



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TITULO

NIVEL DEL CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR DOCENTES Y PERCEPCIÓN
ESTUDIANTIL EN EL TERCER CICLO DE UN COLEGIO PRIVADO DE
VILLA ELISA EN LA PRIMERA ETAPA DEL AÑO LECTIVO 2025.

AUTOR:

CRISTIAN JOEL JARA BENITEZ

TUTORA:

PROF. DRA. OLGA MARTÍNEZ

ASUNCIÓN – PARAGUAY

AÑO 2025

Jara Benitez, Cristian Joel

Línea de investigación: Educación

**NIVEL DEL CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR DOCENTES Y PERCEPCIÓN
ESTUDIANTIL EN EL TERCER CICLO DE UN COLEGIO PRIVADO DE
VILLA ELISA EN LA PRIMERA ETAPA DEL AÑO LECTIVO 2025.**

Total de páginas: 139

Tutor: Prof. Dr. Olga Martínez

Tesis académica de Maestría en Metodología de la Investigación Científica

Universidad Iberoamericana

Código de biblioteca:.....



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADOS

Autor: Cristian Joel Jara Benítez

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE MAGISTER
EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

.....

Examinador 1

.....

Examinador 2

Fecha:.....

Calificación:.....

DEDICATORIA

A Dios, a quien le debo todo lo que soy y tengo.

A mi esposa, cuyas oraciones y palabras de ánimo siempre me ayudaron.

A mis hijos, que son una motivación para seguir aprendiendo.

A mi padre, que me inspiró y desarrolló mi carácter con su ejemplo.

A mi madre, quien me enseñó el valor del estudio.

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a todos los colaboradores que hicieron posible la realización de esta tesis.

A la Prof. Dra. Olga Martínez, tutora de este trabajo, por su guía constante, paciencia y valiosas sugerencias en cada etapa de la investigación.

A los docentes y estudiantes del Colegio Presbiteriano Cerritos, por su generosidad al compartir su tiempo, experiencias y saberes, y a las autoridades de la institución por abrirme las puertas y brindar todas las facilidades necesarias.

Extiendo mi gratitud a los expertos que validaron los instrumentos y aportaron su conocimiento y mirada crítica.

A mis hermanos y amigos, por sus ánimos, apoyo y oraciones durante este proceso.

Finalmente, a mi familia, por su amor incondicional y por ser mi mayor fuente de motivación.

Sin el aporte y la colaboración de cada uno de ustedes, este logro no hubiera sido posible.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
LISTA DE TABLAS.....	viii
LISTA DE FIGURAS O GRÁFICOS.....	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Principales antecedentes.....	4
1.3. Preguntas de investigación.....	9
1.3.1. General.....	9
1.3.2. Específicas.....	9
1.4. Objetivos.....	9
1.4.1. Objetivo General.....	9
1.4.2. Objetivos Específicos.....	10
1.5. Justificación.....	10
1.6. Alcances y limitaciones de la investigación.....	11
CAPÍTULO II – MARCO REFERENCIAL O TEÓRICO.....	12
2.1. Antecedentes.....	12
2.1.1. Regionales.....	12
2.1.2. Locales.....	13
2.2. Bases Teóricas.....	15
2.2.1 El nivel de conocimiento teórico que deben tener los docentes sobre las estrategias propias del aprendizaje significativo.....	15
2.2.2 Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.....	24
2.2.3. La percepción de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.....	29

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	36
3.1. Tipo de Estudio.....	36
3.2. Población y muestra	36
3.2.1. Sujetos de estudio	37
3.2.2. Tipo de muestra	37
3.2.3. Tamaño de muestra.....	37
3.2.4. Procedimientos para la selección.....	38
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección datos.....	38
3.3.1. Matriz de categorías de análisis.....	40
3.4. Procedimientos para la recolección de datos.....	43
3.5. Procesamiento y análisis de datos	43
3.5.1. Primer objetivo específico:.....	46
3.5.2. Segundo objetivo específico:.....	46
3.5.3. Tercer objetivo específico:	47
3.5.4. Validación de instrumentos	47
3.5.5. Triangulación.....	48
3.6. Aspectos Éticos	48
CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES	50
4.1. Categoría de Análisis: Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo.....	51
4.1.1. Subcategoría: Conoce el concepto del aprendizaje significativo	52
4.1.2. Subcategoría: Conoce el rol del docente en el aprendizaje significativo	53
4.1.3. Subcategoría: Conoce las estrategias del aprendizaje significativo	55
4.2. Categoría de análisis: Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.....	61
4.2.1. Subcategoría: Planificación de estrategias de aprendizaje significativo	62
4.2.2. Subcategoría: Aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo	65
4.3. Categoría de análisis: Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje.....	74
4.3.1. Subcategoría: Relación de la actitud docente con la motivación	75
4.3.2. Subcategoría: Producto de las estrategias en la motivación	78
4.3.3. Subcategoría: Producto de las estrategias en el propio aprendizaje	79
4.3.4. Subcategoría: Producto de las estrategias en el ambiente del aula.....	81
4.4. Triangulación metodológica de datos cualitativos	91

CONCLUSIONES.....	95
RECOMENDACIONES	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS.....	110
Carta al Director de la Institución.....	110
Carta de Consentimiento Informado para Docentes.....	111
Carta de autorización a los padres	112
Validación de Instrumentos por especialistas.....	113

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Aporte de autores al concepto de aprendizaje significativo.	16
Tabla 2	Postulados epistemológicos de la teoría conductista, cognoscitiva y constructivista.	17
Tabla 3	Rol del profesor y del estudiante en el aprendizaje significativo.	18
Tabla 4	Definiciones de estrategia y aprendizaje	20
Tabla 5	Factores que pueden mejorar o dificultar el ambiente emocional y el aprendizaje en el aula.	23
Tabla 6	Estrategias de aprendizaje	24
Tabla 7	Beneficios de la metacognición en los estudiantes.....	29
Tabla 8	Producto de las estrategias del aprendizaje significativo en la motivación según autores	31
Tabla 9	Producto de las estrategias de aprendizaje significativo en el aprendizaje según estudios.	33
Tabla 10	Aprendizaje significativo y el ambiente del aula.....	35
Tabla 11	Criterios para los resultados de las subcategorías de análisis.....	44
Tabla 12	Expertos para validación de instrumentos	47
Tabla 13	Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías.	50
Tabla 14	Nivel del conocimiento de los docentes según Diagrama de Sankey.....	59
Tabla 15	Diferencia de citas entre planificación y aplicación de las estrategias del aprendizaje significativo.	71
Tabla 16	Subcategorías con fundamentación mixta en los grupos focales.	88
Tabla 17	Triangulación metodológica de datos cualitativos.	91

LISTA DE FIGURAS O GRÁFICOS

Ilustración 1 Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo.....	51
Ilustración 2 Análisis código-documento de entrevistas a docentes.....	57
Ilustración 3 Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.....	61
Ilustración 4	69
Ilustración 5 Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje. .	74
Ilustración 6 Análisis código-documento de producto de la práctica docente y su propio aprendizaje.....	83
Ilustración 7 Co-ocurrencia de citas entre actitud docente en clase y la motivación.....	86

RESUMEN

Esta investigación analiza el nivel de conocimiento y la aplicación de las estrategias del aprendizaje significativo de los docentes en el aula y también la percepción estudiantil del proceso de aprendizaje en el Tercer Ciclo de un colegio privado de Villa Elisa durante la Primera Etapa del año lectivo 2025. El objetivo general fue analizar cómo los docentes comprenden y aplican estas estrategias y cómo los estudiantes perciben su aprendizaje y el ambiente del aula. El enfoque metodológico es cualitativo-descriptivo y se basa en entrevistas semi estructuradas a docentes, observaciones de clases, revisión de documentos y grupos focales con estudiantes. La muestra seleccionada fue de un total de 4 docentes, 12 estudiantes para grupos focales y 24 estudiantes para observación de clases. Se utiliza para el análisis del software Atlas Ti 25. Los principales resultados muestran que los docentes tienen un conocimiento alto de las estrategias de aprendizaje significativo, aunque muestran debilidades en el dominio teórico y en la conceptualización del rol docente. En cuanto a la aplicación, se planifica adecuadamente para los momentos de clase, pero la aplicación en el aula no siempre coincide con lo planificado. Los estudiantes perciben que la variedad de las estrategias y la buena actitud del docente se relaciona directamente con la motivación, el aprendizaje y el ambiente del aula, aunque existen menciones de favoritismo y estrategias repetitivas como puntos a mejorar. El principal aporte del estudio es mostrar desde una visión integradora de los actores educativos, la evidencia cualitativa del avance docente hacia los enfoques más constructivistas y la necesidad de reforzar la formación conceptual, emocional y la innovación para lograr ambientes de aprendizaje más motivadores y efectivos.

Palabras clave: aprendizaje significativo, estrategias del aprendizaje significativo, percepción estudiantil, motivación escolar, ambiente de aula.

ABSTRACT

This research analyzes the level of knowledge and the application of meaningful learning strategies by teachers in the classroom, as well as the students' perception of the learning process in the Third Cycle of a private school in Villa Elisa during the First Stage of the 2025 academic year. The general objective was to analyze how teachers understand and apply these strategies and how students perceive their learning and the classroom environment. The methodological approach is qualitative-descriptive and is based on semi-structured interviews with teachers, classroom observations, document analysis, and focus groups with students. The selected sample consisted of a total of 4 teachers, 12 students for focus groups, and 24 students for class observations. Atlas Ti 25 software was used for the analysis. The main results show that teachers have a high level of knowledge regarding meaningful learning strategies, although they show weaknesses in theoretical mastery and in conceptualizing the teacher's role. Regarding implementation, classes are adequately planned, but classroom application does not always align with what was planned. Students perceive that the variety of strategies and a positive teacher attitude are directly related to motivation, learning, and the classroom environment, although there are mentions of favoritism and repetitive strategies as areas for improvement. The main contribution of the study is to provide, from an integrative perspective of educational actors, qualitative evidence of teachers' progress toward more constructivist approaches, and the need to reinforce conceptual, emotional, and innovative training to achieve more motivating and effective learning environments.

Keywords: meaningful learning, meaningful learning strategies, student perception, school motivation, classroom environment.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realizó en el Colegio Presbiteriano Cerritos, que es un colegio privado de Villa Elisa, que cuenta con niveles desde Espacio de Desarrollo Infantil hasta el 3° año de la Media con un total de 1139 estudiantes matriculados para el año lectivo 2025.

Mi interés por el tema de las estrategias de aprendizaje significativo me motivó a querer conocer más sobre la enseñanza y aprendizaje en la institución y a acercarme para buscar respuestas sobre cual es el nivel de conocimiento y la forma de aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo por parte de los docentes y cómo perciben los estudiantes su proceso de aprendizaje en la institución, ya que la misma es reconocida en su distrito, con 33 años de vida institucional, tiene más de 1100 estudiantes matriculados y fue una de las instituciones seleccionadas para realizar el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes-PISA-D en el año 2017 y la evaluación SNEPE en el 2015 y 2018 y a mi parecer también pudiera enfrentar el problema del poco nivel de conocimiento de los docentes paraguayos, especialmente en la Educación Escolar Básica.

El alcance de la investigación es descriptivo, porque se busca detallar las características del fenómeno. Dentro del desarrollo de este trabajo de investigación se abordan la problemática del conocimiento y práctica de los docentes y lo que se produce en el aprendizaje de los estudiantes. Se presentan los antecedentes locales e internacionales, se establece conceptualmente el aprendizaje significativo y las estrategias de aplicación en clase. También se aborda el producto de las estrategias del aprendizaje significativo en los estudiantes, describiendo los efectos cognitivos, emocionales, áulicos y los efectos de la actitud del docente en clase. El universo de estudio está compuesto por los docentes y estudiantes de Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica, un total de 212 estudiantes y 17 docentes. El estudio se realizó con 18 estudiantes con edades que oscilan entre 12 y 15 años y 4 docentes de más de 2 años de antigüedad en la institución.

La investigación buscó describir el conocimiento y la aplicación de las estrategias del

aprendizaje significativo de los docentes y la percepción de su propio aprendizaje de los estudiantes del Tercer Ciclo de esta institución en el periodo de la Primera Etapa del año lectivo 2025.

Este estudio representa una valiosa oportunidad para comprender desde la voz y experiencia de sus protagonistas cómo se viven y aplican las estrategias de aprendizaje significativo en el Colegio Presbiteriano Cerritos. Al enfocarnos en las percepciones y prácticas de los docentes y estudiantes se busca describir una realidad educativa y también aportar insumos que puedan orientar mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que enfrenta dicha comunidad educativa.

El trabajo tiene un enfoque cualitativo. Se organizó en cuatro capítulos que son esenciales para toda la investigación. El primer capítulo trata la descripción del problema de investigación, el segundo el marco referencial, el tercero el diseño metodológico que incluye aparte del sustento teórico, el proceso de recolección e interpretación de datos. En el cuarto capítulo se presentan los resultados de acuerdo con las categorías y la discusión de los resultados de la investigación. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista, la observación semiestructurada y grupos focales. La selección de la muestra de docentes y estudiantes se realizó con la técnica no probabilística, por conveniencia.

CAPÍTULO I - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

El problema del sistema educativo paraguayo, desde el inicio de la Reforma Educativa en 1992. Como dice Cano et al. (2017), es que la reforma ha carecido de infraestructura adecuada y de docentes con suficientemente conocimiento y formación didáctica, hecho que impacta negativamente en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Ésta es una situación que se arrastra hasta la fecha.

En el año 2022, Paraguay participó del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes-PISA en las competencias de Lectura, Matemáticas y Ciencias. El Ministerio de Educación y Ciencias (2023), publicó los resultados en los cuales 9 de cada 10 estudiantes están por debajo del mínimo en el área de Matemáticas y 7 de cada 10 están por debajo del mínimo en Lectura y Ciencias. Si se comparan los resultados con la evaluación del 2017, la variación es mínima. Estos datos demuestran la insuficiente competencia de los estudiantes, pero también, que el problema de la incompetencia de los de los docentes paraguayos sigue presente.

El problema de los docentes en Paraguay es la calidad de su formación y una desactualización respecto de las teorías del aprendizaje y esto queda demostrado con las evaluaciones PISA-D (para países en desarrollo). Como dice Aquino Román (2019), la calidad de la enseñanza-aprendizaje que reciben los estudiantes es directamente proporcional a la calidad de la formación del docente.

La situación de los docentes se puede describir como en estado de crisis, con dijo el ministro de Educación, Luis Ramírez (2024), la educación en Paraguay necesita una nueva propuesta pedagógica, ya que es uno de los tres países que obtuvieron las peores puntuaciones en educación, según el último análisis del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco

Mundial.

Si los docentes no tienen el nivel de conocimiento necesario, no emplean una metodología que provea experiencias puntuales que sean parte de la vivencia de los educandos, los cuales necesitan ser animados y capacitados para desarrollar capacidades como el diálogo, análisis, síntesis, etc., en espacios donde los niños y jóvenes vivan y disfruten del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Tovar, 2001)

Y el problema que enfrentan los estudiantes es la falta de docentes bien formados y actualizados, un hecho que impacta negativamente en su aprendizaje. Por este motivo, ellos necesitan desarrollar una actitud reflexiva y crítica hacia su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el contenido que desarrollan los docentes. (Rodríguez, 2011)

Para obtener una descripción particular de este problema, se escogió una institución que tuviera características pertinentes para la investigación y fue el Colegio Presbiteriano Cerritos de la ciudad de Villa Elisa del Departamento Central, porque es una institución reconocida en su distrito, con 33 años de vida institucional, que tiene más de 1100 estudiantes matriculados para el año lectivo 2025 distribuidos en un Espacio de Desarrollo Infantil (EDI), Nivel Inicial, 1º, 2º y 3º Ciclo y Nivel Medio y fue una de las instituciones seleccionadas para realizar el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes-PISA-D en el año 2017 y la evaluación SNEPE en los años 2015 y 2018.

1.2. Principales antecedentes

En el año 2017, se realizaron las evaluaciones PISA-D en Paraguay y el Colegio Presbiteriano Cerritos participó de la misma. Según el informe ejecutivo del Ministerio de Educación y Ciencias (2018), fue una evaluación de estudiantes del séptimo grado o más donde participaron más de 4500 jóvenes de 15 años, que fueron evaluados en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias en instituciones públicas privadas y subvencionadas urbanas y rurales de la región oriental.

En este informe del MEC (2018), se hallaron datos interesantes sobre los docentes, como que los mismos tienen mucha experiencia en educación, tienen una relativa estabilidad

laboral y que muchos alcanzaron un nivel educativo relativamente alto y que tienen también habilitación pedagógica para la enseñanza, pero se contrasta con un problema de ausentismo y llegadas tardías de los docentes por situaciones de salud, familiares o huelgas o jornadas sindicales. Un gran porcentaje de estudiantes reportaron que en las clases hay problemas con la disciplina, que los docentes pierden tiempo utilizando su celular o en reuniones en las horas de clase.

Otro dato importante del informe PISA-D (2018), es que los docentes siguen un proceso en las aulas, pero no se logra el nivel de suficiente para el aprendizaje, por lo que es necesario investigar que sucede en el aula, que rutina de trabajo tienen los docentes y cuánto tiempo dedican efectivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje y también cual es la relación entre el nivel de conocimiento de los docentes y su competencia en el área que enseña para saber cómo impactan estos factores en el rendimiento estudiantil, un tema que se buscó profundizar a través de esta investigación.

Otra evaluación se realizó en la institución a finales del año 2018, implementada por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE), para conocer el nivel de logro académico de los estudiantes del 9º grado en las áreas de Matemática, Comunicación Castellana y Comunicación Guaraní, con una participación mayor al 90%, lo que da mayor representatividad a los resultados.

En los resultados del informe SNEPE (2020), la institución alcanzó 553 puntos en Comunicación Castellana, 443 puntos en Comunicación Guaraní y 548 puntos en Matemática. La institución, en este año, superó el promedio nacional en Matemática (487 puntos) pero queda por debajo en Comunicación Castellana (485 puntos) y Guaraní (477 puntos). También se nota una disminución en los puntajes respecto al año 2015 especialmente en las áreas de Lengua, en una tendencia parecida a nivel nacional.

Según el análisis SNEPE (2020), los niveles de desempeño de la mayoría de los estudiantes del noveno grado demuestran que están en los niveles más bajos en Comunicación Castellana, entre el 54% y el 71% de los estudiantes presentan un conocimiento insuficiente de los diferentes ejes temáticos que fueron evaluados, como vocabulario, comprensión de textos y normas ortográficas. Sólo el 27% logra un nivel muy bueno excelente en estos apartados. En

Comunicación Guaraní, los resultados son más preocupantes: hasta el 95% de los estudiantes tienen un nivel insuficiente en comprensión de textos y sólo un 1% alcanza el nivel más alto.

En otros ejes temáticos, el porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente también es alto, superando el 70%. En Matemática, los resultados demuestran que el 95% de los estudiantes tienen dificultades con operaciones de números enteros y racionales y solo un 2% alcanza un nivel muy bueno excelente. En otros contenidos, como ecuaciones, geometría y estadística, la mayoría de los estudiantes también tienen un nivel insuficiente, con la excepción de que en estadística descriptiva e inferencial un 19% logra un desempeño alto.

Se puede inferir, a través de los resultados de SNEPE 2018, que la institución enfrenta una realidad desafiante: que la mayoría de los estudiantes de 9º grado no logran alcanzar el nivel mínimo esperado en las áreas que fueron evaluadas, especialmente en Comunicación Guaraní y Matemática. Estos hallazgos muestran la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas y el acompañamiento a los estudiantes para poder mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el mes de mayo del 2025, se realizó una encuesta a los docentes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos, donde participaron 11 de los 17 docentes del plantel. La mayoría de los docentes indicaron que sí reciben capacitaciones dentro de la institución, aunque hubo una persona que mencionó no participar de estas actividades, lo cual sugiere que la formación docente es una práctica bastante común, aunque no llegue a todos por igual.

En la frecuencia de las capacitaciones, las respuestas muestran que habitualmente son de 3 a 5 en el año lectivo y una persona mencionó que sólo una, lo que indica que no existe una cantidad fija para todo el personal.

En el contenido, hay una clara división: algunos docentes dicen que han recibido formación específica en estrategias de aprendizaje significativo, mientras que otros no, lo cual evidencia que este tema no es abordado de manera uniforme en las capacitaciones ofrecidas.

Respecto al tiempo transcurrido desde la última capacitación sobre aprendizaje significativo, las respuestas son variadas. Algunos mencionan que fue hace menos de un año,

otros hacen más de 3 años y algunos sólo recuerdan haber abordado esto en su etapa de formación docente, lo que demuestra que la actualización en este tema no es reciente para todos y en ciertos casos pasó mucho tiempo desde la última vez que abordaron el tema.

Sobre las estrategias utilizadas en clase, las más mencionadas son las redes y mapas conceptuales y los resúmenes finales. También aparecen otras técnicas como cuadros C-Q-A, lo cual muestra que los docentes sí emplean diferentes métodos para facilitar el aprendizaje y que priorizan la organización visual y la síntesis de los contenidos.

Los docentes también mencionaron muchas otras estrategias que utilizan, como preguntas abiertas y cerradas, conclusiones personales, trabajos dirigidos, usos de medios audiovisuales, lluvias de ideas, observación, reflexión y análisis de temas actuales, presentaciones en PowerPoint, uso de libros como guía, repasos orales antes de las evaluaciones, evaluación de la participación, cumplimiento de consigna, evaluaciones escritas simples, comparación, asimilación y síntesis, lo cual demuestra que los docentes aplican estrategias diversas y adaptadas a sus áreas, buscando siempre involucrar activamente a los estudiantes y fomentar un aprendizaje significativo.

Esta investigación es relevante porque busca conocer más de cerca lo que ocurre en las aulas. Busca describir el nivel de conocimiento y la aplicación de las estrategias del aprendizaje significativo por parte de los docentes del Tercer Ciclo en las aulas y describir también la percepción que tienen los estudiantes de su propio aprendizaje.

Antecedentes teóricos

El aprendizaje significativo según Ausubel (1980), “comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son el producto del aprendizaje significativo. Esto es el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (p. 55). Su principal ocupación es el proceso por el cual se construyen los significados en el educando, el cual es el protagonista de la enseñanza y el rol docente se contempla desde la finalidad de proveer significatividad a lo que enseña. El docente debe buscar asegurar que el contenido que ofrece al estudiante sea adquirido, asimilado y

retenido, para lo cual necesita conocer y aplicar las estrategias necesarias. (Rodríguez, 2011)

Esta teoría ha sido enriquecida por los diversos aportes que han permitido una mejor aplicación al contexto educativo. Según afirma Rodríguez (2011), es así como autores como Novak (2010), aporta un carácter humanista al tomar en cuenta la experiencia emocional del proceso de enseñanza aprendizaje y Gowin establece la importancia de los materiales educativos del curriculum tendente a compartir significados, por lo que propone una relación triádica profesor-alumno-materiales.

Antecedentes regionales

En Latinoamérica, como explica Escribano (2017), uno de los factores importantes sobre la calidad de la educación en la región es la pobreza, que se convierte en un obstáculo para el aprovechamiento del estudio lo cual incide en estudiantes como en docentes. Además, el acceso a la educación se concentra en zonas urbanas y suburbanas dejando las zonas con un muy difícil acceso a la educación.

En esta región los docentes en formación tienen un bajo nivel cognitivo y sus habilidades para el estudio están poco desarrollados, las carreras de formación docente tienen poca investigación e innovación y el contenido de los programas no está adecuado a las necesidades de los estudiantes y se hace poco énfasis a los aspectos metodológicos de la enseñanza, todo cual repercute negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Escribano, 2018)

La UNESCO (2024), en su informe de PISA 2022: El panorama de los países de América Latina y el Caribe, enfocado en el área de Matemática en adolescentes de 15 años, concluye que uno de los desafíos de la región es en el área pedagógica, donde una revisión y flexibilización del curriculum del área son necesarias para el fortalecimiento de las capacidades de los docentes, y que así los mismos puedan ayudar a los estudiantes con bajo rendimiento.

Antecedentes locales

En Paraguay el caso no es distinto, ya que según el Ministerio de Educación (2018), de los casi de los 80.000 docentes matriculados, la mayoría se concentra en la zona urbana, de los cuales más de la mitad tienen el grado de profesorado, 28% tienen título profesional de grado y sólo el 6% tiene estudios de posgrado, el 0,5% solo ha concluido los estudios secundarios y el 12% no tiene formación.

Todas estas situaciones plantean la posibilidad de que los estudiantes no tengan docentes suficientemente capacitados para el aprendizaje significativo.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. General

¿Cuál es el nivel de conocimiento y la forma de aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo por parte de los docentes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos, y cómo perciben los estudiantes su proceso de aprendizaje durante la primera etapa del año lectivo 2025?

1.3.2. Específicas

¿Cómo definen y comprenden los docentes del Tercer Ciclo las estrategias que promueven el aprendizaje significativo en el aula?

¿Cómo aplican los docentes del Tercer Ciclo las estrategias metodológicas propias del aprendizaje significativo en sus prácticas de aula?

¿Qué percepción tienen los estudiantes del Tercer Ciclo sobre la forma en que aprenden cuando sus docentes aplican estrategias de aprendizaje significativo?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar el nivel de conocimiento y la aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo por parte de los docentes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos y la percepción que tienen los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje durante la primera etapa del año lectivo 2025.

1.4.2. Objetivos Específicos

Identificar el nivel de conocimiento teórico que poseen los docentes del Tercer Ciclo sobre las estrategias propias del aprendizaje significativo.

Describir cómo los docentes del Tercer Ciclo aplican en sus clases las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo.

Indagar cómo perciben los estudiantes del Tercer Ciclo el producto de las estrategias de aprendizaje significativo implementadas en el aula.

1.5. Justificación

La investigación aportó un cúmulo de información de fuentes primarias del conocimiento y aplicación los docentes las estrategias del aprendizaje significativo en su proceso de enseñanza y dio una apreciación de los estudiantes del producto de la aplicación de las estrategias por los docentes y la actitud de los mismos en las aulas. Esto sirvió para proponer capacitaciones docentes que ayuden a una mejor práctica y mayor beneficio para los estudiantes del Tercer Ciclo.

Como dice Escribano (2018), la formación docente actual necesita identificar con claridad los referentes teórico-metodológicos y que el modelo pedagógico este de acuerdo con la realidad del contexto al cual pertenece para su mejor desempeño profesional.

