

**PRUEBA OBJETIVA DEL ÁREA PERSONAL SOCIAL PARA EVALUAR EN
NIVEL DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL SEXTO GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

I.E.

Edad: Sexo: M () F ()

INSTRUCCIONES: Marca con una X o un círculo la respuesta que considera la correcta.

1. En la vida sedentaria los jefes de las bandas fueron reemplazados por:
a) Apu b) Curaca c) Ancianos sabios d) N.A.
2. A la tribu se le conocía en la vida sedentaria como:
a) Ayllu b) Minca c) Mita d) N.A.
3. En los estados teocráticos los curacas se convirtieron en:
a) Sacerdote b) Patriarca c) Reyes – Sacerdote d) N.A.
4. La Cultura Chapín es considerado:
a) Ande b) Matriz del Perú c) Callejón d) N.A.
5. En los estados expansivos en poder se dividía en:
a) Religioso b) Cultural c) Político y Militar d) N.A.
6. El Tahuantinsuyo estaba dividido en cuatro suyos:
a) Chicha suyo, Colla suyo, anti suyo, conti suyo
b) Mochica c) Chapín d) N.A.
7. El inca era considerado:
a) Marte b) Dios c) Luna d) N.A.
8. El Inca que fue capturado por Pizarro fue:
a) Manco Cápac b) Huascar c) Atahualpa d) N.A.
9. Manco Cápac se convirtió en:
a) Jefe b) Líder c) Rey d) N.A.
10. La población de la colonia de Tahuantinsuyo se dividió en dos repúblicas:
a) Repúblicas de negro b) República de chinos
c) Repúblicas de indios y españoles d) N.A.

PRUEBA OBJETIVA DEL ÁREA PERSONAL SOCIAL PARA EVALUAR EN NIVEL DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

I.E.....

Edad:..... Sexo : M () F ()

INSTRUCCIONES: Marca con una X o un círculo la respuesta que considera la correcta.

1. En la vida sedentaria los jefes de las bandas fueron reemplazados por:
a) Apu b) Curaca c) Ancianos sabios d) N.A.
2. A la tribu se le conocía en la vida sedentaria como:
a) Ayllu b) Minca c) Mita d) N.A.
3. En los estados teocráticos los curacas se convirtieron en:
a) Sacerdote b) Patriarca c) Reyes – Sacerdote d) N.A.
4. La Cultura Chapín es considerado:
a) Ande b) Matriz del Perú c) Callejón d) N.A.
5. En los estados expansivos en poder se dividía en:
a) Religioso b) Cultural c) Político y Militar d) N.A.
6. El Tahuantinsuyo estaba dividido en cuatro suyos:
a) Chicha suyo, Colla suyo, anti suyo, conti suyo
b) Mochica c) Chapín d) N.A.
7. El inca era considerado:
a) Marte b) Dios c) Luna d) N.A.
8. El Inca que fue capturado por Pizarro fue:
a) Manco Cápac b) Huascar c) Atahualpa d) N.A.
9. Manco Cápac se convirtió en:
a) Jefe b) Líder c) Rey d) N.A.
10. La población de la colonia de Tahuantinsuyo se dividió en dos repúblicas:
a) Repúblicas de negro b) República de chinos
c) Repúblicas de indios y españoles d) N.A.

ACTA CONSOLIDADA DE EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA EBR - 2007



