Talleres metacognitivos en la sistematización de sesiones de aprendizaje en estudiantes de comunicación en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Arequipa.

Metacognitive workshops in the systematization of learning sessions in communication students at the Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Arequipa.

Norca Miriam Delgado Pizarro Aragón

Instituto de Educación Superior Pedagógico Público. Arequipa Perú.

INFORMACIÓN

Historia del Artículo

Recepción: 05/02/2020

Revisión: 05/05/2020

Aceptación: 30/05/2020

Palabras Clave

Talleres, metacognición, sistematización sesiones aprendizaje

Key Words

Workshops, metacognition, systematization of learning sessions

DOI

<https://doi.org/10.35286/veritas.v21i2.275>

RESUMEN

La investigación tiene como enunciado “Talleres metacognitivos en la sistematización de sesiones de aprendizaje en estudiantes del X ciclo de la Especialidad de Comunicación del Instituto Superior Pedagógico Público “Arequipa” Cayma- 2017”. La investigación presenta tres objetivos, claros y precisos de las metas a lograr. El primero diseñado para identificar el nivel de sistematización de sesiones de aprendizaje en estudiantes de la especialidad de Comunicación, antes de participar en los talleres metacognitivos. El segundo involucra precisar el nivel de sistematización de sesiones de aprendizaje en estudiantes de la especialidad de Comunicación, después de participar en los talleres metacognitivos y el tercer objetivo, determinar la influencia de talleres metacognitivos en los niveles de sistematización de sesiones de aprendizaje de los estudiantes de la especialidad de Comunicación. Se destaca que los objetivos planteados se encuentran articulados con el diseño de estudio para alcanzar los objetivos planteados, se construyó para la variable dependiente una prueba de entrada y de salida, tipificada como cédula de entrevista. Seguidamente en función de los resultados se desarrolló 16 talleres metacognitivos. Inmediatamente se aplicó la prueba de salida, consecutivamente se registró la información en una base de datos, realizándose los cálculos estadísticos. Inmediatamente se procedió a registrar los resultados sistematizados en seis tablas en función de cuatro indicadores; delimitar el objeto de sistematización, reconstrucción de la experiencia desde el objeto, análisis de la experiencia e informe final. Los resultados obtenidos se evidencian en la comprobación de hipótesis afirmando la influencia significativa entre la prueba de entrada y de salida en la sistematización de sesiones de aprendizaje en estudiantes de la Especialidad Comunicación. Finaliza el trabajo de investigación con las conclusiones y sugerencias de estilo, se acompaña la bibliografía conveniente e índice de anexos.

ABSTRACT

The research has as a statement “Metacognitive workshops in the systematization of learning sessions in students of the X cycle of the Communication Specialty of the Higher Public Pedagogical Institute” Arequipa “Cayma-2017”. The research presents three clear and precise objectives of the goals to be achieved. The first designed to identify the level of systematization of learning sessions in students of the Communication specialty, before participating in metacognitive workshops. The second involves specifying the level of systematization of learning sessions in students of the Communication specialty, after participating in metacognitive workshops and the third objective, determining the influence of metacognitive workshops on the levels of systematization of student learning sessions of the specialty of Communication. It is highlighted that the proposed objectives are articulated with the study design to achieve the proposed objectives, an entry and exit test was constructed for the dependent variable, typified as an interview card. Then, based on the results, 16 metacognitive workshops were held. Immediately the exit test was applied, consecutively the information was recorded in a database, performing the statistical calculations. Immediately, the systematized results were recorded in six tables based on four indicators; delimit the object of systematization, reconstruction of the experience from the object, analysis of the experience and final report. The results obtained are evidenced in the hypothesis testing, affirming the significant influence between the entrance and exit tests in the systematization of learning sessions in students of the Communication Specialty. The research work ends with the conclusions and style suggestions, the appropriate bibliography and annex index are attached.

Correspondencia:

Norca Miriam Delgado Pizarro Aragón
machidpar@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La indagación tiene como enunciado “Talleres metacognitivos en la sistematización de sesiones de aprendizaje en estudiantes de la Especialidad de Comunicación del Instituto Superior Pedagógico Público “Arequipa” Cayma- 2017”. En el presente contexto se precisa el planteamiento del problema, que corresponde al campo educativo, cuya área de investigación corresponde a la Práctica Pedagógica dentro de la línea de investigación del Currículo.