La investigación fue relevante porque el conocimiento y aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo por parte de los docentes en las aulas influye considerablemente en la motivación, aprendizaje y ambiente del aula de los estudiantes. Como explica Gómez et al. (2019), el docente provee un espacio de interacción y protagonismo del educando, lo cual aumenta la apreciación positiva del rol docente.

También se pudo obtener una apreciación del conocimiento y la aplicación de las estrategias del aprendizaje significativo en la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual es de suma importancia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación ayudó a detectar las fortalezas y debilidades de la práctica docente en la aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo en el desarrollo de sus clases, con el

propósito de mejorar la planificación y realización de ajustes necesarios para que los docentes estén mejor preparados para la enseñanza y que los educandos tengan un mejor aprovechamiento de la instrucción en el colegio y tener una mejor preparación para la educación preuniversitaria.

1.6. Alcances y limitaciones de la investigación

La investigación abordó la problemática del conocimiento y práctica de los docentes y el producto de estos en el aprendizaje de los estudiantes. Se expusieron los antecedentes locales e internacionales y se estableció conceptualmente el aprendizaje significativo y las estrategias de aplicación en clase. También se indagó sobre el producto de las estrategias del aprendizaje significativo en los estudiantes, describiendo los efectos en la motivación, el aprendizaje, el ambiente del aula y la actitud del docente.

El universo de estudio fue compuesto por docentes y estudiantes de Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica, de un total de 212 estudiantes y 17 docentes. El estudio se realizó con una muestra de 12 estudiantes con edades que oscilan entre 12 y 15 años y 4 docentes de más de 2 años de antigüedad en la institución. Se buscó describir el nivel de conocimiento y aplicación de las estrategias del aprendizaje significativo que tienen los docentes y el producto de estos en los estudiantes. Los padres fueron notificados y sólo los estudiantes que tuvieron el permiso correspondiente participaron, por el hecho de que eran menores de edad. La aplicación de los instrumentos se realizó en un periodo de dos semanas del mes de julio del año 2025.

En cuanto a las limitaciones, existió suficiente soporte bibliográfico sobre el tema en general, pero pocos estudios de este tipo realizados a nivel nacional. Los docentes que fueron invitados a participar lo hicieron en su totalidad. Algunos padres no enviaron las autorizaciones por escrito de sus hijos participar de los grupos focales, por lo que no todos los seleccionados participaron. En cuanto a la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, el permiso fue concedido oportunamente por la Dirección Académica y cedió documentos importantes para su análisis. Las observaciones de clases se realizaron con los mismos estudiantes en 4 materias diferentes, y en algunas de las fechas no todos los estudiantes estaban presentes.

CAPÍTULO II – MARCO REFERENCIAL O TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Regionales

En Ecuador, Delgado y De la Peña (2023), realizaron un estudio sobre el Uso de los juegos en línea y el aprendizaje significativo en escolares de la Educación General Básica, que surgió de la necesidad de integrar recursos innovadores y tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes para que puedan alcanzar un aprendizaje significativo. Utilizaron el método descriptivo de tipo documental y probabilístico a través del análisis de los contenidos para procesar la información. Se trabajó con 55 estudiantes que cumplieron los criterios de la selección y hallaron que los estudiantes muestran buena actitud dentro del aula de clases y ven los juegos en línea como una herramienta divertida que desearían utilizar en las aulas por lo menos 3 veces por semana para realizar sus tareas, sobre todo para Matemáticas y Estudios Sociales.

En México, Boroto-Pérez et al. (2022), motivados por la crisis educativa, buscaron conocer si se emplean las estrategias de aprendizaje significativo en el área de Química y las percepciones sobre ello de estudiantes y maestros del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 16, para lo cual desarrolló una investigación de campo realizando observaciones a clases y planes de clases, encuestas a 28 maestros y 200 estudiantes, permitiendo identificar la insuficiente preparación didáctico metodológica de los maestros para planear las estrategias del aprendizaje significativo.

En Venezuela, Esteves-Fajardo et al. (2021), realizaron un estudio que tenía como objetivo analizar las estrategias didácticas de la Matemática para el aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Básica, con un enfoque cualitativo, con nivel descriptivo y con una metodología fenomenológica. Recogieron los datos por medio de revisión documental, registros audiovisuales, fotográficos y entrevistas semiestructuradas que fueron realizadas de manera virtual por la pandemia el COVID-19 a 4 sujetos entre estudiantes y docentes de una institución para obtener las diferentes perspectivas sobre el fenómeno, para concluir que los docentes tienen falencias en la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo.

En Colombia, Dorado et al. (2020), utilizaron para la recolección de la información la entrevista semiestructurada y el grupo focal en una investigación con paradigma cualitativo, enfoque crítico social y método de investigación acción, en una muestra de 90 estudiantes de grados del octavo, noveno y décimo, cuyas edades oscilan entre los 12 y 18 años, con una edad promedio de 15 años, donde el 66% de la muestra son mujeres y el 34% hombres, con el objetivo de implementar un programa de estrategias de aprendizaje para los estudiantes.

En Brasil, Juventino et al. (2019), en su estudio Mapas conceptuales y sus contribuciones para la evaluación de contenidos de contaminación del agua: una experiencia en la educación primaria brasileña, realizaron una investigación cualitativa con 21 estudiantes de 9 a 11 años de edad, utilizando mapas conceptuales como un recurso facilitador para el aprendizaje significativo, concluyendo que esta estrategia es relevante ya que cumplió una doble función: como herramienta de aprendizaje y de evaluación, pero es poco utilizada en la Educación Primaria Brasileña a pesar de ser una estrategia que requiere pocos recursos financieros y puede aportar mucho como alternativa pedagógica.

Todos estos antecedentes regionales comparten el interés por el aprendizaje significativo y buscan comprender como las estrategias didácticas, el uso de los recursos tecnológicos e innovadores influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se puede notar que la metodología predominante es la cualitativa y la recolección de datos se realiza principalmente por medio de instrumentos como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, encuestas, observaciones de clases y el análisis documental. Éstos permiten captar la perspectiva de los estudiantes y también de los docentes, lo que facilita una visión más profunda sobre la aplicación y la efectividad de estas estrategias para lograr aprendizajes significativos, que es el tema de la investigación.

2.1.2. Locales

Caballero et al. (2025), en su estudio Desarrollo de las habilidades socioemocionales en la clase de ciencias de Paraguay, desarrollado con un enfoque cualitativo, con instrumentos de observación de clases, entrevistas a docentes y directores y encuesta a estudiantes de grados, adaptada del Cuestionario de Estudiantes ERCE 2019, cuyos datos fueron procesados con el

software ATLAS.Ti y Microsoft Excel. Concluyeron que las palabras positivas del docente influyen altamente en la motivación de sus estudiantes y que en un aula donde hay reglas claras, se mantiene el orden y el respeto entre compañeros, lo que propicia un clima áulico positivo y de apoyo, mostrando la importancia del rol del docente en el aula de clase.

En el estudio de Olavarrieta (2023), Abordaje de las estrategias metodológicas innovadoras implementadas en el instituto de formación docente Qiindy, durante el año 2022, buscó describir la implementación de las estrategias metodológicas a través de una investigación de enfoque mixto, no experimental, de corte transaccional descriptivo, con una muestra representativa de 37 estudiantes de profesorado y 13 docentes, concluyendo que la mayoría de los docentes utilizan recursos didácticos para el cierre de los módulos, también que el uso de las estrategias metodológicas mantiene el interés de los estudiantes y que la planificación facilita la labor docente, lo que mejora el rendimiento académico de los mismos.

En una investigación de revisión de literatura sobre las estrategias de enseñanza implementadas por docentes del Primer Ciclo, Jiménez (2021), de la Universidad Nacional de Pilar, para concluir en que existen estrategias innovadoras que los docentes pueden aplicar con los estudiantes para la adquisición del aprendizaje significativo y así puedan relacionar los nuevos aprendizajes con los acontecimientos de su vida diaria. Menciona los beneficios de las TIC`S, la importancia de la infraestructura y de los recursos bibliográficos en las escuelas para mejorar la práctica docente.

En el departamento de Misiones, Balletbo y Balletbo (2017), describieron las características de la implementación de Metodología de la Investigación Científica con la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes del Plan Específico del Bachillerato Científico en Ciencias Básicas y sus Tecnologías del Nivel Medio. Esta investigación fue descriptiva, no experimental, con enfoque mixto, con una muestra de 50 alumnos y 56 docentes. La recogida de datos fue a través de entrevista a los agentes clave y encuesta a estudiantes y docentes, del cual se infiere que una de las dificultades para la aplicación de la materia es la capacitación adecuada de los docentes en la materia.

Para concluir el análisis de estas investigaciones del contexto local, se puede decir que éstas son metodológicamente similares, porque tienen enfoques cualitativos o mixtos y usan

instrumentos como entrevistas, observaciones de clases, encuestas y la revisión documental, para recoger a profundidad las experiencias de los docentes y las percepciones de los estudiantes. El enfoque cualitativo permite comprender los procesos que se desarrollan dentro y fuera del aula que influyen en la práctica del docente. Todas estas investigaciones muestran un panorama hasta positivo de la calidad de la educación en Paraguay, pero los resultados PISA-D y SNEPE 2018 muestran otra realidad.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1 El nivel de conocimiento teórico que deben tener los docentes sobre las estrategias propias del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo

Ausubel fue el primero que propuso el aprendizaje significativo. Él lo definió como el proceso cognitivo donde una nueva información o conocimiento se relaciona de forma no arbitraria y no literal con los conocimientos previos que tiene un estudiante. Para que esto ocurra se debe presentar material que tenga sentido lógico y que tenga la potencialidad de ser relacionado con el conocimiento previo del que aprende. Éste no puede recibir pasivamente la nueva información, sino que debe utilizar los significados que ya tiene, identificar las diferencias y similitudes entre lo que ya sabe y lo nuevo por aprender para luego reorganizar y construir su conocimiento. (Rodríguez, 2011)

Según Ausubel (1980), “El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento”. Los seres humanos no pueden almacenar la información como una computadora y por sus características, éste es un eficaz medio de procesamiento y almacenamiento de información que son “la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva”. (p. 78, 79)

Esto significa que relaciona intencionalmente el material que es potencialmente significativo al conjunto de conocimientos previos que el estudiante posee y así puede incorporar, entender y fijar grandes cantidades de nuevas ideas. En cuanto a la sustancialidad,

“la naturaleza sustantiva o no literal de relacionar e incorporar así el material nuevo a la estructura cognoscitiva salva las drásticas limitaciones impuestas por las brevedades del ítem y el periodo del recuerdo mecánico en el procesamiento y almacenamiento de información” (Ausubel, 1980, p. 80), lo cual da la idea de que sólo se le pide al alumno que asimile la sustancia de la idea en lugar de todas las palabras literal y exactamente.

En el transcurso del siglo XX, varios autores han hecho sus aportes para el concepto del aprendizaje significativo, donde se destacan Vygotsky, Novak y Gowin.

Tabla 1
Aporte de autores al concepto de aprendizaje significativo.

Autor	Aporte teórico
Ausubel	No arbitrariedad (material potencialmente significativo que se relaciona en similitud con los conocimientos previos) y sustantividad (no literalidad) son las características básicas del aprendizaje significativo.
Vygotsky	La adquisición/construcción de significados tienen su origen en procesos sociales y ocurren en un contexto histórico y cultural. La interacción social es inseparable de la adquisición de significados.
Novak	El aprendizaje significativo ocurre cuando se integran de manera positiva los pensamientos, emociones y acciones.
Gowin	El proceso educativo tiene tres elementos fundamentales: el docente, los recursos educativos (currículum) y el estudiante. Tanto el docente como el estudiante buscan estar de acuerdo en sus significados a través de los materiales educativos.

Fuente: (Moreira et al., 1997)

El concepto del aprendizaje significativo ha sido enriquecido por los aportes de estos autores, destacando la importancia de conectar activamente la nueva información con los conocimientos previos a través de materiales relevantes evitando la memorización, teniendo en

cuenta que los significados también se construyen con la interacción entre pares en medio de un contexto cultural. Es importante tener en cuenta los aspectos emocionales de los sujetos que aprenden sin dejar de lado la interacción entre docentes y estudiantes con respecto a los materiales curriculares. El aprendizaje significativo es al final un proceso activo, relacional y contextual que potencia la construcción del conocimiento.

El rol del docente en el aprendizaje significativo

De acuerdo con las perspectivas pedagógicas, el docente ocupa diferentes roles como: transmisor de conocimientos, animador, supervisor o un guía del proceso de enseñanza aprendizaje e incluso de investigador educativo, pero desde la perspectiva constructivista, como dice Díaz Barriga (2002), “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p. 3).

Para que el docente logre un aprendizaje significativo en el aula, debe entender que éste es un concepto que subyace en varias teorías que buscan explicar el proceso y la forma en que se aprende. Debe notar que la meta del aprendizaje significativo es la meta de paradigmas como el cognoscitivo, constructivista y la teoría sociocultural; con sus respectivas bases epistemológicas en el racionalismo, el criticismo y dialéctica. (Larios-Guzmán, 2022)

Tabla 2
Postulados epistemológicos de la teoría conductista, cognoscitiva y constructivista.

Teoría cognoscitiva	Teoría constructivista	Teoría Sociocultural
Mediados del siglo XX	Mediados del siglo XX	Inicios del siglo XX
Piaget, Bruner, Ausubel, Vygotsky	Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel	Lev Vygotsky
Racionalismo	Criticismo	Interacción dialéctica
Sujeto activo en el acto del conocimiento.	Conocimiento resultado de la interacción del sujeto con el mundo.	Conocimiento que surge con la interacción dialéctica entre el sujeto, objeto y contexto

		histórico y cultural.
El docente elabora y organiza las estrategias didácticas de apoyo para el aprendizaje.	El docente brinda recursos, información y herramientas necesarias para el aprendizaje.	El docente es un mediador cultural.

Fuente: (Larios-Guzmán, 2022)

Los enfoques cognoscitivo, constructivista y sociocultural comparten representantes, pero parten de una base epistemológica diferente y el docente necesita tener un buen nivel de conocimiento de estas bases, ya que al comprender las características más importantes de cada una estará capacitado para asumir su rol y el de los estudiantes en el proceso de la enseñanza y aprendizaje (Larios-Guzmán, 2022). Aunque haya una diferencia en el enfoque de cómo se conoce, todos coinciden en la necesidad de un aprendizaje significativo.

Tabla 3

Rol del profesor y del estudiante en el aprendizaje significativo.

Estudiante	Docente
El estudiante es el responsable final de su proceso de aprendizaje. Debe tener una disposición favorable para aprender.	Organiza el aprendizaje relacionando los conocimientos previos con los nuevos conocimientos de sus estudiantes y propicia un ambiente favorable.
El estudiante es quien construye sus conocimientos de su grupo cultural.	El docente es un mediador cultural. Mediador entre el sus alumnos y el conocimiento en el sentido de orientar y guiar la construcción de su aprendizaje
Es un participante activo cuando explora, manipula, descubre, inventa o cuando	Elabora y organiza estrategias para apoyar el proceso de aprendizaje.

escucha la exposición de otros.

El estudiante solo puede asimilar y construir conocimiento en base a materiales y contenidos ya elaborados. El docente elabora y organiza los materiales y didácticos de apoyo para el aprendizaje.

Fuente. (Meza et al., 2024; Larios-Guzmán, 2022; Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Para lograr el aprendizaje significativo, como dice Ausubel (1980), primero debe tener un pleno dominio de su materia, segundo debe ser capaz de organizar y presentar claramente los contenidos y manejar eficazmente las variables que afectan al aprendizaje como el ambiente del aula y por último debe ser capaz de comunicarse claramente de acuerdo al desarrollo cognitivo y experiencias previas del grupo, para facilitar una mejor comprensión sobre el tema a desarrollar.

Gómez Vahos y autores (2018), mencionan que el docente también tiene que proporcionar en el aula un ambiente propicio para la observación, la investigación y la participación para lograr el aprendizaje significativo y no solamente ser alguien que proporciona información y controla la disciplina, sino que debe ser un mediador entre el ambiente y el estudiante guiándolo y acompañándolo en el proceso de aprendizaje. Así que el docente debe diseñar las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes relacionar su conocimiento previo con los nuevos aprendizajes partiendo desde las necesidades el interés y los problemas del estudiante, lo cual hace necesaria una buena formación teórica y práctica del docente.

El MEC (2015), es muy claro al referirse al rol del docente como responsable de a las estrategias didácticas:

¿de qué hablamos cuando nos referimos a “enseñar”? ¿qué supone para el docente facilitar estrategias de aprendizajes significativas?, ¿qué tipo de capacidades requerimos como docentes para influir en el proceso de formación de nuestros estudiantes, de tal manera a que estos transfieran sus aprendizajes en diversos

contextos? Estos cuestionamientos, por simple que parezcan, no lo son en absoluto, y subyacen en cualquier planificación didáctica que deseamos desarrollar como pedagogos. (p. 11)

El docente es el responsable de organizar y mediar entre el estudiante y el nuevo conocimiento, y en su papel de pedagogo ha de considerar el contexto de su clase, las capacidades de sus estudiantes y el tipo de información y estrategias a ser utilizados, para que éstas sean pertinentes, todo mediante sus habilidades de planificación, organización y comunicación.

Estrategias para lograr un aprendizaje significativo

Para lograr el aprendizaje se necesitan estrategias. En este sentido, el Ministerio de Educación y Ciencias, define estrategia, aprendizaje y estrategias de aprendizaje de la siguiente manera:

Tabla 4

Definiciones de estrategia y aprendizaje

Estrategia	Es un proceso estructurado basado en teorías con el objetivo de alcanzar un resultado, en general positivo. Para ello se debe definir los principios orientadores y la dirección a seguir para la concreción de las metas. En el ámbito pedagógico, la estrategia es la aplicación intencional de la inteligencia y razonamiento a través de técnicas educativas.
Aprendizaje	Es un proceso por el cual el ser humano incorpora o transforma habilidades, conocimientos, valores, destrezas o conductas, como producto de experiencias que pueden ser de estudio, observación, instrucción o razonamiento. Aprender no es solamente acumular conocimiento, también es tener la capacidad de generar cambios en la conducta y llegar a aprender a aprender.
Estrategias	Es la forma en que el docente planifica, orienta y organiza el proceso de la

de enseñanza con el propósito de maximizar las posibilidades de aprendizaje del **aprendizaje** alumno, ajustándose a sus necesidades, contexto y experiencia previa.

Fuente. MEC (2015).

El docente debe establecer los objetivos claros en su enseñanza y conocer las estrategias que le ayuden a organizar y comunicar el nuevo conocimiento a los estudiantes, que no solo sea una información que quede en el olvido, sino que tenga la potencialidad de cambiar su conducta. Para lograr esto el docente debe proveer experiencias pedagógicas organizadas y gradadas de acuerdo con sus estudiantes.

Sobre este punto, Díaz-Barriga (2002), afirma que para lograr el aprendizaje significativo alumnos y profesores deben tener la disposición o actitud favorable y deben contar con materiales y apoyos didácticos que han de ser estructurados y organizados coherentemente. Se facilita por medio de puentes cognitivos, que son ideas relevantes que funcionan como enlaces entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento y sirven como anclas de la nueva información.

La actitud del docente en el aula

Para Barrientos et al. (2019), la actitud docente es la forma en que comporta el docente en clase y puede facilitar o dificultar su propio desempeño y el logro de sus estudiantes. Son las respuestas hacia el ambiente que rodea al individuo, y pueden ser por medio de opiniones, pensamientos, concepto, emociones, valoraciones positivas o negativas o acciones concretas, aunque no siempre existe una coherencia absoluta entre lo que se piensa, se siente, se dice o se hace, ya que están influenciadas por las normas sociales de conducta. (Carabús et al., 2004)

Como dice Borges (2023), las personas pueden ser percibidas como confiables y amigables por medio de su lenguaje corporal, las expresiones de la cara, los gestos, la forma en que se comunica con los demás, las palabras y el tono que utiliza, incluso la práctica o no de valores y creencias pueden influir la percepción de los estudiantes. Por este motivo es necesario que el docente se relacione de manera auténtica con los estudiantes, evitando la permisividad o desconexión por la brecha generacional, para que puedan construir aprendizajes significativos.

(Barrientos et al., 2019)

En un estudio realizado por Blazar y Kraft (2017), los datos recogidos mostraron que un docente influye en el rendimiento académico y tiene también un peso importante en los aspectos emocionales y actitudinales de los estudiantes como, mejoras en prueba matemáticas, el comportamiento en clase y la felicidad que sienten los alumnos en clase. Con resultados robustos y estadísticamente significativos se confirma que los docentes marcan la diferencia en la experiencia escolar de los adolescentes, a veces incluso más que en las calificaciones, lo cual muestra la importancia del equilibrio entre la estructura de la clase y un ambiente agradable.

En su estudio sobre el impacto de la actitud docente y los enfoques de enseñanza en la desmotivación estudiantil que se realizó en estudiantes de inglés como segunda lengua, Tang y Hu (2022), encontraron que los docentes deben ser capacitados sobre cómo mostrar una actitud positiva y aplicar estrategias adecuadas para que los estudiantes aumenten su motivación en el estudio del idioma inglés. Aunque este estudio fue realizado en una población estudiantil universitaria, no quita el hecho de la influencia que ejerce la actitud del docente en la motivación.

Sobre las actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente, Ruales (2015), señala que un maestro creativo debe tener los rasgos cognitivos pero también los rasgos afectivos motivacionales e instrumentales, para que pueda asumir varios roles con flexibilidad como, ser un entrenador motivacional, un planificador y organizador, un buen comunicador, alguien que facilita la ayuda al estudiante para construir su propio aprendizaje, alguien que promueve la curiosidad y el deseo de aprender, alguien que impulsa la innovación para el desarrollo de habilidades en los estudiantes y de esta manera construir un ambiente dinámico y abierto para un mejor aprendizaje.

Para Torrez (2018), la educación no consiste solamente en el diseño y aplicación de estrategias para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos, sino también que los docentes entiendan su influencia emocional en los mismos, especialmente en la adolescencia, ya que al ser valorados, respetados y animados por sus maestros, podrán reconocer sus capacidades y tomar decisiones acertadas en su vida, por lo que el plano afectivo no debe ser ignorado en el aula.

Garzón (2014), afirma que la actitud del docente es un factor esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero muchos no son conscientes de ello y actúan con soberbia, abuso de su autoridad y una falta de diálogo con sus estudiantes. Pero los docentes que muestran motivación, vocación y compromiso con su labor generan una mejor actitud en el aula y esto se refleja en un mejor aprendizaje.

Tabla 5

Factores que pueden mejorar o dificultar el ambiente emocional y el aprendizaje en el aula.

Mejora	Dificulta
Respeto mutuo entre docente y estudiantes.	Relaciones distantes entre docentes y estudiantes.
Comunicación abierta para crear un clima emocional adecuado.	Deficiente comunicación.
Docentes justos, responsables, amables y disciplinados.	Desconfianza en las habilidades de los estudiantes y bajas expectativas hacia ellos.
Metodologías y estrategias adecuadas al grupo que favorezcan el interaprendizaje.	Metodologías rígidas y monótonas, falta de juegos y estimulación de la inteligencia emocional.
Promoción del respeto, empatía y amabilidad para facilitar el aprendizaje.	Inflexibilidad en el ritmo del aprendizaje y ver el error como un obstáculo colectivo.
Participación activa y estímulo de competencias emocionales.	No promueve el crecimiento emocional ni la superación personal de todos los estudiantes.

Fuente: (Juarez et al., 2021)

2.2.2 Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.

Las actividades en el aula se planifican con anticipación, como dice el MEC (2021), en su Guía del elaborador:

La planificación establece una anticipación de las principales acciones educativas que se van a realizar, a través de la toma de decisiones que explica los énfasis que se pretenden; implica fundamentar didácticamente las estrategias más adecuadas para cada momento de la clase, y pretende la continuidad, la significatividad, el avance y la complejidad creciente de los saberes durante el proceso de los aprendizajes. (p. 13)

No se puede abordar el proceso de enseñanza de manera improvisada si se quieren lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. El profesor debe tener en cuenta los tres momentos de una clase para escoger el cómo enseñar a través de las estrategias a ser aplicadas. Estos momentos son de iniciación, desarrollo y cierre. (Avolio de Cols, 1985, citado en MEC (2021)).

Igualmente, como sugiere Diaz-Barriga (2002), estas estrategias de enseñanza se pueden incluir al inicio (preinstruccional), durante (coinstruccional) o al término (postinstruccional) de una clase o proceso de enseñanza y aprendizaje y clasificarlas de acuerdo con su momento de uso.

El docente debe conocer las estrategias de enseñanza que pueden ayudar al grupo a lograr el aprendizaje significativo. Aquí una lista propuesta por Díaz-Barriga que puede ser adaptado de acuerdo con las necesidades del contexto de la clase:

Tabla 6
Estrategias de aprendizaje

Objetivos	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.
------------------	--

Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
Organizadores previos	Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etcétera).
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A)
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Fuente: (Díaz-Barriga, 2002, p. 142)

Actividades de iniciación

Estas actividades tienen la intención de indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes para así poder relacionarlos con los nuevos conocimientos. Como afirma Rodríguez (2011), el estudiante no tiene la mente en blanco, sino que cuenta con experiencias y conocimientos que son previos al tema a ser desarrollado en clase y que, si el profesor sabe

manejarlos adecuadamente, podrá aprovecharlos para mejorar el proceso del aprendizaje para hacerlo significativo.

Para Díaz-Barriga (2002), las estrategias más utilizadas por los docentes para el inicio de una clase son los objetivos y organizadores previos:

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos. (p. 143)

El MEC (2021), también hace sugerencias de actividades que se pueden desarrollar en este primer momento, teniendo en cuenta las ideas, destrezas y actitudes de los estudiantes. Las estrategias de inicio pueden ser debates o foros en base a un material o idea relevante, lluvia de ideas para analizar un texto o indagar sobre el conocimiento previo de una palabra o imagen, observación de imágenes, mapas o paisajes, presentar un organizador gráfico o anticipante del contenido a todo el grupo.