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Nº Orden	Código del Estudiante	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo										Fin	2/17/2007	Ubicación Geográfica	
			Datos de la Institución Educativa					Programa Educativo								
			LUCILA PORTOCARRERO					LUCILA PORTOCARRERO								
			Número y/o Nombre	Código Modular	Resolución de creación N°	Modalidad	Gestión	Código Modular	Resolución de creación N°	Modalidad	Gestión	Forma de Evaluación				
1	030219792900050	ALTAMIRANO SUÁREZ, Jhonatan	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
2	030219792900070	ARBILDO GRANDÉZ, David Alfredo	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
3	0312107019400030	ATO SANCHEZ, Ibañ Jandeth	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
4	03021979290006570	BRICENO VENTURA, Betsy Susan	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
5	0302197929001140	BURGOS AMARINCO, Miguel Angel	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
6	0302197929001160	CABRERA SUAREZ, Cristian Alexander	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
7	0302197929001180	CAMAN BUSTAMANTE, Patricia Elizabeth	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
8	0302197929002000	CARD DURAND, Richard	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
9	0302197929002400	CHAVEZ NORIEGA, Betsy	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
10	0302197929002700	CORONEL CHAVEZ, Edgar Enrique	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
11	0302197929002900	CRUZ TIRADO, Marx Anthony	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
12	0302197929003160	ESTELA SILVA, Elita	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
13	03021979290031670	FATAMA ANGELES, Grisy Catherine	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
14	0302197929003550	GUTIÉRREZ GÓMEZ, Gina Carolina	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
15	0302197929005600	ISLA CRUZ, James	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
16	03021979290011700	MAS VASQUEZ, Ivan Anthony	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
17	03021979290016200	MELÉNDEZ MOZOMBITE, César Ronaldo	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
18	03021979290016800	MELÉNDEZ MOZOMBITE, Jhanely	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
19	03021979290017400	MELÉNDEZ SHUPINGAHUA, Junior Bryan	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
20	0302197929003200	MINOPE LÉYVA, Bryan Anderson	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						
21	0302197929003200	MIRANO SALON, Maria de los Angeles	012917929	ROR 0182	EBR	Grado 5	F	PM	A	T						

(1) Mediana (2) Gestor (3) Grado (4) Forma (5) Circunscritiva (6) EBR (7) EBR (8) EBR (9) EBR (10) EBR (11) EBR (12) EBR (13) EBR (14) EBR (15) EBR (16) EBR (17) EBR (18) EBR (19) EBR (20) EBR (21) EBR

(1) Mediana (2) Gestor (3) Grado (4) Forma (5) Circunscritiva (6) EBR (7) EBR (8) EBR (9) EBR (10) EBR (11) EBR (12) EBR (13) EBR (14) EBR (15) EBR (16) EBR (17) EBR (18) EBR (19) EBR (20) EBR (21) EBR

(1) Mediana (2) Gestor (3) Grado (4) Forma (5) Circunscritiva (6) EBR (7) EBR (8) EBR (9) EBR (10) EBR (11) EBR (12) EBR (13) EBR (14) EBR (15) EBR (16) EBR (17) EBR (18) EBR (19) EBR (20) EBR (21) EBR



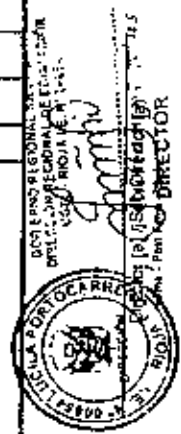
ACTA CONSOLIDADA DE EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA EBR - 2007

El presente formulario es de distribución gratuita. Puede ser descargado en la página web del Ministerio de Educación www.minedu.gov.py o solicitar una copia digital al responsable pedagógico de su UDEL, TIGNE, VALOR O FOCIAL. El presente formulario podrá ser llenado por computadores e imprimirse una copia impresa a la UDEL.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo			Período Lectivo		Inicio		Fin		Ubicación Geográfica	
LUCILA PORTOCARRERO			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		SAN MARTIN	
RDR 0162			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		RIOJA	
EBR Grado 5			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		RIOJA	
P			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Castro Poblado	
6			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		UR. SANTO TORIBIO N° 869	
A			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Final: X	
T			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Recuperación	
Esc			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Ubicación (m)	
PM			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
B			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
T			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
H			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	
M			12003/2007		21/12/2007		21/12/2007		Observaciones	