La contemporánea investigación se justifica a partir de tres criterios trascendentales los que darán bases sólidas a la investigación, el primero se encuentra relacionado con la relevancia social, siendo beneficiados con los resultados de la investigación los estudiantes de la especialidad de Comunicación del Instituto Superior Pedagógico Público de Arequipa, del distrito de Cayma, mejorando el nivel de sistematización de la Práctica Pre Profesional, en cuanto orientar al estudiante en sus modos de intervenir pedagógicamente en el aula y su desempeño en general. Se busca la transformación del aula en espacio de análisis y reflexión sobre su propia práctica y sobre la práctica de los demás, se trata de que el estudiante aprenda a aprender y, en el proceso, desarrolle disposición para el cambio, aprendizaje autónomo y disposición para aprender, desaprender y reaprender.

El segundo criterio se relaciona con el valor teórico, ya que la información que se obtenga servirá para comentar, desarrollar y apoyar teorías y enfoques pedagógicos, psicológicos, hermenéutico, dialógicos e interactivos. También se enfocará la reflexividad y construcción de la experiencia humana; para conocer en mayor medida el comportamiento de la variable independiente y dependiente y la relación que existe entre ellas, de esta forma se ofrece la posibilidad de una exploración fructífera del objeto de estudio, al comprender la sistematización. Reconstrucción de la experiencia desde el objeto. El análisis de la experiencia y arribar al informe final y la difusión de la experiencia sistematizada.

El tercer criterio tiene como denominación utilidad metodológica, la investigación puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar o analizar datos referidos a la metacognición y sistematización a fin de experimentar con una o más variables.

Aporte psicopedagógico a los talleres metacognitivos en educación

Con el afán de entender de mejor manera el aporte mencionado; es imprescindible puntualizar la definición de taller educativo y metacognición de manera aislada; el primero consiste en reunir grupalmente a diversos individuos en pequeños grupos para realizar diversas actividades relacionadas al aprendizaje desde la perspectiva pragmática, en el hacer; y de esta manera consolidar los propósitos planteados a nivel de equipo o grupo y en concordancia con el área académica que los orienta. Puede realizarse en un ambiente cerrado o de manera libre en otro espacio pedagógico.

Es imposible asumir un taller si no se piensa en actividad, con acciones prácticas, procedimentales o cognitivas. Se puede decir que la prioridad, es comprobar leyes de manera práctica, a partir de la experiencia, de manera que todo lo que se dice teóricamente y todos los principios que regulan el mundo, deben ser verificados a partir de la praxis, todas las tareas que debe resolver un estudiantes, deben comprobarse de esta manera.

Es por ello, que el taller pedagógico viene a ser el camino más adecuado para establecer, potenciar y delinear destrezas y capacidades que ayuden al estudiante a trabajar con los saberes cognitivos y cambiar las variables que se le presenten así como él mismo.

En lo concerniente al segundo concepto; este se orienta hacia al conocimiento que el individuo tiene sobre sus acciones y los resultados de conocimientos y otros que se vinculan con su aprendizaje.

Un caso tiene que ver con los rasgos de la comunicación que son fundamentales para aprender y de otra parte un tipo de verificación dinámica que permita la autorregulación y la mejor disposición de los procesos que se relacionan con la información proporcionada y que coadyuvan a la concreción de los objetivos propuestos.

Analógicamente, otro caso es que, se pone en marcha el proceso metacognitivo, si el individuo es consciente de que existen problemas al momento de aprender diversos temas respecto a otro; y en este caso se debe comprobar un dato, un evento antes de aceptarlo o darlo por válido. Por ello si se pretende evaluar todas las posibles opciones al momento de decidirse por una de ellas, es preciso que se percate de apuntar aquello que podría obviar y generarle olvido.

El proceso metacognitivo ha proporcionado en el plano investigativo el planteamiento de otras concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Conforme se han ido acentuando las percepciones constructivistas, se ha reconocido el gran aporte que tiene la conciencia, la reflexión en el individuo y cómo ésta le permite regularse para asegurarse un aprendizaje cada vez más consolidado.

Del mismo modo, se le puede considerar como aquel dominio cognitivo que los individuos elaboran acerca de su propio desenvolvimiento del conocimiento. Una forma en que se da este proceso es por ejemplo la capacidad que se tiene para organizar información y cómo a partir de gráficos o esquemas se tiene la recuperación de esos saberes.