Actividades de desarrollo

Después de la fase de iniciación, el docente debe pasar a las actividades de desarrollo que consisten en estrategias que construyen el nuevo conocimiento a partir de los saberes previos, como dice el MEC (2021):

Corresponden a la construcción del nuevo conocimiento, a partir de la relación con los conocimientos previos. En este momento didáctico se deben revisar las ideas o informaciones, identificar los aspectos más importantes del contenido desarrollado, realizar inferencias, así como establecer relaciones, analizar y resolver situaciones problemáticas. (p. 21)

Para Díaz-Barriga (2002), las estrategias más utilizadas por los docentes para el desarrollo de una clase son las ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A. Estas sirven para apoyar el contenido del currículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudando a los alumnos a identificar la información principal, lograr una mejor codificación y conceptualización del contenido propuesto, organizar y estructurar las ideas para lograr el aprendizaje con comprensión.

También el MEC (2021), sugiere una lista de actividades a ser realizada en este segundo momento del desarrollo de la clase:

Todas estas acciones deben conducir a la construcción del nuevo conocimiento que implica el desarrollo de una capacidad. Se pueden realizar actividades como: Consulta en fuentes bibliográficas, cartográficas o en fuentes digitales. Descripción de fenómenos, hechos, situaciones. Análisis de fenómenos, hechos, situaciones, resolución de problemas. Elaboración de producciones escritas, en forma individual o grupal. Justificación oral o escrita de decisiones tomadas o del análisis realizado. (p. 21-22)

Actividades de cierre

Después del desarrollo del contenido de la clase, el docente debe realizar las actividades de cierre que consisten en estrategias que los haga reflexionar sobre lo que han aprendido, como dice el MEC (2021):

Implican actividades de síntesis de lo desarrollado. En este momento se deben proponer a los estudiantes actividades de reflexión sobre lo aprendido, a través del resumen e interpretación de ideas principales, el intercambio de opiniones, la elaboración de respuestas personales, la comprobación de ideas, la formulación de

nuevas preguntas. Así mismo, en este momento de la clase se deben prever actividades que no sean más de lo mismo, a fin de garantizar el afianzamiento del aprendizaje. (p. 22)

Para Diaz-Barriga (2002), las actividades de cierre más utilizadas en el proceso final de una clase, que ayude al estudiante integrar el material propuesto e incluso valorar su propio aprendizaje con son los resúmenes finales, organizadores gráficos y redes y mapas conceptuales:

Por otra parte, las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinóptico s simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales. (p. 144)

También el MEC (2021), sugiere una lista de actividades a ser realizada en este último momento del desarrollo de la clase:

Las actividades pueden ser: puesta en común de producciones. Socialización de los resultados obtenidos en el proceso anterior. Intercambio de ideas, confrontación de ideas contrapuestas, presentación de argumentos y conclusiones. Desempeño de roles para demostrar lo trabajado. Reflexión sobre las aplicaciones de los conocimientos adquiridos o de la experiencia vivida en otros contextos. (p. 22)

Al contrastar la propuesta de estrategias de Diaz-Barriga (2002) y las actividades propuestas por el MEC (2021) para cada momento de la clase, se puede notar que ambos se enfocan en darle importancia a los conocimientos previos, ambos promueven una participación y se puede observar también una similitud en la organización y la síntesis de la información. Ambas propuestas coinciden en que el aprendizaje se potencia cuando se parte de lo que el estudiante ya conoce utilizando recursos visuales promoviendo la participación y organizando

la información de manera clara y significativa.

Los docentes tienen la posibilidad de flexibilizar y adaptar estas estrategias de acuerdo con las necesidades de cada grupo. El MEC (2021), plantea que el docente escoge las estrategias para lograr el equilibrio en el desarrollo de las clases.

2.2.3. La percepción de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje

Los estudiantes tienen procesos que los ayudan a planificar, evaluar y modificar sus conductas de aprendizaje. En otras palabras, ellos tienen un pensamiento sobre su pensamiento, donde el estudiante sabe lo que sabe y no sabe y se dan cuenta de la utilidad o no de una estrategia para el logro de sus objetivos. A este proceso se le llama metacognición, y uno de sus beneficios es la reflexión y evaluación de su aprendizaje. (Cambridge, 2019)

Tabla 7

Beneficios de la metacognición en los estudiantes

- | | |
|---|--|
| • Autogestión del aprendizaje: ayuda a los estudiantes a planificar, monitorear y evaluar su propio progreso en el aprendizaje. | • Compensa limitaciones cognitivas: pueden mejorar el aprendizaje incluso si existen limitaciones cognitivas. |
| • Mejora el rendimiento académico: como lectura, escritura, matemáticas y memoria. | • Facilita la transferencia de aprendizajes: permiten aplicar lo aprendido en una tarea o contexto a otros nuevos. |

Nota. Elaboración propia basado en (Cambridge, 2019).

Desde la última década del siglo XX se ha considerado al sujeto como un participante activo de su propio aprendizaje, y se aborda desde la perspectiva de que la persona que aprende y la forma en que aprende está influido por sus propias opiniones sobre él mismo. Así, el estudiante es un procesador activo de la información, donde cada individuo aprende de manera diferente y esa diferencia influye en la elección de las estrategias. Por tanto, el estudiante posee una percepción sobre su propio aprendizaje. (Coll, 1986; Zúñiga, 1998 y Schmeck, 1983 citados en Santiuste y Ayala (1991))

No se puede dejar de lado lo que el estudiante pueda percibir sobre su proceso de aprendizaje, ya que el aprendizaje significativo es una teoría centrada en el estudiante. Es por eso por lo que el docente debe seleccionar contenidos relevantes para sus estudiantes y secuenciarlos y adaptarlos a las características de estos y escoger sus estrategias para motivarlos, para que aprendan. La motivación de estos y su nivel de aprendizaje influyen en el ambiente de aula.

Como afirma Novak (2010), “La creación de significado implica pensar, sentir y actuar, y los tres aspectos deben integrarse para un nuevo aprendizaje significativo” (p. 13). Por lo cual el factor emocional no puede dejarse de lado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de que el docente pueda realizar todo lo anterior, dice Diaz-Barriga (2002), no se puede asegurar que todos los estudiantes tendrán el mismo resultado, ya que una misma intervención puede ser aprovechada en menor o mayor grado por cada estudiante. Esto hace necesaria una organización de actividades diversas y flexibles, acompañada de una reflexión constante sobre lo que acontece en el aula, apoyada en una planificación detallada de la enseñanza.

Producto de las estrategias del aprendizaje significativo en la motivación.

La actitud favorable del estudiante es necesaria para que ocurra el aprendizaje significativo y esa disposición subjetiva para el aprendizaje, que es la motivación, resulta imprescindible porque influye en el desempeño al mejorar las habilidades para el proceso de la información. Para Garcés y otros (2018), “el aprendizaje significativo debe cumplir con otros requerimientos para desarrollar aprendizajes de calidad, como la utilización de un material potencialmente significativo y a la predisposición subjetiva para el aprendizaje” (p. 237).

Ausubel (1980), aclara que “el profesor no puede aprender por el alumno a navegar intelectualmente. Solo puede presentarle las ideas tan significativamente como le sea posible” (p. 421). Es el estudiante el que activamente debe interesarse en aprender y así conectar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos.

Sobre este punto Carrillo y otros (2009) dicen que existen elementos didácticos que

pueden favorecer la motivación de los estudiantes como: buscar despertar el interés de los mismos por el tema a desarrollar, organizar el aprendizaje cooperativo que consiste en trabajar en grupos para alcanzar las metas, el sentimiento de competencia que consiste en hacerles pensar que puede aprender, los proyectos personales, el sentir la ayuda del profesor que se traduce en la interacción entre ambos y la ayuda de los compañeros que se logra a través de la colaboración.

La motivación favorece el aprendizaje significativo en los estudiantes de la primaria y existe una relación directa entre la motivación autónoma y el desarrollo del aprendizaje significativo. Ellos comienzan a aprender por interés o curiosidad lo que produce un aprendizaje con significado y tiene una mayor duración en el tiempo. (Hidalgo, 2023)

Tabla 8

Producto de las estrategias del aprendizaje significativo en la motivación según autores

(Ausubel, 1980)	La motivación en el aula es un efecto y una causa del aprendizaje. Motivar a los estudiantes por medio de las estrategias les ayuda a aprender y cuando aprenden se motivan. Es una sinergia.
(Díaz-Barriga & Hernández, 2002)	Los profesores motivan a los estudiantes cuando dirigen y guían despertando su interés para lograr un aprendizaje significativo. Esto lo hacen a través de escoger las estrategias adecuadas al contexto.
(Rodríguez, 2011)	El aprendizaje significativo logra el desarrollo de la mente y también motiva y prepara al estudiante para continuar aprendiendo.
(Novak & Gowin, 1988)	Las estrategias ayudan a los estudiantes a organizar sus pensamientos, a elevar su productividad, a ser más responsables y a sentirse mejor consigo mismos, que se traduce

transversalmente como mayor motivación para aprender.

Nota. Elaboración propia.

Producto de las estrategias del aprendizaje significativo en su propio aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes en clase tienen un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes. Así lo afirman Loayza y Gallarday (2022), lo cual a su vez mejora el desempeño en otras materias cuando se utilizan estrategias como el pensamiento crítico, la selección de información relevante y el aprendizaje autónomo, los alumnos entienden mejor los textos, argumentan con mayor claridad y participan activamente en el proceso de lectura.

Para León (2025), en su estudio sobre las estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en la educación básica, afirma que si son innovadoras tienen un alto impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes porque les permite comprender mejor los contenidos relacionar las ideas nuevas con los conocimientos previos y desarrollan sus habilidades de pensamiento flexible creativo y crítico así que estas estrategias hacen que los alumnos logren a mayores avances en su aprendizaje en comparación con los métodos tradicionales por lo que he utilizarlas transforma la forma de enseñar y logra que los estudiantes aprendan de una manera profunda y duradera.

Para Cuba et al. (2024), en su estudio sobre la educación superior, concluyen que la implementación de estrategias innovadoras eleva la calidad de la educación y ayuda a los estudiantes a estar preparados para los desafíos propios de este tiempo. Aunque este estudio fue dirigido a adultos, no se puede negar la importancia de las estrategias innovadoras para mejorar la calidad de la educación.

En el estudio de Quinto et al. (2024), pudieron concluir que las estrategias de enseñanza-aprendizaje son un mecanismo fundamental en el proceso educativo y que tiene un impacto importante en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que pueden llegar a marcar una diferencia en la calidad del aprendizaje, por lo que es necesario seguir experimentando con enfoques variados y así encontrar aquellas que sean efectivas de acuerdo a las características de cada comunidad.

Tabla 9

Producto de las estrategias de aprendizaje significativo en el aprendizaje según estudios.

(Loayza et al., 2022)	Impacto positivo en la comprensión lectora.
(León, 2025)	Mayor comprensión y relacionamiento entre conocimiento previo y nuevo conocimiento.
(Cuba et al., 2024)	Eleva la calidad de la enseñanza.
(Quinto et al., 2024)	Mejora el rendimiento académico.

Nota. Elaboración propia.

Las estrategias utilizadas por los profesores tienen un impacto positivo en el propio aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando éstas son innovadoras y se centran en el estudiante. Pueden mejorar el rendimiento académico en diversas materias, también pueden potenciar las habilidades como el pensamiento crítico la creatividad y la autonomía y elevan la calidad de la enseñanza.

Producto de las estrategias del aprendizaje significativo en el ambiente del aula.

Ausubel (1980) propuso que contexto social tiene un impacto en el estudiante. Por esta razón los profesores tienen el deber de ocuparse de los factores del grupo:

Toda vez que el aprendizaje se da en un contexto social, los profesores deben ocuparse obviamente de los factores de grupo y sociales que hacen impacto en el proceso de aprendizaje. Como miembro de un grupo en el salón de clase, la motivación del alumno para aprender, las clases de motivaciones que muestre, su conducta social, su desarrollo de personalidad y, ciertamente, los valores y actitudes que aprenda serán afectados por su interacción con los demás alumnos. (p. 475)

El profesor no solamente escoge las estrategias de acuerdo con su grupo, sin que también ha de cuidar la conducta de los estudiantes en la clase. Los valores y actitudes que se

enseñan deben ponerse en práctica en el aula. Si se hace así, hay un impacto significativo en el ambiente del aula.

Las estrategias del aprendizaje significativo que los profesores elijan para el desarrollo de sus contenidos ha de impactar no solo en el aprendizaje, sino también en el ambiente del aula. En el estudio cualitativo realizado por Toro y Cepeda (2018), sobre el uso del mapa conceptual como estrategia para mejorar la comprensión lectora, con estudiantes de entre 8 y 12 años, concluyeron que esta estrategia del aprendizaje significativo no solo mejora el proceso de comprensión lectora, sino que como estrategia en el aula favorece las interacciones entre los estudiantes, pasando de ser un proceso unidireccional a un aprendizaje participativo entre los miembros de la clase.

Cuando se pregunta: “¿Cuál es el producto de las estrategias del aprendizaje significativo en el ambiente escolar?”, el texto generado por Perplexity indica que son varios, aprenden a resolver problemas y a aplicar esos conocimientos en diferentes contextos, aprenden a colaborar y trabajar en equipo desarrollando habilidades comunicativas y sociales, el alumno se vuelve más motivado y participativo y desarrolla su autonomía porque ha aprendido a investigar y descubrir por sí mismo. (Perplexity AI, 2025)

Ausubel (1980), al tratar los factores de grupo y sociales del aprendizaje, consideraba que la competencia y la cooperación como formas de motivación. Cuando el estudiante compite está motivado para conseguir mayor rendimiento o reconocimiento respecto al grupo y el que coopera está motivado para alcanzar una meta con su grupo. Si el docente logra adaptar las estrategias individuales de aprendizaje significativo para convertirlas en actividades grupales, tendrá más probabilidad de influir en la motivación y participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y creará ambientes participativos y motivados.

Para Mamani (2023), el docente que estimula a los estudiantes para sentirse con la libertad de expresar sus ideas y sentimientos en clase influye en ellos personal y positivamente. Por este motivo es necesario que creen un ambiente agradable, mediante materiales pertinentes y complementar el desarrollo curricular con conocimientos sobre la inteligencia emocional para reconocer y gestionar las emociones y mejorar la respuesta ante los problemas del ambiente de estudio.

Tabla 10

Aprendizaje significativo y el ambiente del aula.

Ausubel	El ambiente del aula es importante porque afectan el aprendizaje positiva o negativamente.
Vygotsky	El aprendizaje significativo depende de la interacción entre pares y el intercambio de significados.
Novak	Es importante percibir la importancia de la parte afectiva en el relacionamiento ente el docente y el estudiante para que haya aprendizaje significativo.

Fuente: (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Moreira et al., 1997)

De acuerdo con las evidencias de este apartado, se puede decir que las estrategias del aprendizaje significativo no solo aumentan la comprensión y el desarrollo académico individual, sino que también logran transformar el ambiente del aula porque hay mayor participación, motivación y colaboración entre los estudiantes. Cuando los docentes generan un ambiente de libertad y confianza propician una mejor gestión de los problemas de aula y si tienen en cuenta los factores grupales y adaptan sus estrategias para generar competencia o cooperación, lograrán crear aulas más activas, inclusivas y motivadas, y convierten el aprendizaje solitario en una experiencia compartida.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio

Para investigar el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Tercer Ciclo de un colegio privado, se utilizó el enfoque cualitativo, como lo concibe Hernández y Fernández (2014), que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

El diseño del estudio se enmarca dentro de la teoría fundamentada porque los datos se categorizan con codificación abierta, luego se organizan en categorías y se establecen las interrelaciones (codificación axial), que “representa a la teoría que emerge y así explica el proceso o fenómeno de estudio (codificación selectiva)”, como afirma Henández y Fernández (2014), de diseño sistémico donde “ después de efectuar la codificación abierta generando categorías, el investigador selecciona la que considera más importante y la sitúa en el centro del proceso” (p. 474).

La investigación es de un nivel descriptivo, como dice Ander-Egg (2011), “consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (2011, p. 30), y lo que en esta investigación se buscó fue una aproximación a esta realidad. Se buscó describir el nivel de conocimiento de la teoría y las estrategias del aprendizaje significativo, la aplicación de las técnicas de aprendizaje significativo por parte de los docentes del Tercer Ciclo, además conocer el producto de las estrategias según la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio aprendizaje, su motivación y el ambiente en aula.

3.2. Población y muestra

La población se entiende como el grupo de individuos que resultan de interés para la

investigación a realizarse (Echevarría, 2016). Para esta investigación se considerará como población los docentes y estudiantes del 3er Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos del año lectivo 2025. La población de docentes está comprendida por 22 personas y la población de estudiantes está comprendida por 212 adolescentes.

3.2.1. Sujetos de estudio

Los sujetos para el estudio son docentes y estudiantes, varones y mujeres, del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos, de la ciudad de Villa Elisa. Las edades de los estudiantes oscilan entre 12 y 15 años. Los docentes que participan del estudio tienen como mínimo dos años de práctica docente en la institución y los estudiantes fueron matriculados desde el inicio del año lectivo 2025.

3.2.2. Tipo de muestra

Para las entrevistas con los docentes, y el grupo para la observación, se tomó una muestra no probabilística, por conveniencia, como los define Hernández y Fernández (2014), son aquellas muestras que se forman de acuerdo con la disponibilidad y a la accesibilidad.

Para los grupos focales, se seleccionaron muestras homogéneas, que según Hernández y Fernández (2014), son aquellos que tienen un perfil o características idénticas o comparten rasgos parecidos, con el fin de que la investigación esté centrada en el tema estudiado o destacar situaciones, procesos o incidentes en un grupo social. Con la técnica no probabilística, se seleccionaron estudiantes del Tercer Ciclo, con representantes de cada grado que podrían aportar datos relevantes para la investigación.

3.2.3. Tamaño de muestra

En total participaron 40 personas. Fueron 4 docentes, 12 estudiantes en grupos focales y un curso de 24 alumnos para observación semiestructurada.

3.2.3.1 Muestra para entrevista

Docentes, 4 personas, de las áreas de Lengua Guaraní, Ciencias Naturales, Desarrollo Personal y Social, Formación Ética y Ciudadana.

3.2.3.2 Muestra para observación

Las 4 observaciones se realizaron en un solo grado, con 24 estudiantes.

3.2.3.3 Muestra para análisis documental

Docentes, 4 personas, de las áreas de Lengua Guaraní, Ciencias Naturales, Desarrollo Personal y Social, Formación Ética y Ciudadana que entregaron sus planes de clase para el análisis.

3.2.3.4 Muestra para grupo focal

La muestra de estudiantes es de 12 personas divididos en dos grupos.

3.2.4. Procedimientos para la selección

Para los docentes se procedió a seleccionar un subgrupo que se denominó muestra (Echevarría, 2016). Para la selección de la muestra de los docentes se realizó con técnica no probabilística, por conveniencia, cuyo criterio de elegibilidad fue que los docentes tengan como mínimo 2 años de antigüedad en la institución, ya que se consideró de importancia la experiencia en aula y el conocimiento que tienen los estudiantes del trabajo del docente, y de exclusión aquellos docentes que decidieron no participar.

En cuanto a los estudiantes, se tuvo como criterio de elegibilidad la matriculación de estos en el Colegio Presbiteriano Cerritos en el año lectivo 2025, y se seleccionaron a aquellos estudiantes del ciclo que podrían aportar información relevante. El criterio de exclusión fue la no autorización de los padres para participar de la investigación. De ese grupo se seleccionó una muestra homogénea de 12 estudiantes, para dos grupos focales. Para las observaciones los 4 docentes escogieron el mismo grupo de estudiantes con 24 personas.

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección datos

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron: con los docentes la entrevista semiestructurada, porque tiene una guía de preguntas, pero también da al entrevistador de la posibilidad de hacer preguntas adicionales para recoger más datos y se pudieron observar los planes de clase los cuatro docentes, ya que son una fuente de datos cualitativos que aportaron datos significativos para entender el fenómeno de estudio. En clase

se utilizó la observación semiestructurada de participación pasiva para las clases, ya que no hubo interacción con los participantes. (Hernandez et al., 2014)

Con los estudiantes se realizaron dos grupos focales de 6 voluntarios cada grupo, para conocer su percepción sobre la aplicación de las estrategias en clase (Echevarría, 2016). En los grupos focales se trabajó con los conceptos, las emociones y la experiencia de los estudiantes en cuanto a la aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo en el desarrollo de las clases. (Hernandez et al., 2014)

Las técnicas de observación y grupos focales se realizaron en forma presencial, y la técnica de entrevista a los docentes fueron realizados por plataformas digitales, fueron grabadas y transcritas para su procesamiento e interpretación.

3.3.1. Matriz de categorías de análisis.

Objetivos específicos	Categoría de análisis	Definición conceptual	Sub categorías de análisis	Guía de preguntas
<p>Identificar el nivel de conocimiento teórico que poseen los docentes del Tercer Ciclo sobre las estrategias propias del aprendizaje significativo.</p>	<p>Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo.</p>	<p>Como dice Zamudio (2003): “El conocimiento profesional de los profesores es un saber constituido por un conjunto de teorías, prácticas y experiencias que se estructuran alrededor de cuestiones tan importantes como: metas y objetivos de la educación, naturaleza y condiciones del saber escolar, ideas acerca del aprendizaje de los alumnos.” (p. 96)</p>	<p>Conoce el concepto del aprendizaje significativo.</p> <p>Conoce el rol del docente en el aprendizaje significativo.</p> <p>Conoce las estrategias del aprendizaje significativo.</p>	<p>Pregunta principal: ¿Cómo explicaría con sus propias palabras lo que conoce sobre el aprendizaje significativo?</p> <p>Preguntas que giran en torno a la pregunta principal:</p> <p>¿Cómo definiría el rol del docente en la teoría del aprendizaje significativo?</p> <p>¿Podría citar las estrategias de inicio más típicas del aprendizaje significativo que conoce?</p> <p>¿Podría citar las estrategias de desarrollo más típicas del aprendizaje significativo que conoce?</p> <p>¿Podría citar las estrategias de cierre más típicas del aprendizaje significativo que conoce?</p> <p>¿Desea mencionar alguna experiencia o comentario sobre cómo aplica las estrategias del aprendizaje significativo en sus clases?</p>

<p>Analizar cómo los docentes del Tercer Ciclo aplican en sus clases las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo.</p>	<p>Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.</p>	<p>Como dice Zamudio (2003): “Se refiere a las estrategias empleadas por los profesores; permite apreciar la valoración que éstos hacen del aprendizaje y el papel que le confieren a los aspectos didácticos.” (p. 101)</p>	<p>Planificación de la clase.</p> <p>Aplicación de las actividades de inicio, desarrollo y de cierre.</p>	<p>Para revisión de documentos, ¿Qué estrategias son planificadas para cada momento de la clase?</p> <p>Para las observaciones de clases, ¿Con qué estrategia inicia la clase?; ¿Con qué estrategia desarrolla la clase?: ¿Con qué estrategia finaliza la clase?</p>
<p>Interpretar cómo perciben los estudiantes del Tercer Ciclo el impacto de las estrategias de aprendizaje significativo implementadas en el aula.</p>	<p>Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje.</p>	<p>“Los sujetos reflexionan sobre su propio aprendizaje, e inclusive sobre el significado personal que atribuyen al mismo. Este significado los llevará a plantearse metas y expectativas que influyen en el proceso mismo de aprender” (Santiuste et al., 1991, p. 348)</p>	<p>Actitud del docente en el aula.</p> <p>Producto de las estrategias en la motivación.</p> <p>Producto de las estrategias en su propio aprendizaje.</p>	<p>¿Cómo influye en sus ganas de aprender las estrategias que utilizan los profesores en clase?</p> <p>¿Pueden mencionar algunos ejemplos?</p> <p>¿Cómo les ayuda las estrategias que utilizan los profesores en clase para aprender?</p> <p>¿Pueden mencionar alguna experiencia sobre una actividad o estrategia que les ayudó a recordar mejor lo que aprendieron?</p>

			Producto de las estrategias en el ambiente del aula.	¿Cómo se sienten los compañeros en el aula cuando los profesores realizan las estrategias en clase? ¿Pueden mencionar un ejemplo de cómo las estrategias influenciaron en el ambiente de la clase?
--	--	--	--	---

3.4. Procedimientos para la recolección de datos

Para realizar la investigación de campo se siguieron los siguientes procedimientos entre las fechas del 15 de junio al 11 de julio de 2025.

Se solicitó una entrevista con el Director Académico del Colegio Presbiteriano Cerritos, para exponer el estudio que se deseaba realizar y solicitar permiso para conversar con los docentes y estudiantes dentro del horario de clases.

Se concretó una reunión con los docentes y estudiantes para explicar la intención del estudio y proveer los acuerdos de confidencialidad y permiso de los padres para la participación de los estudiantes.

Se realizaron las entrevistas, se grabaron y se transcribieron por medio de Perplexity AI Pro para su procesamiento.

Se realizaron en total cuatro observaciones semiestructuradas de clases, una observación de cada docente participante, pero en el mismo grupo de estudiantes.

Se formaron dos grupos por conveniencia, de 6 estudiantes del Tercer Ciclo, que han tenido autorización de los padres para los grupos focales y se aplicó el cuestionario en forma presencial. Se explicaron a los estudiantes los conceptos principales como estrategias de aprendizaje, aprendizaje, motivación, ambiente del aula. Se grabaron en formato de audio las respuestas y se transcribieron por medio de Perplexity AI Pro para su procesamiento.

Se revisaron cada una de las respuestas para su posterior análisis e interpretación.

3.5. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos de las entrevistas y observaciones semiestructuradas, revisión documental y grupos focales se utilizó el software ATLAS.ti (2025), que es una herramienta especializada en el análisis cualitativo de un gran volumen de datos en formato de texto, gráficos, audio y video y la IA Perplexity Pro, que es un modelo de

inteligencia artificial que resume y analiza información contenida en documentos de diferentes formatos (Perplexity AI, 2025).

Los datos se revisaron primeramente y luego pasaron por tres etapas de codificación: abierta, axial y selectiva, y dio como resultado la creación de redes semánticas y una formulación preliminar de una teoría y luego fue contrastada con el marco teórico para que sea posible identificar las diferencias, semejanzas y explicaciones que pudieran surgir. Gibson y Brown (2009) enfatizan que este procedimiento es muy importante para que se consolide la teoría que se basa en las interpretaciones y los hallazgos más relevantes.

Para la interpretación de los resultados de cada subcategoría de análisis se establecieron los siguientes criterios:

Tabla 11
Criterios para los resultados de las subcategorías de análisis.