RESUMEN ESTADÍSTICO	Cantidad de Estudiantes según sexo						Porcentaje (%)		Observaciones	
	Total		M		F		Total			
	H	M	H	M	H	M	H	M		
Aprobados		13	13	0	0	76.7	76.7			
Desaprobados		0	0	0	0	0.0	0.0			
Recuperación Pedagógica		6	6	0	0	20.0	20.0			
Reñidos		0	0	0	0	0.0	0.0			
Faltados		0	0	0	0	0.0	0.0			
Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)										
# Orden	Código del Estudiante									Sexo
22	0302191792191019140	SANCHEZ SORROE, Christian Brian								H
23	0302191792191019120	TARRILLO VEGA, Abner								H
24	0302191792191019130	TARRILLO VILCHEZ, Adler								H
25	0302191792191019190	TEJADA MASLUCAN, Rosa Elizabeth								M
26	0302191792191019130	TRUJILANO VARGAS, Franz								H
27	0302191792191019140	TUESTA PEREZ, Adela								M
28	0302191792191019150	VARGAS BECERRIL, Walter Orlando								H
29	0302191792191019180	VARGAS GIL, Isabel								M
30	0302191792191019130	ZAPATA MERINO, Jéssica Krystal								M
31										
32										
33										
34										
35										
36										
37										
38										
39										
40										
41										
42										
43										
44										
45										
46										
47										
48										
49										
50										



Ruthly Maritza Escalante Díaz
 Profesora
 Firm.: Ruthly

Fecha: 31 de Diciembre de 2007



PRIMARIA EBR - 2007

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

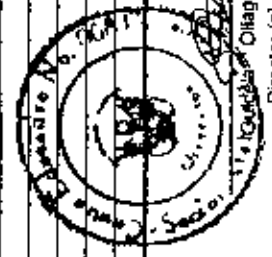
El presente formulario es de distribución gratuita. Puede ser descargado de la página web del Ministerio de Educación: www.minedu.gov.uy, o solicitar una copia digital al especialista pedagógico de su UGEL. TENE VALOR OFICIAL.
El presente formulario podrá ser llenado por computadora y entregarse una copia impresa a la UGEL.

Datos de la Instancia de Gestión Educativa Descentralizada (UGEL)		Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo										Período Lectivo		Inicio		Fin		Ubicación Geográfica			
Código	2 2 0 0 0 5	Número y/o Nombre		Código Modular		0 5 5 7 6 9 2	Forma ⁽¹⁾	Esc	Áreas y Talleres Curriculares		Áreas		Talleres		Situación Final ⁽²⁾		Dpto.		SAN MARTÍN		
Nombre de UGEL	UGEL RIOJA	Resolución de creación N°		RD N° 0066		Característica ⁽³⁾		PM	Educación Religiosa		Educación Física		Educación Religiosa		Ciencia y Ambiente		Prov.		RIOJA		
N° Orden	Código del Estudiante	Modalidad ⁽⁴⁾		EBR		Grado ⁽⁵⁾		5	Educación por el Arte		Segunda Lengua		Comunicación Inicial ⁽⁶⁾		Calificación Final del Área ⁽⁷⁾		Dist.		RIOJA		
		Gestión ⁽⁸⁾		P		Turno ⁽⁹⁾		M	Lengua Matemática		Lengua Matemática		Lengua Matemática		Refirida por 30% de inasistencias		Centro Polibudo		SECTOR ATAHUALPA		
									Lógica Matemática		Lógica Matemática		Lógica Matemática		Retirada por 30% de inasistencias		Final		X		
									Sexo H/M		Sexo H/M		Sexo H/M		Observaciones						
1	0 2 2 5 7 5 1 2 7 0 0 0 7 0	ALEGRIA SILVA, Lellith						M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2	0 2 0 6 3 4 6 6 1 0 0 0 4 0	CUBAS DIAZ, Olga						M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3	0 0 0 6 5 7 6 9 2 0 0 0 6 0	FERNANDEZ HEREDIA, Lila						M													
4	0 1 0 6 5 7 6 9 2 0 0 0 4 0	GRANDEZ LEÓN, Iranea						M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5	0 1 0 2 9 7 6 9 5 0 1 4 5 0	GUERRERO SÁNCHEZ, Deybyn Boquet						H	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6	0 3 0 6 5 7 6 9 2 0 0 1 1 0	PIÑA LINARES, Marisol						M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
7	0 3 0 6 5 7 6 9 2 0 0 1 2 0	SILVA MALCA, Jovita						M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8	0 0 0 6 5 7 6 9 2 0 0 0 7 0	TENAZOA MOSQUEDA, Nestor						H	C	C	C	B	C	B	A	B	A	B	A	B	A
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					