Otra forma, es que mediante la metacognición se puede asumir diversos mecanismos mentales relacionados con la reflexión y autorregulación que el individuo pone en práctica cuando se enfrenta a nuevos retos o diversas tareas o acciones que cumplir, tal es el caso que un estudiante que quiere mejorar o desarrollar de mejor manera lo concerniente al contenido de un texto, primero seleccionar el texto, lo organiza, lo esquematiza a nivel de forma; para finalmente evaluar lo aprendido o ganado de él.

Las diferencias que hay entre conocimiento metacognitivo y control metacognitivo se corresponden con la diferenciación entre el conocimiento declarativo relacionado al saber qué y el conocimiento procedimental referido al saber cómo. De tal forma que es plausible distinguir esos dos planos metacognitivos: uno de carácter declarativo (conocimiento metacognitivo) y otro de naturaleza procedimental control metacognitivo o aprendizaje autorregulado, los dos revisten importancia para aprender y se vinculan uno al otro.

El conocimiento metacognitivo se refiere: al conocimiento del individuo, aquí se trata del conocimiento que poseen los mismos estudiantes, de las virtudes y potencialidades; así como las limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden alterar los resultados de una acción o tarea. Del mismo modo alude al conocimiento de la tarea, cuando se alude al conocimiento que se tiene sobre los propósitos de la misma y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues permite al estudiante optar por aquella estrategia que él crea conveniente.

En lo concerniente a las estrategias, el estudiante, tiene la obligación de conocer el abanico de posibilidades que lo llevarán al cumplimiento de una acción, la forma en que se administrarán y los distintos factores que las condicionan, para finalmente asumir aquella que le sea más oportuna o pertinente.

Seguidamente, se realizará la definición de la variable de estudio denominada talleres metacognitivos “los mismos que son asumidos como una totalidad, algo integrador, compleja y reflexiva del saber cognitivo, que un individuo posee acerca de las secuencias y resultados, los mismo que hacen converger a lo teórico y lo práctico como ejes de todo el proceso pedagógico”.

Los talleres presentan como fin primigenio, dar orientación al alumno para modificar el plano actitudinal, sus maneras de actuar didácticamente en un salón de clases y en general la manera cómo se desempeña.

Los cambios que se enarbolan no implican únicamente la suma de estrategias o métodos, sino la reflexión, la modificación de los esquemas mentales ortodoxos, por nuevos y más flexibles al momento de afrontar los diversos problemas que se presentan y que exigen mayor esfuerzo.

El estudiante, debe también reflexionar acerca de aquello que genera los cambios; ya que lo más trascendental hoy en día es que el docente cambie la clase tradicional a un marco reflexivo, de cambio de análisis profundo sobre su mismo quehacer y el de los demás actores educativos, optimizando así sus acciones educativas como mediador, motivador, investigador, innovador y líder integrador. En realidad se busca que un estudiante aprenda a aprender y, en este campo, muestre actitudes favorables hacia el cambio, autonomía en sus aprendizajes y buen ánimo para aprender, desaprender y reaprender.

Componentes de los talleres metacognitivos

Primer componente: Saberes previos

Los saberes previos guardan relación con la “estructura cognitiva previa que se vincula a la nueva información, es decir, al conjunto de ideas y conceptos que una persona tiene acerca de algún campo del saber, así como la forma en que se organiza este. En este caso es fundamental saber cómo es la estructura cognitiva del estudiante; pues no se debe atender únicamente a cuánta información tiene, sino qué información, qué ideas y/o proposiciones domina y cuán estables resultan estos.

Los principios de aprendizaje metacognitivo posibilitan conocer el sistema de esa estructura cognitiva del alumno y esto posibilitará que se le proporcione una mejor guía en su trabajo educativo, de tal manera que ya no se pensará

en que para empezar un trabajo se tenga que partir de cero; sino que los aprendices poseen una serie de eventos, saberes y experiencias que se vinculan con el aprendizaje y de los cuales se puede sacar muchos beneficios.

Un aprendizaje es significativo, si aquellos contenidos obtenidos por el estudiante se vinculan de manera no arbitrario y no ad litteram con lo que el estudiante ya conoce. Asumiéndose que las ideas se vinculan con eventos ya conocidos y de gran importancia en la estructuración cognitiva del estudiante, ya sean elementos simbólicos, iconos ya significativos, un concepto, etc. Todo lo expresado anteriormente indica que el ser humano ha de tener en cuenta aquello que ya sabe y vincularlo con aquello que desee aprender.