Subcategoría	Criterios
Conoce el concepto del aprendizaje significativo.	Alto: Define con precisión y profundidad.
Conoce el rol del docente en el aprendizaje significativo.	Medio: Define con imprecisiones.
Conoce las estrategias del aprendizaje significativo.	Bajo: No define o define con errores.
Planificación de la clase.	<p>Planifica satisfactoriamente (Def. operacional: el docente planifica en forma explícita y comprensible estrategias para el aprendizaje significativo en los tres momentos de la clase.)</p> <p>Planifica parcialmente (Def. operacional: el docente planifica de manera poco clara o incompletas en los momentos de la clase)</p> <p>No planifica (Def. operacional: no se observan una planificación)</p>

Aplicación de las actividades de inicio.

Aplica satisfactoriamente (Def. operacional: el docente explica en forma explícita y comprensible para los estudiantes, mencionando los objetivos u organizadores previos u otros para conectar con conocimientos previos)

Aplica parcialmente (Def. operacional: menciona de manera poco clara los objetivos o utiliza organizadores previos incompletos u otros para conectar con conocimientos previos)

No aplica (Def. operacional: no se observan actividades para conectar con los conocimientos previos)

Aplicación de las actividades de desarrollo.

Aplica satisfactoriamente (Def. operacional: el docente utiliza imágenes relevantes, construye o utiliza redes y mapas conceptuales, expone analogías pertinentes, construye o utiliza cuadros C-Q-A u otros para facilitar la comprensión e integración del nuevo conocimiento a su estructura cognitiva)

Aplica parcialmente (Def. operacional: el docente menciona o muestra alguna de las técnicas, pero no las utiliza o lo hace parcialmente sin una conexión clara con el tema)

No aplica (Def. operacional: no se observan actividades para facilitar la comprensión e integración del nuevo conocimiento)

Aplicación de las actividades de cierre.

Aplica satisfactoriamente (Def. operacional: el docente realiza un resumen de la lección, u organizadores gráficos o realiza redes y mapas conceptuales para que el estudiante sintetice y organice la información relevante)

Aplica parcialmente (Def. operacional: el docente realiza un resumen de la lección, u organizadores gráficos o realiza redes y mapas conceptuales, pero de manera incompleta o poco clara para la síntesis y organización de la información relevante)

No aplica (Def. operacional: el docente no realiza un resumen de la lección, u organizadores gráficos o redes y mapas conceptuales para la síntesis y organización de la información relevante)

Actitud del docente en el aula.

Buena: el docente se percibe como cercano, amable, respetuoso, alegre.

Mala: el docente no se percibe como cercano, amable, respetuoso, alegre.

Producto de las estrategias en la motivación.

Alto: se perciben positivamente

Medio: la percepción es equilibrada

Bajo: la percepción es negativa.

Producto de las estrategias en su propio aprendizaje.

Alto: se perciben positivamente

Medio: la percepción es equilibrada

Bajo: la percepción es negativa.

Producto de las estrategias en el ambiente del aula.

Alto: se perciben positivamente

Medio: la percepción es equilibrada

Bajo: la percepción es negativa.

3.5.1. Primer objetivo específico:

Los datos adquiridos del primer objetivo específico fueron por medio de entrevistas semiestructuradas, con una pregunta principal y 4 preguntas para ampliar dos datos. El audio de cada entrevista fue transcrito por la IA Perplexity Pro y luego fue procesada por el software ATLAS. ti 25 para generar la red semántica y Diagrama de Sankey.

3.5.2. Segundo objetivo específico:

Los datos se obtuvieron por medio de las observaciones semiestructuradas y la revisión documental, las cuales fueron registradas en forma manual durante la observación para su posterior transcripción en documentos de Word para su análisis con el software ATLAS. ti 25

para generar la red semántica y Diagrama de Sankey.

3.5.3. Tercer objetivo específico:

Los datos para el tercer objetivo se obtuvieron por medio de las grabaciones de las respuestas de los grupos focales, que fueron transcritos utilizando la IA Perplexity Pro y procesadas por el software ATLAS. ti 25 para generar la red semántica y Diagrama de Sankey.

3.5.4. Validación de instrumentos

Se seleccionaron 3 expertos en el área de la investigación y evaluaron independientemente la pertinencia, relevancia y factibilidad de los instrumentos.

Tabla 12
Expertos para validación de instrumentos

Nómina	Formación y experiencia
Mg. Julio César Vargas	Doctorando en Educación y Teología (Universidad Evangélica del Paraguay). Magíster en Educación con Énfasis en Investigación (UEP). Lic. en Ciencias de la Educación (UNA). Director Académico y Docente Universitario (UEP-Campus Presbiteriano). 30 años como Director General de la Escuela Priv. Presbiteriana Renacer.
Mg. María Eugenia Barrios	Magíster en Educación. Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Superior y en Gestión de la Educación. Catedrática del Área de Ciencias Sociales en el Colegio Gutenberg de Asunción. Docente Universitaria. Ha trabajado en Edición y Coordinación de Edición de textos desde el año 2005. Autora de Guías didácticas para docentes y de textos escolares de Lengua Castellana, Trabajo y Tecnología, Educación Vial y Ciencias Naturales.

Mg. Sonia	Magíster en Investigación Educativa (INAES). Lic. en Ciencias de la
Elizabeth Suárez de Lesmo	Educación (UEP). Profesora en Educación Escolar Básica (UEP), estudiante Sicopedagogía (UNIBE). Directora de EBB Colegio Técnico Canaán de Ñemby (desde 2017 hasta ahora). 9 años de experiencia en aula y 2 años en Coordinación.

3.5.5. Triangulación

La variedad de fuentes de información e instrumentos para recolectar los datos otorga una mayor riqueza, profundidad y amplitud cuando los datos son obtenidos de distintos actores del proceso de la investigación y la triangulación aporta mayor credibilidad a los resultados (Santa Cruz et al., 2022). En este tipo de investigación, la triangulación se refiere al uso combinado de datos, investigaciones, teorías y métodos de estudio para conseguir mayor validez y confiabilidad de los datos recogidos (Hernandez et al., 2014).

En esta investigación se utilizó la triangulación dentro de un método o intramétodo, donde las técnicas de recolección de datos fueron orientados a conocer el mismo objetivo de estudio, recogiendo datos por medio de herramientas cualitativas como la entrevista, la observación, análisis de documentos y en este caso también los grupos focales (Alzás & Casa, 2017).

3.6. Aspectos Éticos

Este trabajo de investigación contempló los siguientes aspectos:

Procesos institucionales. Respecto a la institución, se solicitaron los permisos a los directivos y a los profesores para la participación. En cuanto a algún conflicto de interés, se informa que el investigador es funcionario de la institución, desempeñándose como Director General Académico, desde el año 2024.

Protección de los participantes. En el caso de los estudiantes, al ser menores de edad, participaron sólo aquellos con la autorización por escrito de los padres. Los docentes fueron

informados del propósito de la investigación y dieron un consentimiento informado por escrito. La participación fue voluntaria.

Integridad académica. En este trabajo se han compartido resultados veraces, sin manipulación de datos. Las fuentes han sido debidamente citadas. Los instrumentos fueron validados por tres especialistas del área.

Uso de tecnología. Para el uso de la IA Perplexity Pro y ATLAS. Ti 25, ambas fueron utilizadas por suscripción, las cuales se utilizaron para búsquedas, consulta, transcripción y análisis respectivamente. No se utilizó ningún software que vulnere los derechos digitales.

Gestión de los datos. Se ha garantizado la privacidad y anonimato de los participantes, asignando códigos a las transcripciones de las entrevistas. También los datos recogidos serán de manejo confidencial. En cuanto a los resultados, se utilizarán exclusivamente con fines académicos y didácticos.

Evaluación de riesgos. Los beneficios de esta investigación superan los posibles riesgos, los cuales son mínimos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

En esta investigación cualitativa, de acuerdo con el objetivo general de “Analizar el nivel de conocimiento y la aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo por parte de los docentes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos y la percepción que tienen los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje durante la primera etapa del año lectivo 2025”, se ha abordado en 3 objetivos específicos, de los cuales emergen 3 categorías de análisis y 9 subcategorías con 394 citas codificadas y su respectiva frecuencia, que se pueden visualizar a continuación en la Tabla 10.

Tabla 13
Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías.

Categoría	Subcategoría	Frec.
Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo	• Conoce el concepto del aprendizaje significativo	10
	• Conoce el rol del docente en el aprendizaje significativo	14
	• Conoce las estrategias del aprendizaje significativo	38
Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de clase	• Planificación de estrategias de aprendizaje significativo	14
	• Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.	32
Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje	• Actitud del docente en clase	80
	• Producto de las estrategias en la motivación	79
	• Producto de las estrategias en el propio aprendizaje	60
	• Producto de las estrategias en el ambiente del aula	67
Total, de citas		394

Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de las entrevistas a docentes, revisión documental, observación de clases y grupos focales.

4.1. Categoría de Análisis: Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo.

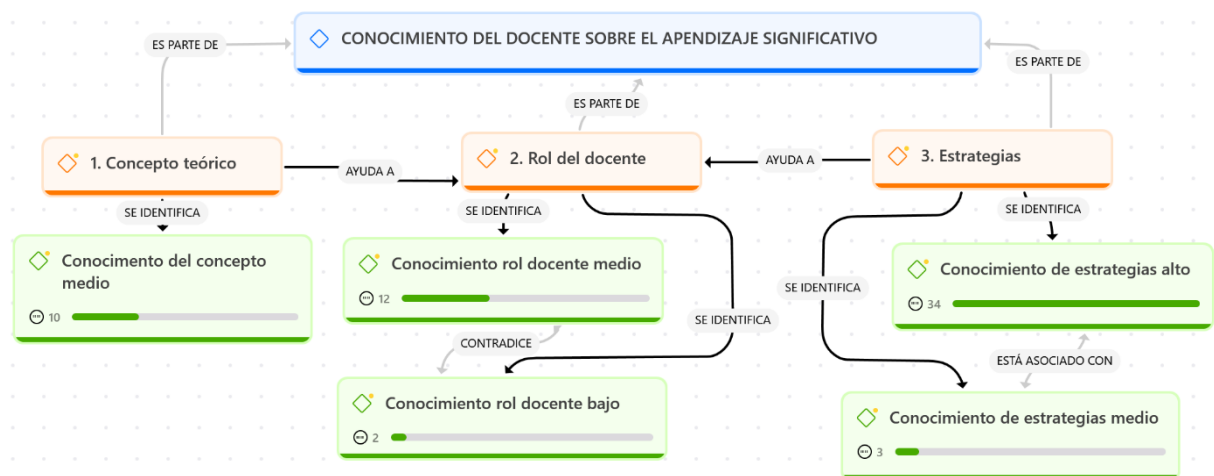
Objetivo específico: Identificar el nivel de conocimiento teórico que poseen los docentes del Tercer Ciclo sobre las estrategias propias del aprendizaje significativo.

Como dice el MEC (2015), el conocimiento del docente sobre el concepto teórico, el rol que desempeña y las estrategias del aprendizaje significativo son claves para planificar lo que se va a hacer, prever los recursos y materiales necesarios y acompañar el durante de una clase, para después evaluar su actuación, ya que los docentes deben aprovechar las posibilidades de estudiante y las propias.

Red semántica 1

Ilustración 1

Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo.



Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de las entrevistas a docentes.

Esta red semántica se desarrolla en torno a la categoría central de: Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo. La relación a través de los nodos muestra que el conocimiento teórico, el rol docente y las estrategias son parte de este conocimiento y cada una de estas subcategorías representan el conocimiento necesario que todo docente debe tener para la práctica educativa. Los conceptos teóricos y de estrategias ayudan a que el docente cumpla con su rol de manera eficiente y los estudiantes sean beneficiados con experiencias de aprendizaje significativo.

Las relaciones entre las subcategorías muestran que el conocimiento teórico «ayuda a» una mejor comprensión del rol docente para que pueda asumir su papel en desarrollo de las clases y en base a este conocimiento las estrategias también «ayuda a» el rol docente a través de la puesta en práctica de las estrategias que son adecuadas.

Los resultados muestran fortalezas especialmente en la subcategoría de conocimiento de estrategias, le sigue la subcategoría del rol docente y se muestra la necesidad de un refuerzo en el área teórica primeramente y luego el área del rol docente. Aquí se plantean desafíos y oportunidades que son necesarias para una mejora profesional continua.

4.1.1. Subcategoría: Conoce el concepto del aprendizaje significativo

El docente tiene el papel de lograr el aprendizaje significativo, en otras palabras, debe ser un profesional innovador, que plantea el aspecto sociocultural y emocional además del aspecto cognoscitivo, con estrategias didácticas y dinámicas con la finalidad de una participación del que aprende en su proceso de aprendizaje y así responder a los problemas e intereses de este. Necesita también asumir el reto de la tecnología como herramienta en su quehacer educativo. Por lo tanto, debe tener un manejo suficiente de los aspectos teóricos y prácticos. (Gomez et al., 2019)

En el análisis de los datos de la primera subcategoría que es Conoce el concepto del aprendizaje significativo, se identifica que nivel del conocimiento de los docentes con el código Conocimiento medio fundamentado con 10 citas, lo cual significa que definieron el concepto del aprendizaje significativo con imprecisiones. Esto muestra que los mismos tienen un nivel intermedio de dominio teórico sobre los fundamentos del aprendizaje significativo, por lo que se puede manifestar que, aunque existe una noción conceptual, no es un manejo avanzado.

Citas textuales :

“Para mí es muy importante el primero saber qué ellos saben, o sea, el saber previo”

(Entrevistado 1)

“no es solamente impartir conocimiento, sino que sea una experiencia memorable.”

(Entrevistado 1)

“proceso que engloba la dimensión emocional y motivacional” (Entrevistado 2)

“Para mí es aquel, es aquel aprendizaje en que se logra obtener que el chico absorba todo lo que vos quieres que sepa” (Entrevistado 3)

“Entonces el aprendizaje significativo cuando se muestra el contexto real que no quede solo en el libro como algo teórico, sino que sea algo que ellos puedan vivenciar, así como que ellos compartan sus ideas, que ellos puedan poner ejemplos.” (Entrevistado 4)

“Si logramos captar el interés, entonces yo creo que podemos lograr el aprendizaje significativo” (Entrevistado 4)

Se puede notar que a través de complementar las definiciones mencionadas en las citas textuales más representativas, se obtiene un concepto un poco más preciso, ya que se mencionan los conocimientos previos, un aprendizaje memorable, la parte emocional, y la selección de material relevante o potencialmente significativo, algunos con menciones más precisas que otros.

4.1.2. Subcategoría: Conoce el rol del docente en el aprendizaje significativo

El rol del docente en el aprendizaje significativo es muy importante, ya que es el responsable de aplicar las estrategias adecuadas a cada grupo de estudiantes y si así lo hace influye directamente en el aprendizaje. Esto se logra cuando el docente ha entendido las necesidades grupales y ha propuesto diferentes formas de favorecer el aprendizaje significativo. (Alcívar et al., 2023)

En el análisis de los datos de la segunda subcategoría, conoce el rol del docente en el aprendizaje significativo, emergen 2 códigos diferenciados, conocimiento rol docente medio que fundamenta en 12 citas y conocimiento rol docente bajo, que está fundamentado con 2 citas. Aparecen también relaciones de contradicción en forma interna, entre los códigos medios y bajos en el conocimiento del rol docente, por lo que se interpreta que existen algunas diferencias en el concepto teórico que debe desempeñar el docente entre los entrevistados, que puede deberse a la poca claridad en el enfoque (cognitivist, constructivismo, sociocultural) o

confusiones por un dominio teórico débil, lo que refuerza el análisis de la subcategoría de conocimiento medio de la teoría del aprendizaje significativo.

Esto refleja que una parte importante del profesorado tiene un conocimiento medio, porque han definido con imprecisiones el rol docente en el aprendizaje significativo y reconocen su papel de una manera diversa en este marco, mientras que se identifica una minoría con un conocimiento limitado sobre su rol en este contexto.

Citas textuales:

“Yo creo que el docente es un facilitador” (Entrevistado 1)

“ser flexible de acuerdo también al estado de ánimo con el que vienen los chicos al aula. Hay veces que uno planea una clase magistral en el papel, en el planeamiento, pero se dan situaciones en el aula cuando uno tiene que ser capaz de cambiar.”
(Entrevistado 1)

“Busco todas las formas para que pueda llegarles mejor, porque uno pues muchas veces no te presta atención, entonces le doy vueltas así hasta ver cómo podría.”
(Entrevistado 2)

“Y principalmente de guiar. Guiar. Dar las herramientas y las bases para conocer. Guiar, dirigir. Ese sería el rol entonces dentro de ese aprendizaje significativo.”
(Entrevistado 3)

“tengo entendido que el docente es el orientador, el facilitador” (Entrevistado 4)

“Entonces el docente debe ser uno que guíe el camino, que oriente, que también sepa bien qué actividades pueden hacer, qué no pueden hacer para que puedan ellos construir su aprendizaje.” (Entrevistado 4)

Es importante notar que un conocimiento medio del rol que debe desempeñar un docente para el aprendizaje significativo repercute negativamente en el aprendizaje, especialmente en el manejo del ambiente de aula, el planteamiento de sus clases y la motivación. A través de las citas más representativas de los entrevistados, se puede notar que

algunos presentar mayor claridad en sus definiciones que otros.

4.1.3. Subcategoría: Conoce las estrategias del aprendizaje significativo

En la encuesta realizada por Alcívar et al. (2023), concluyen que las estrategias metodológicas son la fuente principal para que los estudiantes adquieran y construyan aprendizajes significativos, lo cual puede ayudarlos en el progreso académico ya que contribuye en la adquisición de conocimientos que pueden aplicarse en la vida académica, profesional y personal. Esto hace que cada docente deba conocer una variedad de estrategias para el aprendizaje significado para poder aplicarlas de acuerdo a las características de cada grupo.

En la tercera subcategoría, conoce las estrategias del aprendizaje significativo se concentran los códigos con mayor fundamentación, Conocimiento de estrategias alto se fundamenta con 34 citas y se establece como el aspecto sobresaliente del conocimiento que tienen los docentes. También se ha identificado en paralelo Conocimiento de estrategias medio, que también se encuentra presente, aunque menos extendida y solamente se fundamenta en 3 citas. Todo este análisis de los datos sugiere que la mayoría del profesorado domina bien las estrategias y poseen conocimiento de una gran variedad de herramientas y formas para favorecer el aprendizaje significativo, aunque una fracción menor aún se sitúa en un nivel intermedio de competencia.

Citas textuales:

“no solamente leer el texto, sino también traer cosas prácticas, videos, tener una lectura de reflexión, preguntar, hacer un panel debate, ¿verdad? donde qué opina cada uno”
(Entrevistado 1)

“yo no quiero que ellos copien lo que dice el libro, sino que nosotros mismos generemos nuestros conceptos, ¿verdad? De la forma en que ellos entiendan y vamos puliendo. Entonces hacemos como una lluvia de ideas y en el pizarrón nosotros escribimos el concepto, entonces eso es lo que a ellos más les gusta, porque tenemos a veces palabras muy difíciles de comprender para ellos, tenemos que buscar en el diccionario.” (Entrevistado 1)

“En este caso es hacerles preguntas sobre algún tema de interés y así empiezo para poder motivarles entrada.” (Entrevistado 2)

“en caso de que no les llegue, por ejemplo, les digo para que eh si puedo buscarle la forma de, no sé, si es posible a través de dibujos.” (Entrevistado 2)

“Bueno, a ver, generalmente yo lo que hago es primero lanzo una idea y pregunto qué sabe de eso. Primero que nada.” (Entrevistado 3)

“Y generalmente empiezo a explicar. Y utilizo PowerPoint, eh o sea, presentaciones Prezi, videos cortos, imágenes y escribo también en la pizarra” (Entrevistado 3)

“Y es como un repaso, una retroalimentación. Una retroalimentación de lo principal. Entonces, le digo, ¿qué aprendimos hoy? Y lo que le más le llamó la atención. Qué se le grabó.” (Entrevistado 3)

“les mostré un material audiovisual que trataba de una niña con un corazón roto” (Entrevistado 4)

“Entonces es la estrategia de usar lo que tenemos a disposición como recurso, medios audiovisuales, como también la lectura o una anécdota, porque a los chicos les gusta escuchar historias. Y a veces da el tema para contarle un poco” (Entrevistado 4)

A partir de estas citas se pueden observar el conocimiento de varias estrategias que promueven el aprendizaje activo y significativo usando recursos variados como lecturas, vídeos, debates, preguntas y materiales audiovisuales. Se puede inferir que los estudiantes no sólo reciben la información, sino que también discuten, comparten sus opiniones y comunican sus experiencias.

También conocen estrategias que fomentan la construcción colectiva de conocimientos. Los docentes están al tanto de estrategias donde los estudiantes pueden generar conceptos con sus pares, usando sus propias palabras con la técnica de lluvia de ideas. También saben que se apoya la comprensión buscando sinónimos o utilizando diccionarios, y como

consecuencia se desarrolla un proceso inclusivo y colaborativo.

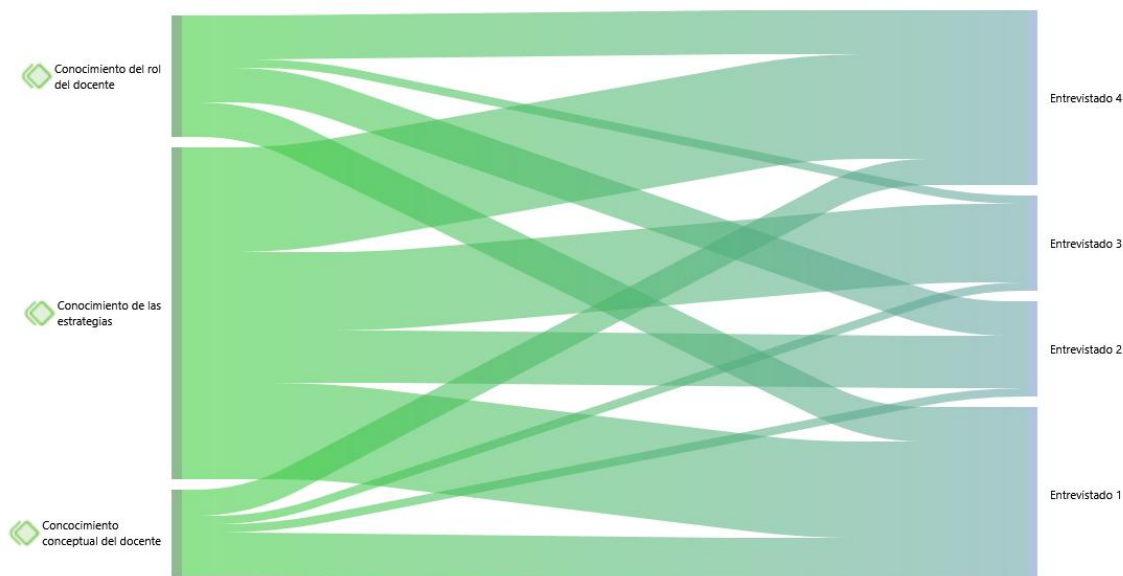
Se puede entender que los docentes conocen como utilizar los recursos visuales, anécdotas y se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje ya que proponen el uso de dibujos, historias o materiales audiovisuales que ayudan a conectar los contenidos nuevos con emociones y vivencias personales, lo que facilita una mejor comprensión y aprendizaje.

Los docentes entrevistados conocen que es de gran utilidad dar espacio a la reflexión y retroalimentación constante. Hacer preguntas como ¿qué aprendieron? o ¿qué les pareció más interesante? o iniciar con lo que ya saben permite valorar los conocimientos previos y motiva la participación de los estudiantes.

Diagrama de Sankey 1

Ilustración 2

Análisis código-documento de entrevistas a docentes



Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de las entrevistas a docentes.

Interpretación

El Diagrama de Sankey es una herramienta visual que muestra los flujos de

información mediante conexiones de grosor que son proporcionales a las cantidades de citas que representan.

En el caso de las categorías (Conocimiento del docente sobre el aprendizaje significativo, Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de clase, Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje), en el diagrama está situado en el eje izquierdo como: Conocimiento del rol docente, Conocimiento de las estrategias y Conocimiento conceptual del docente.

Los entrevistados 1, 2, 3, 4 ocupan el eje derecho. Las conexiones entre ambas dimensiones están distribuidas entre los distintos tipos de conocimiento a través de flujos y el grosor de cada flujo es un indicador de la frecuencia de citas codificadas o fundamentación.

De acuerdo con el grosor del flujo, se evidencia que el conocimiento de las estrategias es el que tiene mayor robustez y uniformidad entre los entrevistados, ya que todos ellos presentan conexiones relativamente gruesas de este conocimiento en particular. Los entrevistados 1 y 4 concentran el grosor más elevado, fundamentado con 11 y 12 citas respectivamente, por lo dan una señal fuerte de que sus relatos o prácticas están asociados con esta categoría. Los entrevistados 2 y 3 también demuestran una presencia notable fundamentado con 6 y 9 citas respectivamente. Aunque se notan diferencias en el grosor de los flujos en esta categoría, esta información nos permite hacer una inferencia de que en general el conocimiento de las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo es el aspecto más fuerte entre los entrevistados.

También se nota que el conocimiento conceptual del docente de la teoría muestra una distribución menos equitativa. Los entrevistados 1 y 4 son los que tienen el mayor flujo de esta categoría, fundamentada con 5 y 3 citas respectivamente. Pero los entrevistados 2 y 3 tienen solamente una cita cada uno. De acuerdo con lo que se observa, el conocimiento teórico de los docentes sobre el aprendizaje significativo está presente, pero está polarizado en pocos sujetos. Esto se puede representar una oportunidad de refuerzo en esta área para el resto del grupo docente.

También se observa lo referente al conocimiento del rol docente en el aprendizaje

significativo. Por medio de los flujos se puede notar que los datos no están demasiado concentrados ni muy dispersos, por lo que permite observar fortalezas y también debilidades o brechas. Los entrevistados 4 y 1 aparecen con mayor número de referencias en esta categoría, fundamentados en 5 y 4 citas respectivamente. Le siguen el entrevistado 2 con 4 citas y luego el entrevistado 3 con una sola cita. Esta dispersión sugiere que no todos los profesores logran integrar en el mismo grado la conceptualización de su propio rol en el marco del aprendizaje significativo.

Tabla 14

Nivel del conocimiento de los docentes según Diagrama de Sankey

Entrevistado/Categoría	Conocimiento	Conocimiento rol	Conocimiento
	teórico	docente	estrategias
Entrevistado 1	Medio	Medio	Alto
Entrevistado 2	Bajo	Medio	Medio
Entrevistado 3	Bajo	Bajo	Alto
Entrevistado 4	Medio	Medio	Alto

Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de las entrevistas a docentes.