(1) Modalidad: (EBR) Educ. Básica Regular; (EER) Educ. Básica Especial; (EAD) Educación a Distancia; (EP) Público; (PP) Privado.
 (2) Gestión: 1, 2, 3, 4, 5, 6.
 (3) Estado: (N) No Escalarizado; (E) Escalarizado.
 (4) Formas: (U) Unicocteto; (M) Multicocteto Multipropósito; (PC) Policocteto Computo.
 (5) Característica: (A) Colocada; (B) No Colocada; (C) No Colocada; (D) No Colocada; (E) No Colocada; (F) No Colocada; (G) No Colocada; (H) No Colocada; (I) No Colocada; (J) No Colocada; (K) No Colocada; (L) No Colocada; (M) No Colocada; (N) No Colocada; (O) No Colocada; (P) No Colocada; (Q) No Colocada; (R) No Colocada; (S) No Colocada; (T) No Colocada; (U) No Colocada; (V) No Colocada; (W) No Colocada; (X) No Colocada; (Y) No Colocada; (Z) No Colocada.
 (6) Calificación Final del Área: (A) Excelente; (B) Buena; (C) Regular; (D) Deficiente; (E) Muy Deficiente; (F) No Calificada; (G) No Calificada; (H) No Calificada; (I) No Calificada; (J) No Calificada; (K) No Calificada; (L) No Calificada; (M) No Calificada; (N) No Calificada; (O) No Calificada; (P) No Calificada; (Q) No Calificada; (R) No Calificada; (S) No Calificada; (T) No Calificada; (U) No Calificada; (V) No Calificada; (W) No Calificada; (X) No Calificada; (Y) No Calificada; (Z) No Calificada.
 (7) Turno: (M) Matutino; (V) Vespertino; (N) Nocturno.
 (8) Sexo: (M) Masculino; (F) Femenino.
 (9) Retirada: (R) Retirada; (EN) Retirada por 30% de inasistencias.
 (10) Situación Final: (A) Aprobado; (B) Desaprobado; (N) No Evaluado; (F) Falleado; (RR) Resultado Recursión de la UGEL; (R) En caso de Recursión de la UGEL; (E) Escalarizado; (N) No Escalarizado; (U) Unicocteto; (M) Multicocteto Multipropósito; (PC) Policocteto Computo; (E) Escalarizado; (N) No Escalarizado; (U) Unicocteto; (M) Multicocteto Multipropósito; (PC) Policocteto Computo.

RESUMEN ESTADÍSTICO	Cantidad de Estudiantes según sexo						Total	Porcentaje (%)	Áreas y Talleres Curriculares										Observaciones		
	H		M		Total	Porcentaje (%)			Áreas					Talleres							
	1	2	1	2					3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		13	14
Nº Orden	Código del Estudiante	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)						Sexo	H/M	Logica Matemática	Lengua Materna	Segunda Lengua	Comunicación Integral	Educación por el Arte	Personal Social	Educación Física	Educación Religiosa	Ciencia y Ambiente	Situación Final (a)	Motivo del Retiro (a)	
22							8														
23							6	75													
24							1	13													
25							1	13													
26							1	13													
27							1	13													
28							1	13													
29							1	13													
30							1	13													
31							1	13													
32							1	13													
33							1	13													
34							1	13													
35							1	13													
36							1	13													
37							1	13													
38							1	13													
39							1	13													
40							1	13													
41							1	13													
42							1	13													
43							1	13													
44							1	13													
45							1	13													
46							1	13													
47							1	13													
48							1	13													
49							1	13													
50							1	13													

Roja, 31 de diciembre de 2007




 Guicela Otañez González
 Profesor(a)
 Firma - Post Firma


 Director (a) / Sub-Director (a)
 Firma - Post Firma