Este mecanismo lógico, tiene asidero si el estudiante posee en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones estables y definidos, con los cuales la información novedosa está en condiciones de interactuar.

Este tipo de aprendizaje se da cuando la información novedosa se vincula con una idea ya presente, ya existente en la estructuración cognitiva, esto quiere decir que asume lo nuevo, ideas, conceptos y proposiciones las mismas que podrán internalizarse significativamente gracias a que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén lo suficientemente nítidas y a disposición en la estructura cognitiva del ser humano, de tal manera, que operen como un punto de “anclaje” con las anteriores.

El rasgo más relevante del aprendizaje significativo es que, genera una relación, un interactuar entre los conocimientos más destacados de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones; pero no es una sencilla vinculación, sino que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

En el presente trabajo los talleres metacognitivos se han aplicado en relación a la información previa asumiéndose ésta como el saber anticipado que acerca de una realidad tiene un ser humano como repositorio memorístico.

Del mismo modo se ha determinado el objetivo, siendo fundamental el comunicarles a los alumnos la significatividad de aquello que se inicia con ellos, en otras palabras hacerles partícipes de los objetivos y metas a lograrse con el taller.

Segundo componente: Saberes en proceso

Los saberes en proceso, guardan relación estrecha con el andamiaje “que, consiste en brindar guía y apoyo a los estudiantes para desarrollar diferentes habilidades, conocimientos y actitudes.

Cuando el estudiante logre el desarrollo de ellos, los andamios, se irán removiendo para, posteriormente, adicionar otros para aprendizajes más complejos. Así, los alumnos no solo reciben y asimilan contenidos, sino que pueden explorar y utilizar lo aprendido para convertirse en aprendices autónomos. Esto ha sido aplicado en el diseño curricular, creación de materiales educativos que promueven la investigación, así como formación de maestros que actúen como guías dentro del aula.

El andamiaje, la acomodación, pone de manifiesto que es un aprendizaje basado en la investigación, aplicada

especialmente en la enseñanza, centrado en acciones que tienen que ver con la experiencia y que posibilitan reflexión, creación y experimentación; englobando aquello que el maestro intenta hacer a diario: brindar retroalimentación, planificar actividades, hacer demostraciones y formular preguntas.

Por un lado, una metodología constructivista, el alumno puede estar inmerso en experiencias significativas.

Cabe señalar que la “Zona de Desarrollo Potencial”, es la separación que existe entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede hacer de manera autónoma y el nivel que puede alcanzar si se apoya en un compañero más competente o experto en esa tarea.

Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo, que puede definirse como: el espacio en que debido a la interacción con otros, un individuo puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

En cada estudiante y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está cercana a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance.

En la ZDPx es en donde deben centrarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la Z DPo, es donde se da el proceso de construcción de conocimiento del estudiante y de allí se avanza en el desarrollo. No tendría ningún valor el involucrarse en aquello que los estudiantes pueden realizar de manera independiente.

El maestro asume como inicio los conocimientos del estudiante y se basa en ellos para prestar el apoyo necesario para realizar la actividad. Cuando el punto de partida está demasiado alejado de lo que se pretende enseñar, al estudiante le es difícil intervenir.

Por último, en los saberes en proceso, se busca que el alumno aprenda a aprender y, en el proceso, desarrolle predisposición para el cambio, aprendizaje autónomo y disposición para aprender, desaprender y reaprender.

Los saberes en proceso están conformados por dos aspectos fundamentales: Uno al que se denomina Despertar el Interés, que quiere decir no solo despertarlo, sino que debe estar presente a lo largo de la acción o actividad que se desarrolle, acompañado del tipo de proceso que conducirá a un resultado y con las diferentes interacciones que se requerirán con ese propósito.

El otro, denominado Instrucción Explícita, es aquella en la que el docente proporciona a sus estudiantes de forma expresa, información sobre las estrategias que luego van a ser ejecutadas. Estos datos se pueden dar de manera directa, pues debe proporcionar información directa de las estrategias que guiarán la enseñanza y de cada una de sus etapas.