Una vista global permite identificar las relaciones de interdependencia entre los tipos de conocimiento y los entrevistados y de esta manera saber cómo algunos sobresalen en una categoría, pero tienen un menor desarrollo en otra.

Este diagrama también facilita la identificación de debilidades y las áreas de oportunidad, por ejemplo, los docentes que tienen un flujo delgado desde cualquiera de las categorías pueden involucrarse en actividades formativas, capacitaciones diferenciadas, etc. Esto puede permitir un mejor desempeño profesional y así se equilibra el reparto de conocimiento entre todo el equipo.

Discusión

Como lo define Day (2005), la discusión tiene como fin exponer los resultados, exponer las dificultades y excepciones del estudio, mostrar la relación entre los hallazgos y el

marco teórico, exponer las consecuencias y conclusiones, es lo que se realizará a continuación.

Los resultados muestran claramente que la mayoría de los profesores tienen un buen manejo de las estrategias del aprendizaje significativo, lo cual está de acuerdo con la teoría. Este dominio se ve reflejado al mencionar estrategias como debates, lluvia de ideas, materiales audiovisuales, preguntas reflexivas, que promueven la participación y estimula para la construcción colectiva de los conocimientos (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Novak, 2010), pero el conocimiento teórico y la conceptualización profunda del aprendizaje significativo presenta debilidades. Los docentes en general dieron definiciones imprecisas sobre el concepto del aprendizaje significativo y esto puede limitar la comprensión de su propia práctica y también la capacidad para innovar para conseguir el aprendizaje significativo.

Se puede observar también que existe una diferencia en el dominio teórico entre los docentes. Algunos demuestran dominio medio y otros apenas alcanzan un nivel mínimo. Esta falta de correlación entre la teoría y la práctica se puede interpretar como oportunidades perdidas por algunos docentes para potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

También se observa que la conceptualización del rol docente varía entre los entrevistados. La teoría indica que el docente debe ser un mediador, organizador y guía (Ausubel, 1980; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Larios-Guzmán, 2022), pero no todos los docentes logran integrarse en el mismo rol del marco del aprendizaje significativo, por lo que se ve la necesidad de fortalecer a los docentes en los aspectos teóricos y muestra que la práctica no necesariamente está respaldada por un conocimiento teórico sólido, así como se requiere en la teoría.

Los hallazgos coinciden con las investigaciones regionales y locales de Borroto-Pérez et al. (2022) y Esteves-Fajardo et al. (2021), donde se comprueba que la preparación teórica es insuficiente de parte de los docentes. Esto muestra que falta avanzar en la formación teórica y conceptual y sugiere que la capacitación continua puede cerrar esta brecha.

Para finalizar, los entrevistados muestran conocimiento alto de las herramientas prácticas que son las estrategias del aprendizaje significativo. La comprensión del rol docente tiene un nivel medio, lo cual es aceptable pero no sobresaliente y su base teórica es también es

media, pero es la subcategoría que muestra mayor debilidad. Las entrevistas y el análisis de las citas muestran esta dualidad: la mayoría hace uso de estrategias diversas en la práctica, pero hay un margen de mejora en el aspecto de conocimiento teórico y el rol docente, por lo que se justifica recomendar capacitaciones sobre esta área.

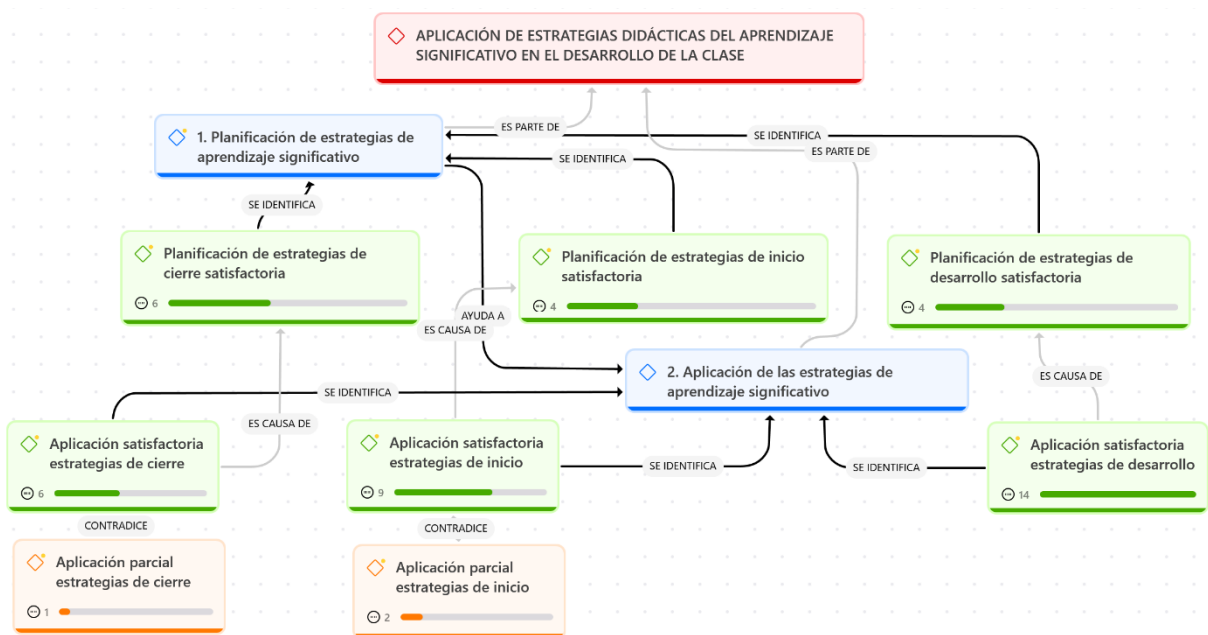
4.2. Categoría de análisis: Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.

Objetivo específico: Describir cómo los docentes del Tercer Ciclo aplican en sus clases las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo.

Red semántica 2

Ilustración 3

Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase.



Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de la revisión documental y observación de clases.

La red semántica que se presenta tiene como categoría central: Aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje significativo en el desarrollo de la clase, y se puede observar que desde esta categoría central hay un desprendimiento de 2 subcategorías importantes, en los nodos de planificación de estrategias de aprendizaje significativo y la aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo.

Ambas subcategorías están relacionadas entre sí, porque la planificación es la base para la aplicación de las estrategias. Se puede observar que la red muestra cómo cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre) se presenta, se evalúa que las estrategias estén presentes en los tres momentos de la planificación y luego su consiguiente práctica en el aula.

4.2.1. Subcategoría: Planificación de estrategias de aprendizaje significativo

Unas de las tareas más importantes del docente es la planificación de los contenidos que va a desarrollar en clase. Como dice Diaz-Barriga (2002), el docente es el responsable de dirigir y acompañar el proceso del aprendizaje, dando un apoyo educativo adecuado a las capacidades de los estudiantes. El logro de un aprendizaje significativo inicia en la planificación.

En esta primera subcategoría donde se revisan los documentos de planificación de los docentes, los nodos secundarios señalan los momentos de una clase (inicio, desarrollo y de cierre) y se puede observar una planificación satisfactoria. Cada uno de estos momentos de clase se fundamenta en citas (4, 4, 6 respectivamente). Las estrategias de inicio y desarrollo se presentan equilibrados, con leve una diferencia en la planificación de estrategias de cierre.

En general los participantes demuestran el conocimiento y la importancia que le dan a la adecuada planificación de los 3 momentos de la clase. Se puede apreciar, que la labor docente desde el punto de vista de la planificación como equilibrada en todas sus fases.

Citas textuales en la planificación de estrategias de inicio:

“Conversamos. ¿Qué entendemos por relaciones afectivas? Damos algunos ejemplos (familia, amigos, compañeros, Dios) ¿Por qué creen que es importante tener relaciones afectivas en nuestras vidas?” (Documento 1)

“Peteñha. Ñepyrũraite, mbo’ehára ohenói téra ha terajoapy ha upéi katu he’i ojejapotaha pete ñ ñembosarái. Mokõiha. Ohai ohygũháime ikatu haña temimbo’e

ohasa ojeporeka pe ñe' ã okañývare sopa de letra ha'eva MARANDU (togue 47). Ja'e ñane ñe'ã rupivénte.” (Documento 2)

“Inicio: se inicia con el estudio de casos respecto a acciones realizadas por los alumnos de una institución.” (Documento 3)

“Saludamos al profesor y nos disponemos a escuchar las orientaciones sobre la clase del día. Observamos un video introductivo al tema Aplicamos la dinámica presentada.” (Documento 4)

La planificación de los docentes muestra que en sus clases buscaron construir significados teniendo en cuenta las vivencias de los estudiantes, estimulando la interacción y usando recursos variados para que los mismos tuvieran un rol activo en su aprendizaje. Se planificó para utilizar una diversidad de recursos y estrategias para que pudieran consolidar sus conocimientos.

Citas textuales en la planificación de estrategias de desarrollo:

“Realizamos una dinámica llamada RED DE RELACIONES.” (Documento 1)

“Mbohapyha. Jajapo upéicha avei tembiapo -Ñamoñe'ã moñe'ẽrã jaikuaa ha'gua mba'épa hína marandu.4ha: Ko'a'ã ñañembosako'i jajapo ha'gua ñande haitéma peteĩ marandu atyguasú rehegua.” (Documento 2)

“Desarrollo: retroalimentación sobre la convivencia. Se indaga sobre cuáles serían algunas normas que consideran aceptables dentro de la comunidad educativa. Nos informamos sobre las relaciones sociales, los elementos para la buena convivencia, así como los factores negativos para la convivencia. El código de convivencia en las instituciones educativas. Determinar la importancia de la convivencia social, relaciones.” (Documento 3)

“Desarrollo: Formamos grupos de trabajo, leemos las informaciones de las páginas 138 al 139 del Libro del Estudiante Ciencias de la Naturaleza y de la Salud 8: «Cambios en la adolescencia». Realizamos breves conclusiones y luego presentamos en plena según el tema asignado a cada grupo.” (Documento 4)

A partir de estas citas se identifican estrategias que buscaron la construcción colectiva de conocimiento y un aprendizaje a través de la interacción social. Se buscó un aprendizaje contextualizado y un análisis crítico de la realidad. La formación de grupos para el trabajo colaborativo y participativo fomenta la activación de los conocimientos previos a partir de la interacción, la experiencia y la reflexión crítica.

Citas textuales en la planificación de estrategias de cierre:

“Cuando la red esté completamente tejida de nuevo y todos hayan compartido, la profesora les pide que bajen la red suavemente al centro del círculo. Pregunta a los alumnos: ¿Qué aprendimos hoy sobre las relaciones afectivas? ¿Qué pueden hacer cada uno de ustedes para construir relaciones más saludables en su vida? Para finalizar, realizan un compromiso a aplicar al menos una de las cualidades o soluciones que compartieron en sus relaciones diarias.” (Documento 1)

“TEMBIAPO PAHA – CIERRE o Integración - Ñamboja mbo’ehára rendápe ñane rembiapo tomyatyrõ ha tohepyme’ẽ ñandéve. Tembiaporã (togue 47-48 aranduka Kuarahy Mimbi 7)” (Documento 2)

“Observacion, cuestionario. Mapa mental, preguntas orales, sopa de letras” (Documento 3)

“Elaboro un mapa conceptual con los principales cambios físicos que se dan en los varones y mujeres. Explico en qué consisten. Diferencio desarrollo emocional de

desarrollo intelectual. Analizo y luego escribo mi opinión sobre los siguientes temas.”

(Documento 4)

Se puede observar en las citas que, en la planificación del cierre de las clases, los docentes buscan consolidar los aprendizajes y lo plantean de diversas maneras. El conjunto de estas estrategias de cierre propone reflexiones colectivas, la organización mental e individual del aprendizaje, se busca conectar lo aprendido con la vida cotidiana, se invita a la reflexión y acción personal, se busca la integración cultural y la expresión individual de los estudiantes para fortalecer el significado del aprendizaje.

4.2.2. Subcategoría: Aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo

La aplicación o no de las estrategias de aprendizaje significativo afectan el rendimiento de los estudiantes. En el estudio llevado a cabo por Paredes et al. (2024), concluyeron que existe una incidencia positiva en la materia de Matemática cuando se utilizan métodos de enseñanza alternativos a los métodos tradicionales, como los elementos más interactivos y tecnológicos, como se puede ver también en esta subcategoría.

En la segunda subcategoría se pueden identificar 5 nodos: aplicación satisfactoria de estrategias: en inicio, desarrollo y cierre y aplicación parcial de estrategias en inicio y cierre. La aplicación satisfactoria de estrategias de inicio está fundamentada en 7 citas, la de desarrollo en 14 citas y la de cierre en 6 citas. Se pudo notar que la mayor fortaleza en la aplicación está en la etapa de desarrollo, lo cual indica qué es el momento donde más resaltan los esfuerzos de los docentes.

En la aplicación de las estrategias el contraste de la aplicación parcial al inicio y cierre que se fundamenta en 2 citas cada una, también dejar ver que en estos momentos de la clase están los mayores desafíos para conseguir el nivel de aplicación satisfactoria.

Citas textuales de la aplicación de estrategias de inicio:

“Objetivos. La docente proyecta los objetivos a través de una TV de la clase y hace una lectura de estos. Luego realiza preguntas sobre la clase anterior para activar los recuerdos de los contenidos previos” (Observación 1)

“Actividad lúdica. La docente realiza una sopa de letras en la pizarra para que un estudiante designado encuentre la palabra clave que es el tema del desarrollo de la clase del día. El estudiante logra identificar la palabra clave pero la docente pasa directamente al desarrollo y no logra aprovechar bien esta actividad ya que no profundiza en los conocimientos previos” (Observación 2)

“El docente inicia las clases haciendo preguntas sobre un concepto el cual es el que se va a desarrollar (CODIGO DE CONVIVENCIA) y los estudiantes responden lo que recuerdan de una lección anterior.” (Observación 3)

“El docente habla de las características emocionales de los adolescentes, que ya habían desarrollado anteriormente y cita un pasaje de la Biblia y solicita a un estudiante realizar una lectura sobre el cambio del corazón y lo relacionó con el área emocional.” (Observación 4)

Las estrategias que se observaron en el momento de inicio de las clases, como las preguntas sobre clases anteriores, actividades lúdicas, la integración de recursos audiovisuales y textos para discusión, hacen que el estudiante esté en el centro del aprendizaje y promueven su participación, su reflexión y facilita el relacionamiento entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo, cual favorece al aprendizaje significativo.

También se observó que en un caso la estrategia se aplicó parcialmente, lo que significa que el proceso fue incompleto y no pudo aprovechar todo el potencial de la actividad propuesta por el docente.

Citas textuales de la aplicación de estrategias de desarrollo:

“Analogía. La docente realiza una actividad poniendo en círculo al grupo y pasando a cada integrante una punta de un ovillo de lana para formar una red y relaciona cada paso de esta actividad con los conceptos del contenido que se desarrolla.” (Observación 1)

“Señalizaciones - La docente hace una lectura del material junto con los alumnos y en la medida que se desarrolla la lectura va añadiendo acotaciones y ejemplos sobre los conceptos que se presentan.” (Observación 2)

“A continuación, el docente utiliza una ruleta virtual con situaciones prácticas para que los estudiantes evalúe bueno estas situaciones y vayan relacionando con los conceptos que han aprendido.” (Observación 3)

“El docente dirige a los estudiantes en la conformación de grupos para abordar los temas del contenido. Se conforman en total 3 grupos donde los mismos van a responder preguntas del libro.” (Observación 4)

Las estrategias que se observaron como la creación de una red con un ovillo de lana, no sólo hicieron visibles los conceptos, sino que ayudó a los estudiantes a relacionar concretamente el significado de manera colaborativa.

La señalizaciones y acotaciones durante la lectura propiciaron una comprensión activa y permitió al docente vincular con la realidad a través de ejemplos.

El uso de la ruleta virtual con situaciones prácticas desarrolla en los estudiantes el análisis para la toma de decisiones y los trabajos en grupo fomentaron el trabajo cooperativo y la construcción colectiva del conocimiento, por lo tanto, estas estrategias facilitaron la participación, la reflexión, el diálogo y la conexión del conocimiento nuevo con situaciones previas.

Citas textuales de la aplicación de estrategias de cierre:

“Preguntas al grupo. Para el cierre de la clase el docente realiza preguntas de repaso a cada estudiante sobre el contenido desarrollado.” (Observación 1)

“Para el cierre la docente pasa directamente a completar los ejercicios del libro y asiste a cada uno en el proceso.” (Observación 2)

“Para finalizar la clase hace un repaso del contenido desarrollado utilizando el mapa conceptual que había escrito en el pizarrón, para luego asignar la tarea en el libro de la materia.” (Observación 3)

“Cada representante lee el resumen y el docente utilizando el pizarrón escribe un mapa conceptual para mostrar a la clase y acota información pertinente al contenido desarrollado en la medida que se leen los resúmenes.” (Observación 4)

Las estrategias de cierre que se observaron en las clases, como las preguntas de repaso, mapas conceptuales y lectura de resúmenes, son actividades que promueven la organización del conocimiento y la autoevaluación de los estudiantes. El acompañamiento individual del docente durante la resolución de ejercicios a los estudiantes favorece la organización de la información y así ellos pueden conectar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos. También al socializar y ajustar la información en grupo se propicia un trabajo colaborativo y un intercambio de ideas que sirve para construir y profundizar lo aprendido.

La relación entre categorías las dos subcategorías de análisis describen, en primer lugar, una relación de causa y efecto que es clara y lógica: una planificación satisfactoria en cualquier momento de la clase aumenta la posibilidad de una aplicación también satisfactoria en cualquier momento de la clase.

Pero también se pueden observar algunas contradicciones entre los modos de aplicación satisfactoria parcial, especialmente al inicio y al cierre de la clase, lo que podría señalar esta situación: aunque los docentes planifican sus clases, la aplicación en aula tiene dificultades que pueden ser debido a la actitud del grupo con el docente o las características de

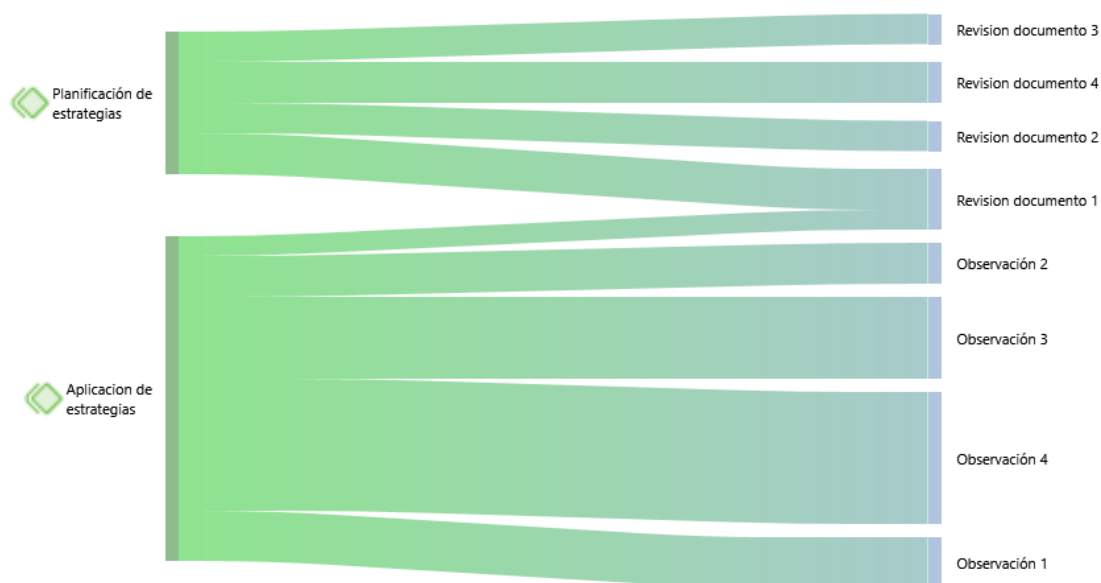
los grupos de estudiantes que están impidiendo una total concreción de lo planeado, lo cual no aplica ya que las observaciones se realizaron con un mismo grupo de estudiantes.

Esta interacción entre las subcategorías sugiere que aunque en la planificación y la intención de los docentes están bien estructuradas, hay elementos prácticos o situaciones del aula que limitan a los docentes a realizar satisfactoriamente las estrategias didácticas en los tres momentos de la clase.

Diagrama de Sankey 2

Ilustración 4

Análisis código-documento de nivel de aplicación de estrategias del aprendizaje significativo



Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de la revisión documental y observación de clases.

Interpretación

El Diagrama de Sankey es una herramienta visual que muestra los flujos de información mediante conexiones de grosor que son proporcionales a las cantidades de citas que representan.

Las subcategorías (Planificación de las estrategias del aprendizaje significativo y Aplicación de estrategias del aprendizaje significativo), en el diagrama está situado en el eje izquierdo como: Planificación de las estrategias y Aplicación de las estrategias.

Los documentos revisados y las observaciones de clases (1, 2, 3, 4) ocupan el eje derecho. Las conexiones entre ambas dimensiones están distribuidas entre los distintos tipos de conocimiento a través de flujos y el grosor de cada flujo es un indicador de la frecuencia de citas codificadas o fundamentación.

En el diagrama los flujos que muestran la conexión entre los documentos y las subcategorías de la aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo. Este diagrama se fundamenta en 14 citas, que corresponden a la planificación de estrategias, donde se observa un flujo bastante equilibrado, lo que significa que la planificación se realizó casi con la misma cantidad de estrategias, lo que se puede interpretar con un trabajo bastante uniforme entre los docentes antes del trabajo del aula o que también que éste es un trabajo rutinario, donde no hay innovación o una diferencia entre clases o secciones.

Pero, al contrario, en la aplicación de las estrategias, se observa un flujo más grueso, fundamentado en 32 citas en base a la observación de las clases. Se destaca la diferencia de grosor entre la planificación y la aplicación de las estrategias. Es evidente que la puesta en práctica de las estrategias no es proporcional a la planificación, lo que puede deberse al contexto del aula en el cual se desarrolla, o la respuesta de diferentes grupos a la labor docente, lo cual en este caso se descarta, ya que todas las observaciones se realizaron con el mismo grupo.

En este apartado se observa con gran claridad la diferencia que existe entre la planificación y la aplicación, lo que facilita suponer varias suposiciones.

Primero que la observación del desarrollo de la clase permite una mayor posibilidad de recabar los datos del quehacer docente en comparación con los documentos de planificación.

Segundo, que también es posible que los docentes planifiquen de una forma y de acuerdo con el ambiente de clase van aplicando las estrategias que consideran pertinentes para

ese momento. También se puede suponer una gran flexibilidad de aplicar o no estrategias de acuerdo con el ambiente del aula o con la asistencia o ausencia de estudiantes.

Este diagrama también muestra que puede existir una dificultad en la gestión académica que impide el control de la coherencia entre planificación y ejecución, lo que puede dar razones suficientes para investigar los motivos de este desbalance y buscar equilibrar el proceso de la enseñanza y su documentación.

Tabla 15

Diferencia de citas entre planificación y aplicación de las estrategias del aprendizaje significativo.

Subcategoría/Docente	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Planificación	4 citas	3 citas	3 citas	4 citas
Observación	5 citas	4 citas	8 citas	13 citas

Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de revisión documental y observación de clases.

Discusión

La discusión tiene como fin exponer los resultados, exponer las dificultades y excepciones del estudio, mostrar la relación entre los hallazgos y el marco teórico, exponer las consecuencias y conclusiones (Day, 2005). A continuación, se expondrán estos puntos.

Los resultados muestran que los docentes del estudio planifican las clases incluyendo estrategias para los momentos de inicio desarrollo y cierre, lo que demuestra que entienden la importancia de estas para el aprendizaje significativo en los diferentes momentos de una clase como dice el MEC (2021) y Diaz-Barriga (2002), y que deben organizar las estrategias didácticas, brindar los recursos necesarios para el aprendizaje (Larios-Guzmán, 2022; Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

También se observó en la aplicación que hay una gran riqueza estratégica hoy por lo que se puede afirmar que los docentes promueven actividades para que las clases se desarrollen en forma participativa y activa, algo que está de acuerdo con el marco teórico de autores como

Ausubel (1980) y Diaz-Barriga (2002).

Pero se ve también una falta de correlación entre la planificación y la ejecución especialmente en los momentos de inicio y cierre. Aunque los docentes muestran una intención en su planificación en la práctica surgen algunos obstáculos que les dificulta, en algunos casos, la aplicación completa de las estrategias previstas (Observación 2).

También se puede notar un desbalance entre lo planificado y lo aplicado, esto deja pendiente el conocer las causas de este fenómeno que puede atribuirse a la flexibilidad del docente, al contexto emocional del grupo, a la gestión del tiempo en la clase o a una planificación imprecisa. Este desbalance entre el plan y la aplicación contradice lo que afirma el MEC (2021), que dice que el docente debe reflexionar sobre las estrategias adecuadas al grupo y plasmarla en su planificación.

Estos resultados también están de acuerdo con los antecedentes regionales y locales donde se evidencia que los docentes tienden a planificar e implementar estrategias diversificadas (Olavarrieta, 2023), pero que las dificultades se encuentran en la capacitación inadecuada de los docentes (Balletbo & Balletbo, 2017; Esteves-Fajardo et al., 2021), situación que dificulta la correcta ejecución de éstas.

La teoría sostiene que tiene que haber una coherencia entre planificación y aplicación para que se logre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1980), pero también se requiere flexibilidad y ajuste de acuerdo con las características del grupo MEC (2021), por lo que estos resultados muestran la necesidad de mejorar la gestión y la evaluación en el aula para que se pueda garantizar que las estrategias didácticas sean efectivas. La capacitación de los docentes en la gestión del aula, la reflexión sobre su trabajo docentes y la adaptación de los planes de acuerdo con el contexto del aula, son pasos clave para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los docentes realizan la planificación, pero la ejecución de sus planes tienen desafíos particulares que necesitan ser atendidos. La evidencia de los flujos entre los documentos de planificación y las observaciones de clase, junto con las citas directas de las actividades en el aula confirman la diferencia entre lo planificado y lo aplicado, algo que se tiene que considerar

seriamente y que muestra la necesidad de mejorar el manejo de la teoría para que los docentes ajusten sus estrategias al contexto del aula.