La explicación debe procurar conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Tercer componente: Saberes reflexivos

El adquirir saberes conduce a procesos de reflexión sobre una experiencia de enseñanza realizada en la fase de prácticas de formación inicial de profesores de secundaria en la especialidad de Comunicación. (Posadas y Godino 2005, p. 45)

Este proceso reflexivo se materializa estableciendo la idea de idoneidad didáctica a las fases epistémica, ecológica,

cognitiva, afectiva, interaccional y mediacional del proceso de estudio en educación secundaria. La Práctica reflexiva es un método de formación docente en el que los puntos de inicio vienen a ser las experiencias de cada alumno en su realidad y la reflexión sobre su práctica. Viene a ser una de las variantes en su formación que se inicia en el individuo y que no se presenta en la teoría, pues se trata de vivencias personales, profesionales para actualizarse y mejorar su tarea como docente. (Àngels, 2003, p.101)

Esta metodología no solo permite el mejor conocimiento en el área, la enseñanza y sus formas; sino que además consolida al maestro en su autoformación, ya que los aspectos reflexivos en su práctica docente se convierten en usuales y habituales y son asumidos en su quehacer cotidiano. El punto de inicio es, como ya se ha mencionado, la praxis en el salón de clases de los involucrados en la actividad; esto quiere decir, aquello que realiza el maestro para reflexionar y construir de manera conjunta propuestas para la mejora en aquellos aspectos en que la eficacia de los aprendizajes de los estudiantes no ha sido tan buena.

Los elementos comunicativos asumidos por los interlocutores del hecho pedagógico, es decir los estudiantes y el maestro tienen un rol fundamental; deben darse de manera práctica y constante en todo el proceso además de poseer fluidez.

Acerca del objetivo del saber reflexivo, este se propone transformar la práctica cotidiana en el salón de clases y convertirla en un proceso de investigación, antes que un proceso aplicativo. Un proceso de investigación-acción en el que el estudiante practicante, en su realidad de intervención, se propone entender de manera crítica la problemática con la que se enfrenta.

Desde esta perspectiva se tiene que ser más crítico, insertarse en el proceso de cuestionamiento, de indagación, de análisis y de experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y, en su caso, de cuestionamiento de los esquemas fundamentales de funcionamiento, de las concepciones y mitos, de teorías implícitas. De esta manera, la participación dinámica en el salón de clases debe estar de la mano de un componente de investigación.

de paradigmas asociados a una educación memorista, en la cual el profesor era el protagonista y el alumno, un receptor pasivo de información.

MÉTODOS Y FUENTES

Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación corresponde al explicativo y el diseño que se ha elegido para el desarrollo del presente trabajo corresponde al experimental, con el subdiseño Pre experimental, identificándose de la siguiente manera: Pre test – tratamiento y Pos test sin grupo de control.

Técnica e instrumento

Para la variable dependiente: Sistematización de sesiones de aprendizaje, se ha seleccionado la técnica de entrevista.

Para la variable independiente: Talleres metacognitivos, por considerarse la causa no tiene medición, por lo tanto no

se aplicó ninguna técnica de recolección de datos

Para la variable dependiente: Sistematización de sesiones de aprendizaje, se ha seleccionado el instrumento denominado guía de entrevista semi estructurada. La cual se ha desarrollado en función de cuatro indicadores, el primer indicador se denomina delimitar el objeto de Sistematización, el cual contiene diez subindicadores; problema, ordenar preguntas, seleccionar preguntas, pregunta eje, objetivos, concepto del problema, sujetos, intervenciones, definir periodo de tiempo, documento escrito del proceso.

El segundo indicador se refiere a la reconstrucción de la experiencia desde el objeto, con tres subindicadores; Reconstrucción, reflexión y teorización.

El tercer indicador se denomina análisis de la experiencia, con un subindicadores; hipótesis de acción. El cuarto indicador tipificado como informe final, con dos subindicadores; Conclusiones y nuevas propuestas.

El presente instrumento tiene un total de 16 ítems.

Para la variable independiente: Talleres metacognitivos, por considerarse la causa no tiene medición, por lo tanto no se aplicó ningún instrumento de recolección de datos. Es particularmente importante señalar a continuación los fundamentos de validación del instrumento de recolección de datos, a partir de la validez de contenido ya que refleja el dominio específico de contenido de lo que se mide. También tiene validez de criterio al compararlo con el criterio externo que pretende medir lo mismo. Así como la validez concurrente y la validez predictiva.

Finalmente posee validez de constructo al explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés. El instrumento ha sido validado a juicio de expertos.

RESULTADOS

En el presente apartado se muestran los resultados de la investigación, para determinar el nivel de sistematización de sesiones de aprendizaje; se aplicó una entrevista con 16 ítems, calificados de la siguiente manera; Buena (3), Regular (2) y Deficiente (1), considerados por indicadores de estudio, el primer indicador denominado delimitar el objeto de sistematización, tiene una valoración de 30 puntos, el segundo indicador llamado reconstrucción de la experiencia desde el objeto, con 9 puntos, el tercer indicador titulado análisis de la experiencia, con 3 puntos y el último indicador designado informe final, con 6 puntos. Haciendo un total de 48 puntos que equivale al valor del instrumento. Seguidamente se convirtió estadísticamente en escalas: Para el primer indicador: Buena (21-30), Regular (11-20) y Deficiente (1- 10). Para el segundo indicador: Buena (7-9), Regular (4-6) y Deficiente (1-3). Para el tercer indicador: Buena (3), Regular (2) y Deficiente (1) y para el cuarto indicador: Buena (5-6), Regular (3-4) y Deficiente (1-2). En cuanto a la variable dependiente Buena (33-48), Regular (17-32) y Deficiente (1- 16). Los datos sirvieron para realizar la comprobación de hipótesis con la prueba t de Student con un nivel de significancia del 5%.

Los resultados se muestran en el siguiente orden: Resultados de la prueba de entrada y de salida por indicadores, en tablas, gráficas y prueba t de Student de la prueba de entrada y de salida. Resultados de la prueba de entrada y de salida por variable en tablas, gráficas y prueba t de Student.

Tabla 5: Variable sistematización de sesiones de aprendizaje. Fuente: Base de datos: Prueba de entrada y de salida 2017. Leyenda: : fa: Frecuencia absoluta. fr: Frecuencia relativa.

Nivel	Escala	Prueba de entrada		Prueba de salida	
		Fi	hi (%)	fi	hi (%)
Bueno	33-48	0	0	6	24
Regular	17-32	07	28	19	76
Deficiente	1-16	18	72	0	0
		25	100%	25	100%

Observando la tabla y gráfica N° 05, correspondiente a la variable sistematización de sesiones de aprendizaje, se aprecia que en la prueba de entrada el nivel deficiente, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 18, con 72% de frecuencia relativa, mientras que el nivel regular, representa la menor frecuencia absoluta, siendo de 7, con 28% de frecuencia relativa. En cuanto a la prueba de salida se aprecia que el nivel regular, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 19, con 76% de frecuencia relativa, mientras que el nivel bueno, representa la menor frecuencia absoluta de 6, con 24% de frecuencia relativa.

Valorando los resultados entre la prueba de entrada y de salida, la mayoría de estudiantes del X ciclo de la especialidad de comunicación del Instituto Superior Pedagógico Público "Arequipa", paso del nivel deficiente al nivel regular, estimándose mejora significativa en la variable dependiente de estudio representada como sistematización de sesiones de aprendizaje, con tres indicadores y 16 subindicadores.

Las concurrencias derivaciones tienen como principio la atención de 16 talleres metacognitivos, cuya inventiva consintió progresar en consecuencias a partir de asemejar saberes previos; incluyendo pesquisa señalada, intención y avivar el interés. Además los saberes en sumario, con la ilustración manifiesta, para luego finalizar con los saberes ensimismados con el asunto de auto cuestión.

DISCUSIÓN

Para examinar atentamente la presente discusión, resulta necesario tener en claro los resultados confiables y válidos a fin de confirmar las suposiciones de estudio. En cuanto a los resultados del indicador delimitar el objeto de sistematización, se aprecia que en la prueba de entrada el nivel deficiente, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 21, con 88% de frecuencia relativa, mientras que el nivel regular, representa la menor frecuencia absoluta, siendo de 3, con 12% de frecuencia relativa. En cuanto a la prueba de salida se aprecia que el nivel regular, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 22, con 88% de frecuencia relativa, mientras que el nivel bueno, representa la menor frecuencia absoluta de 3, con 12% de frecuencia relativa. El indicador reconstrucción de la experiencia desde el objeto, se aprecia que en la prueba de entrada el nivel deficiente, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 20, con 80% de frecuencia relativa, mientras que el nivel regular, representa la menor frecuencia absoluta, siendo de 5, con 24% de frecuencia relativa. En cuanto a la prueba de salida se aprecia que el nivel regular, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 24, con 96% de frecuencia