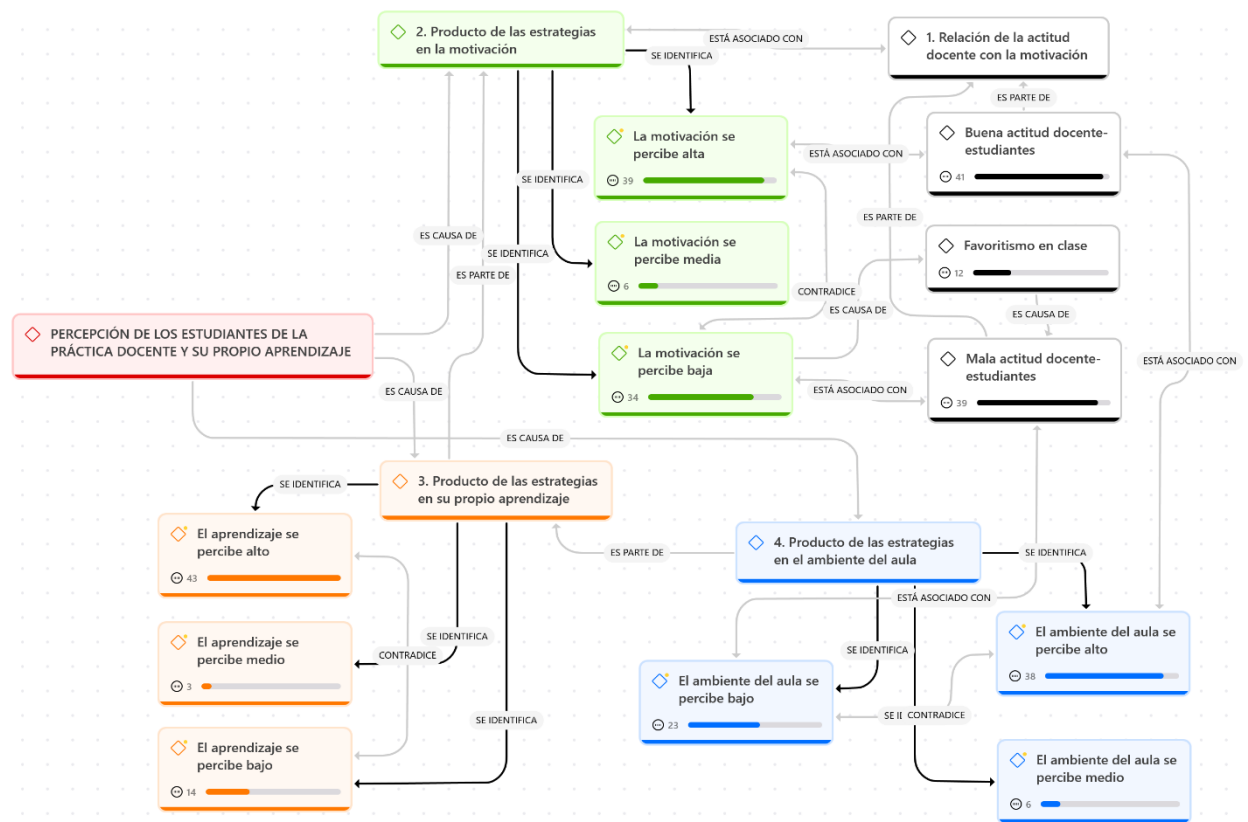
4.3. Categoría de análisis: Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje.

Objetivo específico: Indagar cómo perciben los estudiantes del Tercer Ciclo el producto de las estrategias de aprendizaje significativo implementadas en el aula.

Red semántica 3

Ilustración 5

Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje.



Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de los grupos focales.

Esta red semántica está basada en el análisis de los grupos focales y ayuda a entender cómo se relacionan los temas principales con las percepciones que tienen los estudiantes del Tercer Ciclo sobre la práctica de los docentes y su propio aprendizaje. Se pueden identificar la categoría central: Percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje. Esta percepción es causada por cuatro subcategorías, las cuales son: 1) Relación de la actitud docente con la motivación, la cual es una subcategoría que emerge de las respuestas de los

estudiantes en los grupos focales, con una mayor citación y por eso se convierte en un tema central que puede influir en las demás subcategorías; 2) Producto de las estrategias en la motivación; 3) Producto de las estrategias en su propio aprendizaje; y 4) Producto de las estrategias en el ambiente del aula.

4.3.1. Subcategoría: Relación de la actitud docente con la motivación

Dentro de la red, la actitud del docente en clase emerge como un nodo fundamental por su alta citación (80 citas). Este nodo representa un tema central dentro de esta categoría. Las relaciones que se observan son que la actitud del docente tiene relación con la motivación de los estudiantes, dicho de otra manera, una buena actitud del docente fomenta la motivación mientras que la mala actitud del docente puede disminuir la motivación del estudiante.

Este factor está asociado con el ambiente del aula, por qué se sugiere que la percepción de los estudiantes sobre el clima del aula tiene relación en la forma en que el docente se comporta en la clase y se muestran ejemplos de situaciones particulares como el favoritismo en clase (12 citas), que va enlazado con la mala actitud docente. Esto muestra que hay prácticas que se perciben como injustas y que afectan negativamente la percepción general de los estudiantes.

Citas textuales sobre la relación de la buena actitud docente con la motivación

“En mi caso a veces yo pregunto y me responden bien así de buena manera, en los cuales eso me motiva a seguir estudiando, a seguir aprendiendo” (Entrevistado GF)

“Me ayudaron mucho su forma de ser, su estado de ánimo, porque eso también influye mucho en los estudiantes.” (Entrevistado GF)

“pero un profesor que le pone muchas ganas es la Profe de Matemática que a veces noto que viene de mal humor, pero igual como creo que sabe que el estado de ánimo influye, eh, aunque ella venga de mal humor, nos dice luego a veces, igual a veces se pone a sonreír y eso, eh, yo admiro.” (Entrevistado GF)

“algunos no captan nuestra atención y otras sin embargo sí lo hacen y con buen estado de ánimo y también con buena estrategia de estudio” (Entrevistado GF)

“aunque sea muy estricta también eh sabe explicar muy bien y si no entendés te vuelve a explicar, igual si te explicó muchas veces te tiene paciencia” (Entrevistado GF)

“sí hay otros que le ponen bastantes ganas, yo me divierto en esas clases, hasta a veces espero emocionada en esas clases, o sea, a esas clases.” (Entrevistado GF)

“Hay en algunas materias que sí da gusto porque hacemos juntos la tarea, en ellos le dan color a su clase, da más gusto” (Entrevistado GF)

“Ella siempre tiene esa estrellita para nosotros, también tiene juegos preparados para nosotros y eh siempre nos ayuda en todo y eso, le quiero mucho a la Profe de Matemática.” (Entrevistado GF)

“Eh para mí sí, la verdad, las emociones de los profes influyen mucho porque mis compañeros también son muy barullentos, dependiendo del profesor.” (Entrevistado GF)

Las citas describen que la motivación no depende exclusivamente del contenido o de las estrategias que se puedan aplicar para el desarrollo de las clases, sino también cómo se relaciona el docente con los estudiantes. Actitudes como la cordialidad, un buen ánimo, paciencia, colaboración y la buena preparación de la clase tiene relación con la mejora en la disciplina y una mayor predisposición para aprender, por lo que se puede asociar la buena actitud del docente como un catalizador de la motivación en los estudiantes y favorece un buen ambiente en el aula.

Citas textuales sobre la relación de la mala actitud docente con la motivación

“Y hay unas cuantas materias en las que da gusto estudiar, pero hay otros que ni ganas le ponen. Te dan y te dan para hacer la tarea y ni no te explican y después te retan cuando no haces nada y no te explican nada.” (Entrevistado GF)

“Y con palabras que utiliza yo siento que depende de cómo él hable o tenga la interacción con nosotros, nuestros compañeros le van a prestar más o menos atención

y si con menos atención más barullo y más problemas para la para el aprendizaje.”

(Entrevistado GF)

“hay profesores que como profesores que le echan ganas, hay profesores que no y que según mi punto de vista tendrían que mejorar en y ver en lo que están fallando.”

(Entrevistado GF)

“se nota el favoritismo que tienen hacia algunos compañeros y aunque sea mentira lo que su favorito, vamos a decirle, dice, ellos ya creen que es verdad aunque mienta.”

(Entrevistado GF)

“Eh, bueno, en mi opinión sí hay bastante favoritismo. Eh, he llegado a experimentar bastantes casos de favoritismo, no quiero decir la materia ni qué profesor o profesora es, pero en mi experiencia, o sea, eh, me han llegado, o sea, he pillado el favoritismo porque le ha tratado mejor a algún alumno, les explicó sin problema lo que no entendió” (Entrevistado GF)

“pero a algunos sí le puede llegar a afectar de que en cierto profesor tenga favoritismo que le pueda afectar emocionalmente o simplemente le decaiga.” (Entrevistado GF)

“y también hay el tema del favoritismo que solamente a una persona, un grupito, alguna que hay favoritismo entre profesor y alumno, pero obviamente los profesores van a decir de que no, de que no hay favoritismo, pero se nota cuando un profesor le quiere explicar a una sola persona o algún grupito de personas no más y el resto que vean cómo hacen.” (Entrevistado GF)

“Hay reacciones donde los profes a veces tienen favoritismo hacia algunos. Y yo sé que hay una diferencia en el comportamiento de cada uno, pero eso no quiere decir que tenga que haber un favoritismo. Y lo cual hace que el comportamiento de mi clase sea variado, depende del profesor que esté con nosotros.” (Entrevistado GF)

También una mala actitud del docente se puede relacionar con una menor motivación de los estudiantes. Esta mala actitud es percibida por los estudiantes cuando las explicaciones no son suficientes o adecuadas, la interacción en la comunicación se percibe insuficiente, los estudiantes perciben desgano en los docentes y la mención de favoritismo en los grupos de estudiantes, los cuales se pueden relacionar con una menor motivación y con un ambiente de clase que se percibe negativo, ya que los mismos necesitan docentes que traten a todos por igual, con ganas de enseñar y que procuren una mejor comunicación con los mismos.

4.3.2. Subcategoría: Producto de las estrategias en la motivación

En esta subcategoría, la red muestra el producto de las estrategias pedagógicas sobre la motivación de los estudiantes. Se puede apreciar que se percibe una motivación alta fundamentada en 39 citas, pero también una motivación baja fundamentada en 34 citas, mostrando una contradicción, pero prevaleciendo la motivación alta en la percepción de los estudiantes, lo cual puede interpretarse que existen dos grupos bien marcados de docentes: aquellos que aplican adecuadamente las estrategias y otros que no.

Se pudo identificar también la motivación media con una fundamentación significativamente menor de 6 citas. Se puede observar que la categoría está conectada estrechamente con la actitud del docente, específicamente con la buena y mala actitud del docente con una fundamentación muy parecida (41 y 39 citas) donde también emerge el favoritismo en el aula por parte de los docentes fundamentado en 12 citas, como consecuencia de la mala actitud del docente, lo cual también muestra dos grupos de docentes bien diferenciados.

Citas textuales

“A mi parecer, la mayoría de los profesores sí usan una buena estrategia para que podamos interesarnos en el tema, otros haciéndolo de manera divertida o interesante” (Entrevistado GF)

“No logran captar todo el interés mediante su estrategia, ya que no sirve tanto para todo el curso.” (Entrevistado GF)

“y a veces son variantes su método de estudio, a veces son entretenidos y captan nuestra

atención, mayormente la mía, pero a veces no lo hacen” (Entrevistado GF)

“hay clases que dan gusto y como clases que no” (Entrevistado GF)

“hay a veces que se pueden llegar a ser aburridas si no te interesa bastante el tema y es yo creo que tenés que primero hacer que se interesen para que para después enseñar y aprender bien.” (Entrevistado GF)

“Él pone un mapa conceptual en gráfica en la tele y él va cambiando así, son diferentes tipos de globos y el central es un tema principal y los subtemas ahí, eso me parece muy interesante porque capta tu atención.” (Entrevistado GF)

Según los entrevistados, se percibe que la motivación de los estudiantes está influenciada por las estrategias que usan los profesores en el desarrollo de las clases. Ellos valoran el esfuerzo de los docentes al utilizar estrategias atractivas o diferentes para hacer que sus clases sean más divertidas o dinámicas o el apoyarse en recursos visuales para captar la atención, pero también afirman que no todas las estrategias son adecuadas para todos los grupos, porque no se logra motivar a todos por igual o no despierta el interés de todos, y en algunos casos, incluso las clases llegan a percibirse como aburridas.

Esta red muestra también que la percepción del producto de las estrategias de aprendizaje significativo en la motivación de los estudiantes no depende únicamente de las estrategias que son aplicadas por los docentes en clase, sino también de la actitud del docente en su gestión de las clases. Lo que el profesor hace en la clase, cómo lo hace y con qué actitud lo hace está relacionado con el ánimo de querer aprender o no en los estudiantes.

4.3.3. Subcategoría: Producto de las estrategias en el propio aprendizaje

En esta subcategoría, la red muestra la reflexión que hacen los estudiantes para percibir su aprendizaje por medio de las estrategias que realizan los docentes en las clases. Ellos sienten que las estrategias están bien implementadas, por lo que se considera que su aprendizaje es alto. Esta percepción se fundamenta en 43 citas, pero también perciben que hay estrategias débiles e ineficaces para su aprendizaje con una fundamentación de 14 citas, que evidencia una contradicción en las percepciones de aprendizaje alto y bajo (43 y 14 citas).

Pero también se puede observar una percepción media del aprendizaje con una fundamentación en 3 citas, prevaleciendo el aprendizaje alto. Esta subcategoría está entrelazada con las subcategorías de motivación y el ambiente de aula, ya que cuando ambas son percibidas como negativas el aprendizaje es bajo y cuando ambas se perciben positivamente la percepción del avance personal del estudiante es alto.

Citas textuales

“pienso que aprovechamos bastante lo que ya sabemos, hacen como usan como base para darnos la nueva información para que entre en nuestra mente y para poder entender bien esa información.” (Entrevistado GF)

“nos ayuda a captar nuestro interés más del tema y que pongamos más atención a su clase y que sea una forma más divertida de aprender.” (Entrevistado GF)

“Eh, la verdad que sí, que las técnicas de los profesores ayudan mucho a captar el interés o a ayudarnos a concentrarnos mejor y poder memorizarnos más términos que ellos nos dan sin necesidad de que sea tan complicado.” (Entrevistado GF)

“hay también otros profesores que cuando hablan después ya se van en otro tema, en otro tema, en otro tema y jamás llegamos en una misma conclusión, nos vamos todos del tema y no aprendemos nada porque se nos confunden todos los temas.” (Entrevistado GF)

“Hay veces que pasa la clase, al día siguiente ya se olvidaron algunos estudiantes, pero cuando sí le ponen ganas, sí explican con pasión, por así decirlo, el tema se te mete a la cabeza, se te queda ahí y encontrás situaciones en las que podés exactamente conectar” (Entrevistado GF)

“algunos profesores que llegan a clase, al llegar a clase te dicen, saca el libro y te explican, ahí ha pasado casos en mi clase, por ejemplo, que el docente dice, saquen el libro, vos sacás el libro, todas esas cosas, el profesor te dice, hagan este ejercicio, pero no te explica bien el ejercicio o en algunos casos no te explica y cuando vos le preguntás ahí sí te explica, pero

de una manera que o habla muy rápido o lo hace de una manera que no entendés”
(Entrevistado GF)

Según los entrevistados, la percepción de su propio aprendizaje en relación con las estrategias que son utilizadas por los docentes es directa. Ellos valoran cuando el profesor puede conectar los conocimientos previos con los nuevos y también valoran que se presente la información de una manera clara y atractiva, ya que eso logra una mejor comprensión y retención de los contenidos.

Recalcan que las técnicas que involucran a los estudiantes y despierta su interés hace que el proceso de aprender sea más entretenido y accesible, pero también perciben que la falta de claridad, el desorden en la exposición o la falta de una explicación detallada de los contenidos desarrollados, producen confusión y hacen que el aprendizaje sea más difícil, por lo que se infiere que al utilizar las estrategias adecuadas el aprendizaje se percibe como alto y cuando el docente no estructura adecuadamente el contenido a desarrollar o su explicación es deficiente o vaga, los estudiantes se sienten perdidos y desaprovechan la oportunidad de aprender mejor.

Se puede afirmar que la percepción del aprendizaje entre los estudiantes es alta y tiene una influencia importante de las estrategias que proponen los docentes. La utilización de estrategias adecuadas para conectar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos, una presentación clara y organizada hace que la percepción sea de mayor y mejor aprendizaje.

Las estrategias inadecuadas y poco organizadas se generan confusión y una sensación de bajo aprendizaje. Esto implica que el aprendizaje no sólo depende del contenido sino de cómo se transmite, de la capacidad del profesor para conectar y motivar a los estudiantes junto con un buen ambiente en el aula son la clave para que los estudiantes sientan que están avanzando y aprovechando el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.3.4. Subcategoría: Producto de las estrategias en el ambiente del aula

En esta subcategoría se trata sobre cómo las estrategias del aprendizaje significativo aplicada por los docentes se relacionan con el ambiente del aula. La red muestra que se percibe un ambiente generalmente alto o positivo y está fundamentado en 38 citas, pero también se

mencionan injusticias como el favoritismo (12 citas) por lo que también se percibe un ambiente bajo o negativo, fundamentado con 23 citas. Esta percepción negativa está asociada en la red con la subcategoría de la actitud del docente con la motivación.

También hay una percepción intermedia fundamentada con 6 citas, que se puede interpretar que la mayoría de los estudiantes entrevistados perciben un buen ambiente en el aula, como producto de las estrategias aplicadas por los docentes, aunque se puede notar la relación entre el ambiente del aula con lo que hace el profesor y cómo éste trata a los estudiantes.

Citas textuales

“De acuerdo a su estrategia, entonces también ayuda a que el grado esté más tranquilo.”

(Entrevistado GF)

“Hay materias donde siempre ponen la misma estrategia y eso a los compañeros les cansa ya, no quieren más hacer las estrategias, no quieren participar porque siempre son repetitivos y casi nunca cambian” (Entrevistado GF)

“Me sorprende su manera de enseñar, su manera de hacer que hasta el más antisocial participe en clase en las diferentes dinámicas que hacen.” (Entrevistado GF)

“hay profesores que como con su tono o con la estrategia que usan no influye positivamente a decir así y que hace que aparte de mí y otros compañeros nos desconcentremos y no nos hallemos a decir así en esa clase” (Entrevistado GF)

“Se nota cómo el ambiente cambia de ser aburrido a no querer participar a que quieran participar y sea más entretenido. Y así da gusto dar clases, la verdad. Yo me incluyo que a veces no comparto interés y no presto mucha atención, pero cuando usan las estrategias que llaman la atención, esas que no siempre pasan, no siempre se dan o cuando se dan mucho, pero lo hacen de una manera distinta como hacen otras personas, da gusto y así da gusto estar en clase” (Entrevistado GF)

Los entrevistados perciben que el ambiente del aula es influencia en mayor grado por las estrategias que usan los docentes, afirmando que cuando son variados y creativos logran que

hasta los estudiantes más reservados participen y el clima se vuelve más tranquilo, agradable y con una mayor disposición para aprender y compartir.

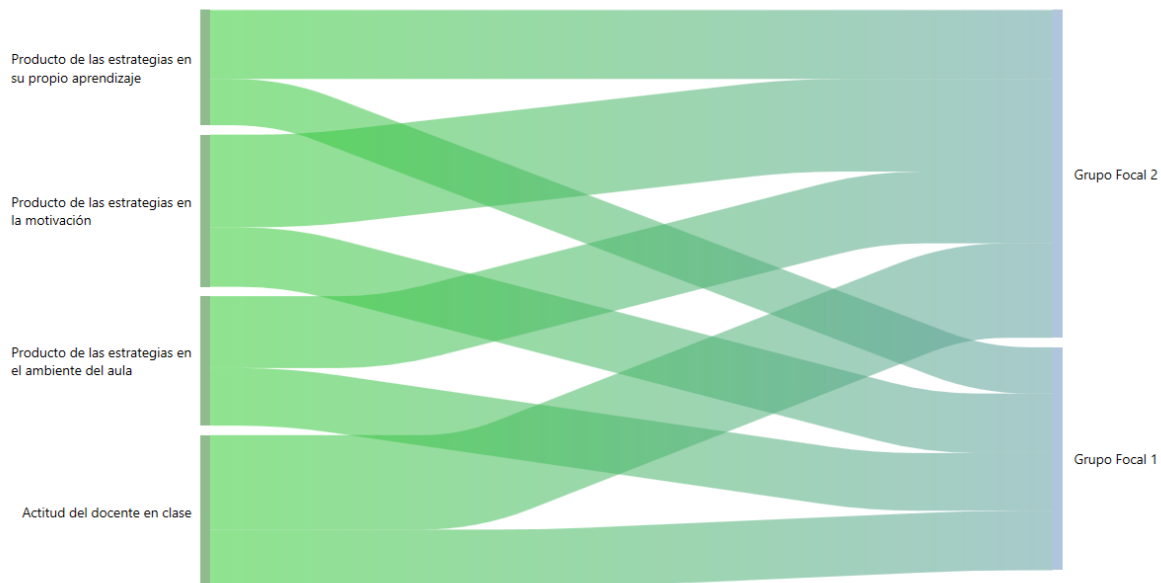
Pero cuando las estrategias son repetitivas el grupo pierde el interés y deja de participar, y se crea un ambiente aburrido y desconectado. También perciben que la actitud del docente y hasta el tono de su voz influye en los compañeros para que estén concentrados o dispersos. Entienden que un ambiente positivo y con buena participación depende de que las estrategias propuestas por los docentes sean atractivas, dinámicas y adaptadas a las necesidades y características del grupo.

Los estudiantes perciben que el ambiente del aula depende mucho de las estrategias que aplican docente. Cuando las actividades son variadas, creativas y fomentan la participación del grupo, el ambiente se percibe positivo, pero cuando los docentes demuestran favoritismo o las estrategias son muy repetitivas, el ambiente del aula se vuelve negativo y se pierde el interés del grupo. Se puede inferir que la actitud y las estrategias del profesor son muy importantes para que el ambiente del aula sea propicio para el aprendizaje.

Diagrama de Sankey

Ilustración 6

Análisis código-documento de producto de la práctica docente y su propio aprendizaje.



Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de los grupos focales.

Interpretación

El Diagrama de Sankey es una herramienta visual que muestra los flujos de información mediante conexiones de grosor que son proporcionales a las cantidades de citas que representan.

En este caso, las subcategorías (Relación de la actitud docente con la motivación, Producto de las estrategias en la motivación, Producto de las estrategias en su propio aprendizaje y Producto de las estrategias en el ambiente del aula), en el diagrama está situado en el eje izquierdo como: Actitud del docente en clase, Producto de las estrategias en la motivación, Producto de las estrategias en su propio aprendizaje y Producto de las estrategias en el ambiente del aula.

Los grupos focales 1 y 2 ocupan el eje derecho. Las conexiones entre ambas dimensiones están distribuidas entre los distintos tipos de conocimiento a través de flujos y el grosor de cada flujo es un indicador de la frecuencia de citas codificadas o fundamentación.

En este diagrama de Sankey se puede entender visualmente los flujos y relaciones entre las percepciones de los estudiantes del Tercer Ciclo sobre la práctica docente y su aprendizaje. La estructura del nodo central es la percepción de los estudiantes de la práctica docente y su propio aprendizaje, del cual emergen cuatro grandes subcategorías que se conectan y se retroalimentan entre sí: 1) la actitud del docente en clase (80 citas); 2) el producto de las estrategias en el ambiente del aula (67 citas); 3) el producto de las estrategias en la motivación (79 citas) y 4) el producto de las estrategias en su propio aprendizaje (60 citas).

Se nota la diferencia en la cantidad de citas entre ambos grupos focales, mostrando una mayor participación del grupo focal 1 con respecto al grupo focal 2, sin que se note una diferencia importante en la percepción de ambos sobre las subcategorías estudiadas.

Primeramente, el flujo más notable y grueso es el que corresponde a la subcategoría que muestra la relación de la actitud docente con la motivación, fundamentado con 80 citas. Visualmente se puede interpretar que los estudiantes de ambos grupos focales consideran que es fundamental la actitud del docente con los estudiantes (31 y 49 citas), afirmando que una actitud positiva, cercana, organizada y paciente puede asociarse con una mayor motivación del grupo y también puede generar un ambiente de aula más agradable (41 citas).

Pero las actitudes negativas como el favoritismo (12 citas) o el desinterés cortan este flujo y aparecen como factores que desmotivan individualmente y también al grupo (39 citas), por lo que esta subcategoría se torna en el nodo central de toda la categoría y muestra la importancia de la actitud del docente en los estudiantes.

Ilustración 7

Co-ocurrencia de citas entre actitud docente en clase y la motivación.



Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de los grupos focales.

Al analizar la co-ocurrencia de citas por medio de los flujos de Sankey, se evidencia una clara y fuerte relación entre la actitud del docente en clase y la motivación de los estudiantes, por lo que se vuelve muy necesario recordar a los docentes la importancia de este aspecto en la tarea de enseñar.

En el diagrama también se puede observar en segundo lugar, como los estudiantes perciben el producto de las estrategias en la motivación y se muestran flujos con grosores distintos, fundamentado entre ambos grupos focales con 79 citas en total, 31 y 48 citas respectivamente. Se observa el grosor del flujo que corresponde a la motivación de ambos grupos es alta, lo que sugiere que las estrategias que son aplicadas por el docente en el aula pueden producir una mayor o menor motivación. Si se utilizan estrategias adecuadas y el docente tienen una buena actitud la motivación aumentará o viceversa.

En la subcategoría sobre el producto de las estrategias en el propio aprendizaje, los flujos de este diagrama muestran un grosor menor con respecto a las demás subcategorías, fundamentado en ambos grupos con 60 citas, 24 y 36 citas respectivamente, por lo que se puede inferir que en ambos grupos focales coinciden en la percepción de que las estrategias del aprendizaje significativo aplicadas por los docentes se relacionen o afecten a su propio aprendizaje.

Aunque en esta subcategoría manifiesten una percepción de aprendizaje alto, en este

diagrama se puede observar que es el flujo más fino, lo que significa que los estudiantes probablemente no están aprovechando de la mejor manera las estrategias propuestas por los docentes, ya sea por la influencia de la actitud de estos o la aplicación parcial de estrategias o una aplicación inadecuada que afectan la motivación y el ambiente en el aula.