relativa, mientras que el nivel bueno, representa la menor frecuencia absoluta de 1, con 4% de frecuencia relativa. El indicador análisis de la experiencia, se aprecia que en la prueba de entrada el nivel deficiente, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 24, con 96% de frecuencia relativa, mientras que el nivel regular, representa la menor frecuencia absoluta, siendo de 1, con 4 de frecuencia relativa. En cuanto a la prueba de salida se aprecia que el nivel regular, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 23, con 92% de frecuencia relativa, mientras que el nivel bueno, representa la menor frecuencia absoluta de 2, con 8% de frecuencia relativa. El indicador informe final, se aprecia que en la prueba de entrada el nivel deficiente, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 19, con 76% de frecuencia relativa, mientras que el nivel regular, representa la menor frecuencia absoluta, siendo de 6, con 24% de frecuencia relativa. En cuanto a la prueba de salida se aprecia que el nivel regular, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 21, con 84% de frecuencia relativa, mientras que el nivel bueno, representa la menor frecuencia absoluta de 4, con 16% de frecuencia relativa. El variable sistematización de sesiones de aprendizaje, se aprecia que en la prueba de entrada el nivel deficiente, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 18, con 72% de frecuencia relativa, mientras que el nivel regular, representa la menor frecuencia absoluta, siendo de 7, con 28% de frecuencia relativa. En cuanto a la prueba de salida se aprecia que el nivel regular, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 19, con 76% de frecuencia relativa, mientras que el nivel bueno, representa la menor frecuencia absoluta de 6, con 24% de frecuencia relativa.

Los resultados expuestos son confiables y admitidos encontrándose contrastados con los efectos de la exposición sobre sistematización de experiencias pedagógicas: una modalidad investigativa válida para la construcción, transformación y divulgación de saberes acerca de la relación lectoescritura y valores, (Benítez, Castro, Cruz, Rodríguez, 2007), al precisar que la sistematización fue producir saberes que consintieran ampliar nuestro campo de acción y comprensión en las experiencias pedagógicas en las Instituciones Educativas, por esta gnosis, es posible decir que nuestro compromiso incorporó y sustentó diversas teorías que sólo eran conocidas de forma superficial apoyado en la interpretación de cada una de las acciones de los actores durante el proceso. Consecuentemente, la sistematización de experiencias es un intervalo formativo, integral y transformador que otorgó a la experiencia un papel muy importante para su ejecución; pues la experiencia que se sistematizó no fue un hecho aislado; es parte de un método más amplio que le da sentido pero a la vez la deslinda; es una unidad conformada por diversas recapitulaciones que se relacionan entre ellas.

El compromiso de sistematización, justificadamente intentó encontrar y explicar esos nexos prevaleciendo la apariencia y afirmar relaciones organizadas a partir de marcos hipotéticos en la relación indeleble entre teoría y práctica. Gracias a la producción y perfeccionamiento de la sistematización, ya son visibles algunos avances sobre las bases que sostienen este proceso, este es el caso de autores como Diego Palma, quien señala en la sistematización como estrategia de discernimiento (Palma, 2013) el trayecto de los encauces de sistematización a corrientes habituales como el pragmatismo.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Se ha identificado el nivel de sistematización de sesiones de aprendizaje; en la prueba de entrada, el nivel deficiente, obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 18, con 72% de frecuencia relativa, mientras que el nivel regular, representa la menor frecuencia absoluta, siendo de 7, con 28% de frecuencia relativa, en estudiantes del X ciclo, especialidad comunicación, antes de participar en talleres metacognitivos en el Instituto Superior Pedagógico Público "Arequipa", Cayma- 2017.

SEGUNDA: Se ha identificado el nivel de sistematización de sesiones de aprendizaje en la prueba de salida, siendo el nivel regular, el que obtuvo la mayor frecuencia absoluta de 19, con 76% de frecuencia relativa, mientras que el nivel bueno, representa la menor frecuencia absoluta de 6, con 24% de frecuencia relativa.