Aquí se puede sugerir que los docentes propongan estrategias bien organizadas que conectan el nuevo contenido con su conocimiento previo, que las explicaciones sean claras y comprensibles, ya que los docentes que no pueden ordenar ni explicar bien produce una percepción de frustración y desaprovechamiento del tiempo de clase.

En la subcategoría sobre el ambiente del aula, también aparece un flujo ligeramente más grueso que la anterior, fundamentado con 67 citas entre ambos grupos focales, 30 y 37 citas respectivamente. Aunque se presentan contradicciones, ya que, en la percepción de los estudiantes, 23 citas apoyan un ambiente de aula bajo o negativo, también hay 38 citas que apoyan un ambiente alto o positivo y un ambiente medio fundamentado con 6 citas.

La percepción de los estudiantes del ambiente del aula está muy relacionada con la variedad y la creatividad de las estrategias que los docentes presentan y también con el trato que reciben o la percepción de favoritismo de los docentes hacia algunos estudiantes, lo que produce un clima que tiende levemente a lo positivo, pero con situaciones que afectan la convivencia y también la predisposición para aprender.

Este diagrama muestra en conjunto como primero la actitud del docente, segundo las estrategias de enseñanza utilizadas, tercero el ambiente del aula y por último su percepción de aprendizaje significativo son los factores que los estudiantes perciben como importantes en el aula.

El flujo de estas relaciones infiere que todo está conectado y que, para lograr un aprendizaje significativo, un ambiente de aula con motivación es necesario que el docente tenga una actitud cercana con los estudiantes, que puede implementar estrategias variadas y que fomente la participación de todos. Las áreas donde los flujos son más delgados muestran las zonas de oportunidad para la mejora, especialmente en el aprendizaje del estudiante.

Tabla 16

Subcategorías con fundamentación mixta en los grupos focales.

Subcategorías	Actitud del docente	Motivación	Aprendizaje	Ambiente del aula
Grupos Focales	BUENA (41 citas)	ALTA (39 citas)	ALTO (43 citas)	ALTO (38 citas)
	MALA (39 citas)	BAJA (34 citas)	BAJO (14)	BAJO (23 citas)

Nota. Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de los grupos focales.

En cuanto a la subcategoría de la actitud del docente, los estudiantes perciben dos grupos muy marcados que se casi se equiparan con la subcategoría de la motivación, por lo que se sugiere que en la práctica de los docentes un grupo despierta el interés de los estudiantes y otro grupo lo desmotiva. La percepción del aprendizaje de los estudiantes es la subcategoría que tiene mejor valoración y aunque hay una mayoría que percibe positivamente el ambiente del aula, hay una parte que lo contradice.

Los datos muestran que los estudiantes si logran aprender, pero el proceso de enseñanza y aprendizaje no siempre es motivadora ni positiva. Existen logros cognitivos pero la experiencia socioemocional del aula puede mejorarse si se logran equilibrar los factores emocionales y las percepciones negativas de la actitud de los docentes.

Discusión

La discusión tiene como fin exponer los resultados, exponer las dificultades y excepciones del estudio, mostrar la relación entre los hallazgos y el marco teórico, exponer las consecuencias y conclusiones (Day, 2005).

Los resultados muestran que cuando el docente muestra una buena actitud, la motivación de los estudiantes aumenta notoriamente y está de acuerdo con el marco teórico (Caballero et al., 2025; Barrientos et al., 2019; Novak & Gowin, 1988). La percepción positiva del ambiente del aula y la implementación de estrategias variadas, dinámicas y conectadas con la realidad del grupo hace que los estudiantes se sientan involucrados y motivados a aprender

(Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Pero algunos docentes tienen actitudes negativas como el favoritismo, falta de claridad en las explicaciones o la repetición excesiva de algunas estrategias y esto incide en que la motivación se perciba baja y limitan el aprovechamiento de las clases, contradiciendo así lo que requiere la teoría en la práctica docente.

La relación entre la actitud del docente y las estrategias que se emplea se relaciona directamente con la percepción de un ambiente de aula positivo, que surge de un trato justo y estrategias innovadoras, mientras que los ambientes negativos se relacionan con injusticias y monotonía. El aprendizaje significativo depende no sólo del contenido, sino también de cómo se transmite y del trato que el docente brinda su grupo.

Las dificultades que se presentan en esta categoría son las percepciones mixtas: la motivación alta y baja, el aprendizaje bien aprovechado y desaprovechado, el ambiente del aula positivo y negativo. La falta de correlación entre las variadas estrategias que se utilizan en clase y la percepción individual de los estudiantes muestra que, la mayoría percibe positivamente el trabajo del docente.

Pero otro grupo menor señala falencias como las explicaciones deficientes y poco claras, favoritismo y desinterés de parte de algunos docentes. Esto deja sin resolver cómo se pueden adaptar las estrategias para que el aprendizaje significativo llegue a cada estudiante por igual y cuál es la proporción de docentes calificados y no calificados en este sentido.

Los hallazgos de esta categoría coinciden con el marco teórico donde se resalta que el aprendizaje significativo se logra integrando lo emocional, lo cognitivo y lo social (Ausubel, 1980; Novak & Gowin, 1988; Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Los resultados también mostraron que la percepción de justicia de los estudiantes en la práctica del docente influye directamente en el ambiente y rendimiento escolar por lo que se asume que los estudiantes valoran docentes empáticos, flexibles y creativos (Olavarrieta, 2023; Caballero et al., 2025).

También concuerda con la teoría, que afirma que el aprendizaje significativo es un proceso activo relacional y afectivo donde el estudiante es protagonista y el docente un

mediador en la práctica (Ausubel, 1980; Novak, 2010; Caballero et al., 2025). Aunque la mayoría de los estudiantes afirmaron un buen desempeño docentes, otros mencionaron una mala actitud como el favoritismo en clase y actividades monótonas.

Esto hace que sea necesario el fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes (Barrientos et al., 2019) y la capacidad para adaptar estrategias según las necesidades reales del grupo para fomentar diversidad y dinamismo en las estrategias, pero también que desarrollen una actitud justa y cercana para que puedan marcar una diferencia real en el clima del aula y el avance académico de los estudiantes (Blazar & Kraft, 2017).

La motivación y la percepción positiva del propio aprendizaje en los estudiantes se construye en un ambiente de aula participativo y con estrategias didácticas bien seleccionadas, pero dependen fuertemente de la actitud del docente. Las citas de los estudiantes y el análisis de los flujos en los diagramas de Sankey confirman estas relaciones y demuestran que el trabajo docente que se adapta y conecta con los estudiantes es el que realmente logra un mayor aprendizaje del grupo y las estrategias bien adaptadas al grupo puede marcar una diferencia en la motivación.

4.4. Triangulación metodológica de datos cualitativos

Tabla 17

Triangulación metodológica de datos cualitativos.

Conocimiento de docentes.	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Convergencia	Divergencia	Síntesis
	El	El	El	El	Se observa un	Se muestran	Los docentes
	conocimiento	conocimiento	conocimiento	conocimiento	consenso en el	diferencias en	muestran un
	de la teoría y	de la teoría	de la teoría y	de la teoría y	dominio de las	los niveles de	conocimiento diverso
	del rol	fue bajo y del	del rol	del rol	estrategias de	conocimiento	del concepto del
	docentes fue	rol docentes	docentes fue	docentes fue	aprendizaje	teórico para	aprendizaje
	medio y alto	y de las	bajo y alto de	medio y alto	significativo.	definir el	significativo y del rol
	de las	estrategias de	las estrategias	de las		aprendizaje	docente, pero todos
	estrategias de	aprendizaje	de	estrategias de		significativo y	poseen conocimiento
	aprendizaje	significativo	aprendizaje	aprendizaje		el rol docente.	alto sobre las
	significativo.	fue medio.	significativo.	significativo.			estrategias.

Aplicación de las estrategias.	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Convergencia	Divergencia	Síntesis
Revisión documental	Planificó estrategias para cada momento de la clase.	Planificó estrategias para cada momento de la clase.	Planificó estrategias para cada momento de la clase.	Planificó estrategias para cada momento de la clase.	Se observa que existe una planificación adecuada y un esfuerzo en	Hay diferencia entre la planificación y la aplicación de las	Los factores que pueden afectar la aplicación pueden ser los contextos del aula, la actitud del grupo,
Observación	Ejecutó una estrategia más de la que estaban planificadas.	Ejecutó una estrategia más de la que estaban planificadas.	Ejecutó cinco estrategias más de las que estaban planificadas.	Ejecutó nueve estrategias más de las que estaban planificadas.	aplicar las estrategias del aprendizaje significativo en clase.	estrategias. La observación muestra que hay más estrategias de las planeadas y algunas se aplican parcialmente.	las limitaciones teóricas o la poca reflexión de los docentes sobre las características del grupo.

Percepción de los estudiantes.	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2	Convergencia	Divergencia	Síntesis
Actitud del docente	La actitud del docente tiene una alta influencia en las ganas de aprender. Se evidencian percepciones positivas y negativas en forma equilibrada.	La actitud del docente tiene una alta influencia en las ganas de aprender. Se evidencian percepciones positivas y negativas con una mínima de lo positivo sobre lo negativo.	Los estudiantes muestran que la actitud del docente y la variedad de estrategias son	La percepción del Grupo Focal 2 muestra mayor sensibilidad y registro de experiencias	Los estudiantes de ambos grupos focales reconocen el valor de un docente con una buena actitud y el uso de estrategias variadas para motivar al
Estrategias y la motivación	Las estrategias tienen una alta influencia en la motivación. Se evidencian percepciones positivas y negativas en forma equilibrada.	Las estrategias tienen una alta influencia en la motivación. Se evidencian percepciones positivas y negativas en forma equilibrada.	motivadores de su aprendizaje. El aprendizaje y el ambiente del aula se	negativas respecto a la actitud del docente y el favoritismo en	aprendizaje de los contenidos y un buen ambiente en clase. A pesar de las percepciones de

Aprendizaje	El aprendizaje se percibe alto, aunque algunas percepciones son bajas.	El aprendizaje se percibe alto, aunque algunas percepciones son medias.	perciben alto o positivamente a pesar de las	clase, mientras que el grupo 1 tiene una	favoritismo y de mala actitud de algunos docentes, se logra el
Ambiente del aula	El ambiente del aula se percibe alto con algunas percepciones de favoritismo en clase.	El ambiente del aula se percibe alto, aunque con varias percepciones de favoritismo en clase.	menciones de favoritismo de parte de los docentes.	percepción más baja de su aprendizaje con menos menciones de favoritismo en clase.	aprendizaje con la necesidad de mejorar en lo afectivo.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos cualitativos y considerando la teoría y estudios que fundamentan esta investigación, junto con los objetivos específicos que fueron planteados, se exponen las siguientes conclusiones.

Con relación con el primer objetivo específico, de identificar el nivel de conocimiento teórico que poseen los docentes del Tercer Ciclo sobre las estrategias propias del aprendizaje significativo, los resultados muestran que los docentes participantes de este estudio poseen un conocimiento alto de las estrategias del aprendizaje significativo, pero en cuanto a la definición teórica del aprendizaje significativo y el rol que desempeña el docente para el logro del aprendizaje presenta niveles variados que tienden hacia abajo.

Con relación con el segundo objetivo específico, de describir cómo los docentes del Tercer Ciclo aplican en sus clases las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo, los resultados muestran que los docentes participantes del estudio planifican adecuadamente para cada momento de la clase, pero que no hay concordancia en la aplicación, ya que algunos aplican satisfactoriamente las estrategias y otros parcialmente. También se muestra que se aplican más estrategias de las que fueron planeadas.

Con relación con el tercer objetivo específico, de indagar cómo perciben los estudiantes del Tercer Ciclo el producto de las estrategias de aprendizaje significativo implementadas en el aula, la percepción según los datos recogidos de los estudiantes que participaron del estudio, muestran que tanto la actitud del docente y la utilización de estrategias variadas para el aprendizaje significativo se relacionan con la motivación alta, pero también hay una divergencia hacia una motivación baja en forma similar. Los estudiantes perciben que su aprendizaje es alto con menciones hacia el lado bajo y que el ambiente del aula se percibe alto con algunas menciones negativas.

En cuanto a la pregunta principal de la investigación, ¿cuál es el nivel de conocimiento y la forma de aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo por parte de los docentes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos, y cómo perciben los estudiantes su proceso de aprendizaje durante la primera etapa del año lectivo 2025? En base a los hallazgos hechos de los datos de los participantes, se puede responder que los docentes del Tercer Ciclo poseen un alto conocimiento de las estrategias del aprendizaje significativo, pero aspectos bajos en la comprensión teórica profunda y del rol del docente en este proceso y que planifican adecuadamente aunque no se vea una congruencia en la implementación de las mismas, hecho que puede apuntar hacia la capacidad de ser flexibles y dinámicos en la aplicación o una planificación que puede mejorarse teniendo en cuenta el contexto real del aula.

La percepción de los estudiantes de su proceso de aprendizaje en esta primera etapa del año lectivo 2025 es que relacionan correlativamente la buena actitud del docente y la variedad de estrategias empleadas con la motivación alta o baja si es que éstas no se presentan. La percepción del aprendizaje y el ambiente del aula es alta, aunque no está exenta de menciones negativas.

El aporte principal de este estudio consiste en mostrar el proceso de avance de los docentes de un enfoque educativo más memorístico hacia un enfoque más constructivista que debe ser acompañado por una capacitación continua para fortalecer el conocimiento teórico del aprendizaje significativo y del rol docente, para que así puedan enseñar con coherencia entre la teoría y la práctica y mayor congruencia entre lo planificado y ejecutado en clase. Otro aporte importante es mostrar el aporte de las estrategias del aprendizaje significativo desde la experiencia de los estudiantes, quienes perciben, aunque no de manera uniforme, que la variedad en las estrategias y la actitud del docente en clase influyen en su motivación, aprendizaje y ambiente del aula, mostrando una percepción mayormente positiva, mostrando el valor del aprendizaje significativo en el quehacer educativo.

Estos resultados muestran que la realidad educativa estudiada es compleja y con varios matices, donde convergen fortalezas como el conocimiento y la aplicación de estrategias del aprendizaje significativo de parte de los docentes, pero con desafíos en la coherencia entre la teoría y la práctica. También los estudiantes, de acuerdo con su experiencia en clase muestran lo que producen las estrategias del aprendizaje significativo en el aula, desde la percepción de

su aprendizaje, motivación y rol del docente, principalmente positiva, pero con matices negativos.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados de este estudio, es importante formular recomendaciones que puedan ayudar a mejorar el nivel de conocimiento y la forma de aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo por parte de los docentes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos, y cómo se puede mejorar la percepción de los estudiantes de su proceso de aprendizaje en las diferentes etapas lectivas, las cuales se presentan a continuación.

Primero, realizar capacitaciones continuas sobre el concepto teórico del aprendizaje significativo, proveyendo espacios donde los mismos puedan compartir, discutir y aprender sobre el rol del docente para una comprensión más profunda y práctica de su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Segundo, capacitar a los docentes para innovar en la planificación de las clases, explorando nuevas estrategias que busquen evitar la rutina y favorezcan un aprendizaje activo, contextualizado y participativo.

Tercero, fomentar y evaluar la aplicación congruente entre lo planificado y aplicado, para asegurar que la práctica de las estrategias este de acuerdo con el contexto real del aula.

Cuarto, potenciar el uso de recursos variados y de estrategias adecuadas para cada grupo, considerando los ritmos de aprendizaje.

Quinto, trabajar en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes para mantener una cercana y buena actitud con los estudiantes para una mayor motivación y mejor ambiente para el aprendizaje.

Sexto, erradicar las prácticas de favoritismo y promover la equidad y el buen trato, para asegurar que todos los estudiantes se sientan valorados y partícipes en clase.

Séptimo, buscar que los docentes prioricen la claridad y la organización en la exposición de los contenidos para evitar confusiones y garantizar que las estrategias favorezcan a la comprensión y retención del aprendizaje.

Octavo, realizar evaluaciones y autoevaluaciones frecuentes sobre las prácticas de los docentes, acompañadas de observaciones para detectar las áreas de mejora y así ajustar la incongruencia entre planificación y aplicación de las estrategias en el aula.

Noveno, promover el uso de estrategias de cierre que ayuden a la metacognición, el repaso y la autoevaluación de los estudiantes, para asegurar que se consoliden los nuevos conocimientos.

Todas estas recomendaciones surgen de los resultados identificados en este estudio y buscan guiar una serie de acciones concretas para seguir mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas y promover una mejora continua en el quehacer docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, A. (08 de 03 de 2024). *Crisis de aprendizaje en Paraguay: ministro afirma que se debe mejorar la calidad de los docentes*.
<https://www.abc.com.py/nacionales/2024/03/08/crisis-de-aprendizaje-en-paraguay-ministro-afirma-que-se-debe-mejorar-la-calidad-de-los-docentes/>
- Alcívar, A., Vélez, M., & Tapia, G. (2023). Estrategias metodológicas del docente para el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, X(3), 1-16.
- Alonso, A. (2011). *Madurez neuropsicológica en niños de nivel inicial*. Guatemala: Universidad de.
- Alzás, T., & Casa, L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Pesquisa Qualitativa*, V(8), 395-418.
- Ander-Egg, E. (2003). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Aquino, M. (2019). Nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992, en el Profesorado de Ciencias Sociales, en el Cohorte 2016-2018 (Tesis de Doctorado en Educación). 262. Asunción, Central, Paraguay: Universidad Nacional de Asunción.
https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/Beca19-83_Maximo_Aquino.pdf
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- ATLAS.ti, Scientific Software Development GmbH. (2025). *ATLAS.ti 25 Windows – Manual*

de usuarios.

- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Triillas.
- Balletbo, I., & Balletbo, J. (2017). La metodología de investigación científica y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel medio. *ACADEMO (Asunción)*, *IV*(2), 9-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.30545/academo.2017.jul-dic.3>
- Barrientos, N., Araya, L., Herrera, F., & Muñoz, N. (2019). Actitud docente y apropiación tecnológica en educadores de nivel medio de la región metropolitana de Chile. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *IV*(7), 33-58.
- Blazar, D., & Kraft, M. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, *XXIX*(1), 146–170. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Borges, E. (2023). *Body Language for Beginners: Tips For Body Reading On Any Occasion*. Babelcube Inc.
- Borroto-Pérez, M., Cruz Torres-Torres, S., & Lorenzo-Ortiz, R. (2022). Actividades para el aprendizaje significativo de Química en el bachillerato tecnológico de México. *Educación y Sociedad*, *XX*(2), 220-241. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1922>
- Caballero, F., Alfonzo, F., & Rodas, C. (2025). Desarrollo de las habilidades socioemocionales en la clase de ciencias de Paraguay. *Diálogos Pedagógicos*, *XXIII*(45), 25-40. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)02](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)02)
- Cambridge, U. (2019). *Cambridge Internacional Education*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579620-metacognition-spanish-.pdf>
- Cano, R., Fernández, B., & Giménez, F. (2017). *Shock educativo*. Asunción: Edit. Libre.
- Carabús, O., Freiría, J., & Scaglia, A. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Biblos.
- Cardo, E., & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la

- cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de neurología*, 365-372.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (julio de 2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, págs. 20-32.
<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Castillo, O. (2015). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. México: Manual Moderno.
- Cuba Mayuri, R. A., Morales Landa, R. D., Gómez Hernández, F. W., & Altamirano Buleje, E. A. (2024). Impacto de las estrategias pedagógicas en estudiantes de educación superior. *Revista Tribunal*, IV(9), 612-630.
<https://doi.org/https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.95>
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Servicio Editorial de la Organización Panamericana de la Salud.
- Delgado, R., & De la Peña, G. (2023). El uso de juegos en línea y el aprendizaje significativo en escolares de la Educación General Básica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, V(6), Pág 795-813.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Dorado, A., Ascuntar, J., Garces, Y., & Obando, L. (2020). Programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes de una institución educativa. *Praxis & Saber*, XI(25), 75-95. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159>
- Echevarría, H. (2016). *Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. UniRío.
- Entrevistado 1, D. (Julio de 2025). Entrevista semiestructurada a docente colegio privado. (C. Jara, Entrevistador)
- Entrevistado 2, D. (Julio de 2025). Entrevista semiestructurada a docente de colegio privado.

(C. Jara, Entrevistador)

Entrevistado 3, D. (Julio de 2025). Entrevista semiestructurada a docente en colegio privado.

(C. Jara, Entrevistador)

Entrevistado 4, D. (Julio de 2025). Entrevista semiestructurada a docente de colegio privado.

(C. Jara, Entrevistador)

Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, XLII(2).

<https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139021>

Española, R. A. (24 de Junio de 2025). *Diccionario de la lengua española*.

<https://dle.rae.es/impacto?m=form>

Esteves-Fajardo, Z., Calle-Cobos, M., Zevallos-Chang, J., & Villegas-Barros, C. (2021).

Estrategias didácticas de la matemática para el aprendizaje significativo. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VII(3), 475-490.

<https://doi.org/DOI 10.35381/cm.v7i3.590>

Garcés, L., Montaluisa, A., & Salas, E. (21 de Diciembre de 2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, págs. 231-248.

<https://doi.org/https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>

Garzón, M. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje [Tesis de Especialización inédita]*. Universidad Pedagógica Nacional.

Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Sage.

Gomez, L., Muriel, L., & Londoño-Vázquez, D. (2019). El papel docente para el logro de una aprendizaje significativo apoya en las TIC. *Encuentros*, XVII(2), 118-131.

Guerrero, R. (2016). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Entre la patología y la normalidad*. Editorial Planeta.

Hebben, N., & Milberg, W. (2011). *Fundamentos para la evaluación neuropsicológica*.

- México: Manual Moderno.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernandez, S., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hidalgo, F. (2023). *La motivación y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria. [Trabajo de Investigación para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación]*. Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada "ITS Innova Teaching School". <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/70?show=full>
- Jiménez, B. (2021). Estrategias de enseñanza utilizadas por docentes en el primer ciclo en la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *V*(3), 3149-3163. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.519
- Juarez, J., Tananta, H., Bardales, E., Vela, T., & Castillo, I. (2021). Actitudes del Docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *V*(4), 4017-4037. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.603
- Juventino, D., Bueno, L., De Souza, R., S., L., & Frasson, P. (2019). Mapas Conceptuales Y Sus Contribuciones Para La Evaluación Y Aprendizaje De Contenidos De Contaminación Del Agua: Una Experiencia en La Educación Primaria Brasileña. *Bio-Grafía. Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza*, 1358-1368.
- Larios-Guzmán, A. (2022). El problema epistemológico de las teorías del aprendizaje. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2*, *IX*(17), 7-10.
- Latorre, M. (2016). Aprendizaje significativo y funcional. Lima, Perú. <https://marinolatorre.umch.edu.pe/aprendizaje-significativo-y-funcional-2/>
- Lázaro, J., & Ostrosky-Solís, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y*

funciones ejecutivas. México: Manual Moderno.

- León, M. (2025). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Científica*, *IX*(33), 212-230.
<https://doi.org/https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>
- Loayza, M., Gallarday, S., & Arana, P. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *VI*(25), 1355-1366.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.417>
- Mamani, K. (2023). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu.*, *VII*(27), 454-467.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.529>
- Marín, R. (2016). *Neuropsicología aplicada a la educación: implicación de las funciones ejecutivas en el desarrollo lecto-escritor*. Alicante: Ciencias.
- Martínez, A., & Matamoros, A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 59-68.
- Matute, E. (2012). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Meza, H., Eras, V., Meza, D., Simisterra, J., & Franco, J. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico Revista de Investigación*, *V*(1), 838-850.
<https://doi.org/https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/410>
- Moreira, M., Caballero, M., & Rodríguez, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, *XIX*(44), 1-16.

- Navarro, M., & García, D. (2011). Funcionamiento ejecutivo en el trastorno de déficit atencional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 113-124.
- Novak, J. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.
- Novak, J., & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Núñez, E. (2002). Incidencia de los movimientos sindicales y gremiales del magisterio nacional en la reforma educativa en Paraguay en la década del noventa. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/fragmenta/nunez.pdf>
- Olavarrieta, P. (2023). Abordaje de las estrategias metodológicas innovadoras implementadas en el instituto de formación docente Quiindy, durante el año 2022. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente y Enseñanza*, I(1), 141–150. <https://doi.org/https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art10>
- Osornio, M. (2015). *Desarrollo neurológico de las funciones ejecutivas en preescolar*. México: Manual Moderno.
- Paraguay, M. d. (1992). *Reforma Educativa, compromiso de todos. Informe del avance del Consejo Asesor de la Reforma Educativa*. Fundación en Alianza.
- Paraguay, M. d. (Diciembre de 2018). *Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo. RESUMEN EJECUTIVO*. Ministerio de Educación y Ciencias: https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15228?1544781993
- Paraguay, M. d. (2020). *¿Cuál es el logro de los estudiantes? Resultados educativos. Informe Institucional: ESC. BÁS. N° 3655 PRESBITERIANO CERRITOS*. SNEPE - Ministerio de Educación y Ciencias.
- Paraguay, M. d. (2021). *GUÍA DEL ELABORADOR. Marco orientador de la gestión*

pedagógica a nivel nacional.

https://informacionpublica.paraguay.gov.py/public/2722769-2-GUADELELAB_1CICLOGDDEFINALreempl3pdf-2-GUADELELAB_1CICLO.DGDE.FINAL.reempl3.pdf

Paraguay, Ministerio de Educación y Ciencias. (2023). *Ministerio de Educación y Ciencias*.
<https://www.mec.gov.py/?ref=301635-pisa-2022>

Paraguay, Ministerio de Educación y Cultura. (2015). *Técnicas activas de aprendizaje. Capacitación docente. Módulo 1*. En M. d. Paraguay. MEC.

Paraguay. Ministerio de Educación y Ciencias. (2015). *Módulo 1. Capacitación docente. Técnicas activas de aprendizaje*. <https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2019/03/ejesConv3-2019/1-3-1.pdf>

Paredes, S., Gracia, N., Holguer, F., & Cajas, J. (2024). Herramientas para alcanzar un aprendizaje significativo en la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *V(4)*, 507-523.
<https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2269>

Perplexity AI, P. (2025). *Perplexity (Versión 4o) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]*.
<https://www.perplexity.ai/>

Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.

Portellano, J., Mateos, R., & Arias, R. (2006). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil*. Madrid: TEA S.A.

Quinto, M., Sánchez, T. d., & Gómez Alcívar, V. (2024). Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes educación general básica. *Revista Pertinencia Académica*, *VIII(3)*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.15168493>

Rienzo, J. D., Casanoves, F., Balzarini, M., Gonzalez, L., Tablada, M., & Robledo, C. (2018).

Software InfoStat. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Rivarola, D. (2000). *La Reforma educativa en Paraguay*. Naciones Unidas, CEPAL, Division de Desarrollo Social.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, III(1), 29-50.

Rolón, E. (26 de 08 de 2021). *ABC Color*.
<https://www.abc.com.py/nacionales/2021/08/26/sistema-educativo-tiene-docentes-sin-nivel-academico-y-con-bajo-prestigio-social-segun-diagnostico-del-mec/>

Ruales, R. E. (2015). Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente. *Revista Criterios*, XXII(1), 87-109.

Santa Cruz, F., Obando, E., Reyes, G., & Rodríguez-Balcázar, S. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, XXXIX(101), 59-72.
<https://doi.org/doi.org/10.5281/zenodo.6663103>

Santiuste, V., Ayala, C., & Barriguete, C. (1991). La percepción del aprendizaje por el alumno. Detección de variables influyentes en el proceso. *Revista Complutense de Educación*, págs. 347-375.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191330347A>

Serna, J. (2018). *Aproximación a la NeuroPsicología*. TEKTIME.

Tang, Y., & Hu, J. (2022). The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Frontiers in Psychology*, XIII(2022).
<https://doi.org/DOI=10.3389/fpsyg.2022.985859>

Tirapu-Ustárrroz, J., & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología*, 219-259.

- Toro, C., Cepeda, C., & Gil, L. (2018). Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, XXI(1), 81-92.
- Torres, Y. (2018). La intervención docente en los problemas de autoestima de los adolescentes de telesecundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, VIII(16). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.359>
- Tovar, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Dirección de Publicaciones Tresguerras.
- Trull, T. J., & Phares, E. (2003). *Psicología clínica Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. México: Thomson Editores.
- UNESCO. (2024). *PISA 2022: El panorama de los países de América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000390611&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_91807f75-861a-47f9-a960-0fef66c3486b%3F_%3D390611spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p
- Velázquez, A. (2015). *El trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad*. Digital UNID.
- Zamudio, J. (Enero de 2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, págs. 87-104. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200806.pdf>
- Zayas, L. (2011). La formación docente en Paraguay: evolución y avances hasta la Reforma Educativa de 1992. *Kuaapy Ayvu. Revista Científico-Pedagógica del ISE*, págs. 79-99. <http://www.inaesdi.edu.py/Revistas/index.php/ayvu/issue/view/2>

ANEXOS

Carta al Director de la Institución

Villa Elisa, 16 de junio de 2025.-

Lic. Rodrigo Godoy

Director Académico del Tercer Ciclo y Nivel Medio del Colegio Presbiteriano Cerritos

Presente:

Yo, Lic. Cristian Joel Jara Benítez, con CI N° 3.690.029, estudiante de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica de la Universidad Iberoamericana del Paraguay, le escribo esta carta con el fin de solicitar su permiso para realizar una investigación en el Tercer Ciclo de la prestigiosa institución que dirige. Actualmente estoy en proceso de redactar mi tesis cuyo título es: "NIVEL DEL CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR PARTE DE DOCENTES Y PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL EN EL TERCER CICLO DE UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE VILLA ELISA EN LA PRIMERA ETAPA DEL AÑO LECTIVO 2025."

En el caso de permitir esta investigación, los participantes serán los docentes y estudiantes del Tercer Ciclo. Facilitaría a los docentes que tengan un mínimo de 2 años de antigüedad un consentimiento por escrito para realizar una entrevista y luego haría una observación de sus clases.

Los estudiantes seleccionados según criterio académico, recibirán un formulario de consentimiento, para que lo firmen sus padres o tutores y lo devuelvan al investigador al comienzo del proceso de los grupos focales. Los mismos responderán un cuestionario en un salón de clases u otro lugar tranquilo en el sitio escolar (podría ser en el recreo, durante el horario escolar, el almuerzo, después de la escuela o lo que Ud. decida). El proceso no debe demorar más de 30 minutos.

Los resultados de este estudio permanecerán absolutamente confidenciales y anónimos.

Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada. Con gusto responderé personalmente cualquier pregunta o inquietud que pueda tener o puede comunicarse conmigo a mi dirección de correo electrónico: cristian.jara33@gmail.com y/o móvil +595984162303.

Si está de acuerdo, favor firme y selle la carta.

Agradecido.


PROF. JUAN RODRIGO GODOY GUTIERREZ
Director 3º Ciclo y Bachillerato

Prof. Lic. Cristian Joel Jara Benítez

Carta de Consentimiento Informado para Docentes

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por el **Lic. Cristian Joel Jara**, de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. La nombre de este estudio es “*NIVEL DEL CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR DOCENTES Y PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL EN EL TERCER CICLO DE UN COLEGIO PRIVADO DE VILLA ELISA EN LA PRIMERA ETAPA DEL AÑO LECTIVO 2025.*”

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá una entrevista por la plataforma Zoom y observar una clase. En la entrevista, que puede durar 15 minutos aproximadamente, responderá una serie de preguntas de manera libre y espontánea. Lo que se observe en el desarrollo de las clases se registrará en un cuestionario de observación semiestructurada.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas en la entrevista y los datos de la observación serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritos los mismos se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por el **Lic. Cristian Joel Jara**, habiendo sido informado (a) de que la meta de este estudio y me han indicado también que tendré que participar de una entrevista por Zoom y permitir la observación de una clase.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al responsable al teléfono +595984162303.

Firma del Participante

Fecha: ___/___/___

Carta de autorización a los padres

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Apreciados padres:

El propósito de esta carta de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por el **Lic. Cristian Joel Jara**, de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. La meta de este estudio es “*describir la aplicación del aprendizaje significativo en el proceso de la enseñanza aprendizaje en docentes y estudiantes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos en el año lectivo 2025*”

Si usted permite que su hijo/a participe en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un grupo focal, en aproximadamente en 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritos los cuestionarios se destruirán.

Y aunque no existe un beneficio directo para su hijo/a por su participación, colaborar con la misma ayudará a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución. No existen riesgos potenciales.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la participación en él. Igualmente, su hijo/a puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómodas, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su colaboración.

Yo, _____, en mi rol de _____ doy permiso a mi hijo/a _____ del ____ grado, de participar voluntariamente en esta investigación, conducida por el **Lic. Cristian Joel Jara**, habiendo sido informado (a) de que la meta de este estudio y me han indicado también que mi hijo/a tendrá que responder un cuestionario.

Entiendo que la información que mi hijo/a provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que mi hijo/a puede retirarse del mismo cuando así yo o él/ella lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para su o mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al responsable al teléfono +595984162303.

Firma de para autorización

Fecha: ____ / ____ / ____

Validación de Instrumentos por especialistas

Villa Elisa, 19 de mayo de 2025.-

Mg. _____

Teniendo en cuenta su vasta experiencia en el área de la educación, solicito su valiosa ayuda como experto para las consideraciones de validación de la pertinencia de la aplicación de tres instrumentos en el marco del desarrollo de la investigación denominada “NIVEL DEL CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO POR DOCENTES Y PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL EN EL TERCER CICLO DE UN COLEGIO PRIVADO DE VILLA ELISA EN LA PRIMERA ETAPA DEL AÑO LECTIVO 2025.”

Los instrumentos buscan obtener respuestas claras conforme a los requisitos de cumplimiento de los objetivos de estudio.

Objetivos de la investigación:

- **Objetivo General**

Describir los conocimientos y la aplicación de las estrategias del aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza de los docentes del Tercer Ciclo del Colegio Presbiteriano Cerritos y la percepción del aprendizaje de los estudiantes del año lectivo 2025.

- **Objetivos Específicos**

Identificar el nivel de conocimiento teórico de las estrategias del aprendizaje significativo de los docentes.

Analizar la aplicación de las técnicas de aprendizaje significativo de los docentes en el aula.

Interpretar la percepción de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.

Su juicio evaluativo, así como los comentarios u observaciones cualitativos que estime oportunas serán de estimado valor para la consecución de los objetivos de esta investigación.

Muchas gracias.

Lic. Cristian Jara

Entrevista semiestructurada para docentes

Esta guía de preguntas para entrevista semiestructurada fue elaborada con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo de "Identificar el nivel de conocimiento teórico de las estrategias del aprendizaje significativo de los docentes". Se solicita responder libre y espontáneamente a las siguientes preguntas. Gracias.

Pregunta principal:

P1- *concep.* ¿Cómo explicaría con sus propias palabras lo que conoce sobre el aprendizaje significativo?

Preguntas que giran en torno a la pregunta principal:

P2- *rol.* ¿Cómo definiría el rol del docente en la teoría del aprendizaje significativo?

P3- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de inicio más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

P4- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de desarrollo más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

P5- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de cierre más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.	X			
Pertinencia de las categorías de estudio.	X			
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.	X			
Factibilidad de aplicación.	X			

Apreciación cualitativa:

La guía semiestructurada para entrevista ha sido elaborado para guiar la conversación de manera flexible, permitiendo obtener información relevante y alineada con los temas clave del estudio.

Las preguntas seleccionadas cubren los aspectos de la investigación.

El formato resulta práctico y sencillo de aplicar en el contexto que se propone, ya que se ajusta tanto a los recursos disponibles como a las características de los entrevistados. Esto garantiza que los datos recogidos sean útiles, confiables y respondan de manera efectiva a los objetivos planteados.


Mg. Soledad Elizabeth Suárez
Dirección Nivel Inicial 1º y 2º ciclos
Mat. N° 63.335

Observación semiestructurada de clases

El instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la Investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo es "Analizar cómo los docentes del Tercer Ciclo aplican en sus clases las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo". Será completado por el investigador.

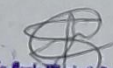
Momento	Estrategia	Observaciones y comentarios
P6- <i>inic.</i> ¿Con qué estrategia inicia la clase?	a. Objetivos b. organizadores previos c. otros	
P7- <i>desa.</i> ¿Con qué estrategia desarrolla la clase?	d. Ilustraciones e. redes y mapas conceptuales f. analogías g. cuadros C-Q-A h. otros.	
P8- <i>cier.</i> ¿Con qué estrategia finaliza la clase?	i. resúmenes finales j. organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna) k. redes y mapas conceptuales l. otros	

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
CRITERIOS				
Presentación del instrumento.				
Pertinencia de las categorías de estudio.				
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.				
Factibilidad de aplicación.				

Apreciación cualitativa:

El instrumento de investigación está bien estructurado y presenta categorías de estudio relevantes, seleccionadas cuidadosamente según el objetivo planteado.


La aplicabilidad del instrumento es adecuada, ya que cada sección responde al objetivo planteado y es viable de implementar en el contexto que se propone.


Mg. Soledad Elizabeth Suárez
 Directora Nivel Inicial 1º y 2º ciclos
 Mat. N° 21.335

Se consideraron los recursos disponibles y las características de la población, garantizando que el proceso de aplicación sea práctico y los resultados obtenidos sean válidos y confiables.

Observaciones: ninguna.

Validado por:


Mg. Sonia Elizabeth Suárez
Directora Nivel Inicial 1º y 2º ciclo
Mat. N° 61.335

Resumen CV.

Mg. Sonia Elizabeth Suárez de Lesmo. Magíster en Investigación Educativa (INAES). Lic. en Ciencias de la Educación (UEP). Profesora en Educación Escolar Básica (UEP), estudiante Sicipedagogía (UNIBE). Directora de EBB Colegio Técnico Canaán de Nemby (desde 2017 hasta ahora). 9 años de experiencia en aula y 2 años en Coordinación.

Preguntas para grupo focal a estudiantes

El presente instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo es “*Interpretar la percepción de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.*” Será respondido y grabado en el grupo focal por los estudiantes que han sido autorizados por sus padres o tutores legales.

Preguntas para grupos focales:

P9- *mot.* ¿Cómo influye en sus ganas de aprender las estrategias que utilizan los profesores en clase?

P10- *mot.* ¿Pueden mencionar algunos ejemplos?

P11- *apren.* ¿Cómo les ayuda las estrategias que utilizan los profesores en clase para aprender?

P12- *apren.* ¿Pueden mencionar alguna experiencia sobre una actividad o estrategia que les ayudó a recordar mejor lo que aprendieron?

P13- *amb.* ¿Cómo se sienten los compañeros en el aula cuando los profesores realizan las estrategias en clase?

P14- *amb.* ¿Pueden mencionar un ejemplo de cómo las estrategias influenciaron en el ambiente de la clase?

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
CRITERIOS				
Presentación del instrumento.				
Pertinencia de las categorías de estudio.				
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.				
Factibilidad de aplicación.				

Apreciación cualitativa:

El instrumento diseñado facilita la recolección de datos de manera clara y ordenada, con categorías que reflejan fielmente el tema del estudio. Cada pregunta aporta información relevante y coherente con los propósitos de la investigación.

Su aplicación es sencilla y realista. Esto permite obtener resultados confiables y útiles con rigor metodológico.

Observaciones: ninguna.


Mg. Soledad Elizabet Suárez
Directora Nivel Inicial 1º y 2º ciclos
Mat. N° 83.335

Entrevista semiestructurada para docentes

Esta guía de preguntas para entrevista semiestructurada fue elaborada con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo de "Identificar el nivel de conocimiento teórico de las estrategias del aprendizaje significativo de los docentes". Se solicita responder libre y espontáneamente a las siguientes preguntas. Gracias.

Pregunta principal:

P1- *concep.* ¿Cómo explicaría con sus propias palabras lo que conoce sobre el aprendizaje significativo?

Preguntas que giran en torno a la pregunta principal:

P2- *rol.* ¿Cómo definiría el rol del docente en la teoría del aprendizaje significativo?

P3- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de inicio más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

P4- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de desarrollo más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

P5- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de cierre más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.		X		
Pertinencia de las categorías de estudio.	X			
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.	X			
Factibilidad de aplicación.	X			

Apreciación cualitativa:

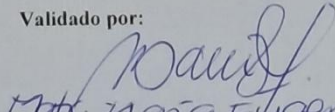
El instrumento presenta una estructura coherente, clara y funcional para el propósito de la investigación. La pregunta principal permite abordar la comprensión general del concepto, mientras que las preguntas secundarias exploran aspectos clave del modelo de aprendizaje significativo: el rol docente y las estrategias en las tres fases de la clase (inicio, desarrollo y cierre).

Observaciones:

1. Ampliar las instrucciones para el entrevistador: Incluir orientaciones sobre resguardo ético y uso del consentimiento informado.
2. Flexibilizar el cierre: Se puede agregar una última pregunta abierta, tal como: "¿Desea agregar alguna experiencia o comentario sobre cómo aplica el aprendizaje significativo en su práctica docente?", para permitir que surjan aspectos no contemplados en las preguntas estructuradas.

3. El instrumento es válido y pertinente para su aplicación. Las recomendaciones formuladas se proponen como opciones para enriquecer el instrumento, sin que ello condicione su aplicabilidad o valor metodológico actual.

Validado por:


Mg. María Eugenia Barrios Tegros

Resumen CV.

Mg. María Eugenia Barrios. Magíster en Educación. Lic. en Ciencias de la Educación, Especialista en Educación Superior y en Gestión de la Educación. Catedrática del Área de Ciencias Sociales en el Colegio Gutenberg de Asunción. Docente Universitaria. Ha trabajado en Edición y Coordinación de Edición de textos desde el año 2005. Autora de Guías didácticas para docentes y de textos escolares de Lengua Castellana, Trabajo y Tecnología, Educación Vial y Ciencias Naturales.

Observación semiestructurada de clases

El instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo es "Análisis cómo los docentes del Tercer Cielo aplican en sus clases las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo". Será completado por el investigador.

Momento	Estrategia	Observaciones y comentarios
P6- <i>inic.</i> ¿Con qué estrategia inicia la clase?	a. Objetivos b. organizadores previos c. otros	
P7- <i>desa.</i> ¿Con qué estrategia desarrolla la clase?	d. Ilustraciones e. redes y mapas conceptuales f. analogías g. cuadros C-Q-A h. otros.	
P8- <i>cier.</i> ¿Con qué estrategia finaliza la clase?	i. resúmenes finales j. organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna) k. redes y mapas conceptuales l. otros	

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.	X			
Pertinencia de las categorías de estudio.		X		
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.	X			
Factibilidad de aplicación.	X			

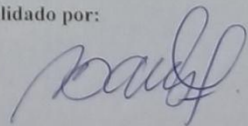
Apreciación cualitativa:

Observaciones:

El instrumento permite recoger datos pertinentes sobre el uso de estrategias pedagógicas asociadas al aprendizaje significativo. La distribución en momentos (inicio, desarrollo y cierre) es especialmente útil para analizar secuencias didácticas y detectar patrones o recurrencias en las prácticas docentes.

1. Se podría ampliar las opciones de estrategias.
2. Se sugiere evitar ambigüedad en "otros"; en todos los apartados se incluye la opción "otros". Sería conveniente definir un criterio común para su uso o sugerir ejemplos representativos para guiar al observador.
3. El instrumento de observación semiestructurada es válido y adecuado para los fines de la investigación. Las recomendaciones propuestas tienen carácter optativo y buscan fortalecer el proceso de análisis, pero no condicionan su validez actual.

Validado por:


Mtro. María Eugenia Baniá Yegros

Preguntas para grupo focal a estudiantes

El presente instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo es “*Interpretar la percepción de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.*” Será respondido y grabado en el grupo focal por los estudiantes que han sido autorizados por sus padres o tutores legales.

Preguntas para grupos focales:

P9- *mot.* ¿Cómo influye en sus ganas de aprender las estrategias que utilizan los profesores en clase?

P10- *mot.* ¿Pueden mencionar algunos ejemplos?

P11- *apren.* ¿Cómo les ayuda las estrategias que utilizan los profesores en clase para aprender?

P12- *apren.* ¿Pueden mencionar alguna experiencia sobre una actividad o estrategia que les ayudó a recordar mejor lo que aprendieron?

P13- *amb.* ¿Cómo se sienten los compañeros en el aula cuando los profesores realizan las estrategias en clase?

P14- *amb.* ¿Pueden mencionar un ejemplo de cómo las estrategias influenciaron en el ambiente de la clase?

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.		X		
Pertinencia de las categorías de estudio.	X			
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.	X			
Factibilidad de aplicación.	X			

Apreciación cualitativa:

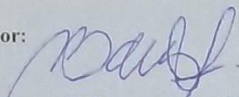
El instrumento demuestra coherencia conceptual y metodológica. Las preguntas abiertas podrán favorecer la participación espontánea y significativa de los estudiantes. Además, la secuencia de los ítems permite un desarrollo progresivo desde la percepción individual hasta aspectos sociales del entorno. El uso de la técnica de grupo focal es pertinente para explorar las representaciones compartidas y experiencias colectivas de los estudiantes en el aula con relación a las estrategias aplicadas por sus docentes.

Observaciones:

1. Se sugiere aclarar los términos durante la aplicación de la técnica, en especial las implicancias de la palabra “estrategia” de manera que los estudiantes comprendan plenamente a qué se hace referencia.
2. Se sugiere que el instrumento esté acompañado por una guía de moderación que incluya indicaciones sobre tiempos, manejo de silencios, estímulo a la participación equitativa, y estrategias para profundizar respuestas.

3. Se podría flexibilizar el cierre del grupo focal al añadir una pregunta final abierta, tal como "¿Quieren agregar algo más sobre cómo aprenden mejor en clase?" pues puede permitir otros testimonios que no se hayan recogido.
4. El instrumento resulta metodológicamente adecuado, éticamente fundamentado y técnicamente viable para su aplicación. Las recomendaciones propuestas tienen como finalidad fortalecer la implementación práctica del grupo focal, sin que constituyan condiciones necesarias para su validez actual.

Validado por:


Mgtr. María Eugenia Barrios Tegros

Resumen CV.

Mg. María Eugenia Barrios. Magister en Educación. Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Superior y en Gestión de la Educación. Catedrática del Área de Ciencias Sociales en el Colegio Gutenberg de Asunción. Docente Universitaria. Ha trabajado en Edición y Coordinación de Edición de textos desde el año 2005. Autora de Guías didácticas para docentes y de textos escolares de Lengua Castellana, Trabajo y Tecnología, Educación Vial y Ciencias Naturales.

Entrevista semiestructurada para docentes

Esta guía de preguntas para entrevista semiestructurada fue elaborada con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo de "Identificar el nivel de conocimiento teórico de las estrategias del aprendizaje significativo de los docentes". Se solicita responder libre y espontáneamente a las siguientes preguntas. Gracias.

Pregunta principal:

P1- *concep.* ¿Cómo explicaría con sus propias palabras lo que conoce sobre el aprendizaje significativo?

Preguntas que giran en torno a la pregunta principal:

P2- *rol.* ¿Cómo definiría el rol del docente en la teoría del aprendizaje significativo?

P3- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de inicio más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

P4- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de desarrollo más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

P5- *estrat.* ¿Podría citar las estrategias de cierre más típicas del aprendizaje significativo que conoce?

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.		X		
Pertinencia de las categorías de estudio.	X			
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.	X			
Factibilidad de aplicación.		X		

Apreciación cualitativa:

Considero que este instrumento luce muy bien, las preguntas son pertinentes y abiertas que considero ayudara recoger la información significativa en relación al conocimiento teórico de los docentes sobre el aprendizaje significativo.

Observaciones:

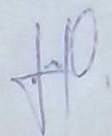
En cuanto a la estructura se ve clara, quizás se debería mejorar el formato que sea mas atractivo visualmente. Se sugiere homogeneizar el formato visual (tipografía, espaciado, negritas) entre los tres instrumentos para reforzar la presentación formal del conjunto.

Considero que sera aplicable en el contexto propuesto, aunque podrias proponer orientación básica al entrevistador para profundizar adecuadamente en las respuestas.

En la entrevista a docentes, sería pertinente agregar pregunta sobre experiencias personales exitosas o desafiantes al aplicar estrategias significativas, para enriquecer los datos cualitativos.

También, en la guía de observación, sería interesante agregar un espacio para valoración general del docente observado o nivel de dominio aparente de las estrategias, a modo de cierre.



Validado por: 

Resumen CV.

Dr. Julio César Vargas (c). Doctorando en Educación y Teología (Universidad Evangélica del Paraguay). Magíster en Educación con Énfasis en Investigación (UEP). Lic. en Ciencias de la Educación (UNA). Director Académico y Docente Universitario (UEP-Campus Presbiteriano). 30 años como Director General de la Escuela Priv. Presbiteriana Renacer.



Observación semiestructurada de clases

El instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo es “Analizar cómo los docentes del Tercer Ciclo aplican en sus clases las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo”. Será completado por el investigador.

Momento	Estrategia	Observaciones y comentarios
P6- <i>inic.</i> ¿Con qué estrategia inicia la clase?	a. Objetivos b. organizadores previos c. otros	
P7- <i>desa.</i> ¿Con qué estrategia desarrolla la clase?	d. Ilustraciones e. redes y mapas conceptuales f. analogías g. cuadros C-Q-A h. otros.	
P8- <i>cier.</i> ¿Con qué estrategia finaliza la clase?	i. resúmenes finales j. organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna) k. redes y mapas conceptuales l. otros	

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.	X			
Pertinencia de las categorías de estudio.	X			
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.	X			
Factibilidad de aplicación.		X		

Apreciación cualitativa:

Se aprecia una organización clara y didáctico en su inicio, desarrollo y cierre, facilitara el análisis de la implementación de estrategias de aprendizaje significativo en tiempo real.

También, luce pertinente respecto al objetivo específico.

Observaciones:

La aplicación de este instrumento requiere del investigador una comprensión básica de las estrategias pedagógicas para observar con objetividad.

Validado por:

Resumen CV.

Dr. Julio César Vargas (c). Doctorando en Educación y Teología (Universidad Evangélica del Paraguay). Magister en Educación con Énfasis en Investigación (UEP). Lic. en Ciencias de la Educación (UNA). Director Académico y Docente Universitario (UEP-Campus Presbiteriano). 30 años como Director General de la Escuela Priv. Presbiteriana Renacer.



Preguntas para grupo focal a estudiantes

El presente instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis de Maestría en Metodología de la investigación de la Universidad Iberoamericana del Paraguay. El objetivo es "Interpretar la percepción de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje." Será respondido y grabado en el grupo focal por los estudiantes que han sido autorizados por sus padres o tutores legales.

Preguntas para grupos focales:

P9- *mot.* ¿Cómo influye en sus ganas de aprender las estrategias que utilizan los profesores en clase?

P10- *mot.* ¿Pueden mencionar algunos ejemplos?

P11- *apren.* ¿Cómo les ayuda las estrategias que utilizan los profesores en clase para aprender?

P12- *apren.* ¿Pueden mencionar alguna experiencia sobre una actividad o estrategia que les ayudó a recordar mejor lo que aprendieron?

P13- *amb.* ¿Cómo se sienten los compañeros en el aula cuando los profesores realizan las estrategias en clase?

P14- *amb.* ¿Pueden mencionar un ejemplo de cómo las estrategias influenciaron en el ambiente de la clase?

APRECIACIÓN CUALITATIVA.	MARQUE CON UNA X			
	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.	X			
Pertinencia de las categorías de estudio.	X			
Relevancia de la aplicabilidad con relación a los objetivos.	X			
Factibilidad de aplicación.	X			

Apreciación cualitativa:

Puedo observar que el instrumento está muy bien elaborado, el lenguaje es adecuado al grupo etario y las preguntas abiertas que indican motivación, percepción y clima del aula.

Considero coherente con el objetivo específico planteado. Por tanto, es aplicable con facilidad en el contexto del Tercer Ciclo.

Observaciones:

Se recomienda asegurar una conducción adecuada del grupo para fomentar la participación de todos.

También, para el grupo focal, puede incorporarse una pregunta final abierta como: *¿Qué podrían sugerir para que las clases les ayuden aún más a aprender y recordar lo aprendido?*

Validado por:

Resumen CV.



Dr. Julio César Vargas (c). Doctorando en Educación y Teología (Universidad Evangélica del Paraguay). Magíster en Educación con Énfasis en Investigación (UEP). Lic. en Ciencias de la Educación (UNA). Director Académico y Docente Universitario (UEP-Campus Presbiteriano). 30 años como Director General de la Escuela Priv. Presbiteriana Renacer.