TERCERA: La variación entre el nivel de la prueba de entrada y de salida en la variable sistematización de sesiones de aprendizaje, se aprecia en prueba "t" de Student, el valor de significancia es 0,00 que es inferior a ($p < 0,01$) con una influencia del 100% entre la media inicial (16,6) y la media final (32,52); con influencia directa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AUSUBEL, D., NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (2006). Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
2. ALBUENE, F. (2004) "Estilos de Aprendizaje y Desarrollo. Perspectiva evolutiva". Infancia y Aprendizaje, 67: 68, 19 – 34.
3. ALONSO, C. (2003) Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tomo I y II.
4. AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (2008) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Trillas.
5. BANDURA, A. (2007) Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martinez Roca.
6. BARNECHEA, M & MORGAN, M. "¿ Y cómo lo hacen?" Propuesta de método de sistematización. Taller Permanente de Sistematización CEAAL. Perú 2002
7. CUBA, SEVERO E HIDALGO, LILIAM (2001) Quereres y saberes para una docencia reflexiva. Serie: Métodos y Técnicas. Lima, Ministerio de Educación y GTZ / KfW.
8. DELORS, J. (2006) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana Ediciones-Unesco.
9. FLORES A. (2003) ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro Internacional: El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Lima, 26 – 28 de noviembre, Ministerio de Educación de Perú, Pro Educa, GTZ y UNESCO.
10. FLAVELL, J. H. (2006). Aspectos metacognitivos de resolución de problemas. Barcelona: Barcanova. Ed. Erlbaum.
11. INOSTROZA, G. (1997) La práctica, motor de la formación docente. Temuco, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Dolmen/Estudio.

12. MATEOS, M. (2001) *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
13. MATURANA, H. (2000) *Biología de la Cognición y Epistemología*. Chile: Universidad de la Frontera.
14. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2001) *Evaluación de los aprendizajes en el marco de un currículo por competencias*. Lima, MED – DINEIP.
15. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ - (2002a) *Guía de Investigación*. Lima, UFOD – DINFOCAD.
16. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2009) *Guía de Práctica*. Lima, UFOD – DINFOCAD.
17. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2004) *Guía de Evaluación del Aprendizaje*. Lima, MED - DINESST – UDECRES
18. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2009) *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, MED.
19. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2006) *Sistema de Formación Continua de Profesores. Propuesta preliminar*. Lima, Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional.
20. MONEREO F.(2000) *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor.
21. MORRISON, K. (2006) *Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones*. En: "Studies in Higher Education", Vol. 21, n° 3. Traducción de Pedro D. Lafourcade. Edición SDI.
22. PAULO G. (2001) *Sistematización de experiencias en Educación popular*. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín
23. PALMA, D. (2013) *La sistematización como estrategia de conocimiento en la*
24. *educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*". Serie Papeles del CEAAL N° 3. Santiago de Chile.
25. PONTÍN D. PESSOA, A. (1996) *El inicio de la formación del profesor reflexivo*. En: *Revista de la Facultad de Educación*.
26. REYES G. (2007). *El taller en trabajo social*. Bogotá. Ed. Magisterio.
27. RODRÍGUEZ M. y GUTIÉRREZ R. (1999) "Una Estrategia de Formación del Profesorado basada en la Metacognición y la Reflexión Colaborativa: El Punto de Vista de sus Protagonistas". *Revista Española de Pedagogía*
28. MORENO, A. (2006) *El Portafolio del Docente. Herramienta para mejorar la calidad de la educación*. Tegucigalpa, Zamorano Academic Press.
4. MOLINA, T. (2005). *Curso: Metodología de la Investigación.* "Investigación-Acción" Mérida: Universidad Nacional Abierta. [http://www.unamerida.com/archivospdf/metodologia%20de%20la%20investigacion%20\(WEB\).pdf](http://www.unamerida.com/archivospdf/metodologia%20de%20la%20investigacion%20(WEB).pdf) recuperado 12 de diciembre 2017.

BIBLIOGRAFÍA VIRTUAL

1. JEROME B. (s.f). *Notable quotes*. Recuperado el 15 de febrero del 2017 de: http://www.notable-quotes.com/b/bruner_jerome_s.html
2. STEPHENSON, N. (s.f). *Introduction to Inquiry Based Learning*. Recuperado el 1 de diciembre del 2017 de: <http://www.teachinquiry.com/index/Introduction.html>
3. PEREYRA, M. (2008). *La investigación acción en educación*, Ministerio de cultura y educación de la nación. En [http:// www.bdp.org.ar/facultad/catedras/](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/)