



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mención Ciencias Físico Naturales
Departamento de Pedagogía y Didáctica

***Estrategias Empleadas por los Profesores para la Enseñanza del
Tema de Métodos Anticonceptivos***

Memoria de Grado para Optar al Título de Licenciado en Educación Mención Ciencias
Físico Naturales

Autor:
Br. Jean Carlos Borrero

Tutora:
MSc. Militza Quintero

Mérida, Junio del 2010

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso, por haber iluminado y guiado mis pasos hacia la culminación de mí meta.

A mi Madre, gracias por el gran apoyo que me has brindado durante todos estos años de mi vida por eso quiero celebrar este triunfo contigo.

A la Profesora Militza Quintero, tutora de mi Trabajo de grado mil gracias por su orientación y aporte profesional para la realización del trabajo.

Al Profesor Tulio Carrillo, por su orientación y aporte profesional brindados para hacer posible la culminación de esta meta.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	ii
LISTA DE TABLAS	v
LISTA DE GRÁFICOS	vii
Resumen	ix
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	12
EL PROBLEMA	12
1.2.- Justificación	17
1.3.- Objetivos	20
1.3.1.- Objetivo General	20
1.3.2.- Objetivos Específicos	20
CAPÍTULO II	21
MARCO TEÓRICO	21
2.1.- Antecedentes	21
.2.- Bases Teóricas	24
2.2.1.- El Constructivismo	24
2.2.2.- El Aprendizaje Significativo	28
2.2.3.- Las Estrategias de Enseñanza	32
2.2.4.- Los Métodos Anticonceptivos	37
2.2.6. Bases Legales	41
CAPÍTULO III	44
MARCO METODOLÓGICO	44
3.1.- Paradigma de Base	44
3.3.- Población y Muestra	45
3.4.- Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	46
3.5 Validez del Instrumento	47

3.6 Técnicas de análisis de los datos	48
CAPÍTULO IV	49
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	49
CAPITULO V	76
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	76
5.1 Conclusiones:	76
5.2 Recomendaciones:	77
Referencias Bibliográficas	79
ANEXOS	82
Instrumento Utilizado por Expertos Para Validar el Cuestionario Anexo A	83
Cuestionario Dirigido a los Docentes Anexo B	86
Cuestionario Dirigido a los Alumnos Anexo C	89

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1: Estrategias de Enseñanza	33
Tabla 2: Distribución de frecuencia y porcentual referente al ítem 1: Preparación de clase	49
Tabla 3: Distribución de frecuencia y porcentual concerniente al ítem 2: Realización de prueba diagnóstica	51
Tabla 4: Distribución de frecuencia y porcentual referente al ítem 3: Manifestación de los objetivos.	53
Tabla 5: Distribución de frecuencia y porcentual en relación al ítem 4: Realización de preguntas al inicio de la clase	54
Tabla 6: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 5: Ejecución de preguntas durante la clase	56
Tabla: 7 Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 6: Uso de analogías	57
Tabla 8: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 7: Realización de lecturas durante la clase	58
Tabla 9: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 8: Elaboración preguntas al finalizar la clase	60
Tabla 10: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 9: Elaboración de resumen al finalizar la clase	61
Tabla 11: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 10: Uso de medios audiovisuales	62
Tabla 12: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 11: Utilización de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase	64
Tabla 13: Distribución de frecuencia y porcentual concerniente al ítem 12: Elaboración de mapas conceptuales por parte de los alumnos	65
Tabla 14: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 13: Elaboración de conclusiones al finalizar la clase	67

Tabla 15: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 14: Uso de redes semánticas	68
Tabla 16: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 15: Elaboración de redes semánticas por parte de los alumnos	70
Tabla 17: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 16: Propuesta de actividades por parte de los alumnos	71
Tabla 18: Distribución de los resultados relacionado al ítem 17: Otras estrategias implementadas por los docentes en clase de métodos anticonceptivos	73

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico 1: Distribución porcentual referente al ítem 1: Preparación de clase	50
Gráfico 2: Distribución porcentual referente al ítem 2: Realización de prueba diagnóstica	51
Gráfico 3: Distribución porcentual relacionado al ítem 3: Manifestación de los objetivos	53
Gráfico 4: Distribución porcentual referente al ítem 4: Realización de preguntas al inicio de la clase	55
Gráfico 5: Distribución porcentual referente al ítem 5: Ejecución de preguntas durante la clase	56
Gráfico 6: Distribución porcentual concerniente al ítem 6: Uso de analogías	57
Gráfico 7: Distribución porcentual referente al ítem 7: Realización de lecturas durante la clase	59
Gráfico 8: Distribución porcentual referido al ítem 8: Elaboración preguntas al finalizar la clase	60
Gráfico 9: Distribución porcentual referente al ítem 9: Elaboración de resumen al finalizar la clase	61
Gráfico 10: Distribución porcentual de los resultados referente al ítem 10: Uso de medios audiovisuales	63
Gráfico 11: Distribución porcentual referente al ítem 11: Utilización de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase	64
Gráfico 12: Distribución porcentual referente al ítem 12: Elaboración de mapas conceptuales por parte de los alumnos	66
Gráfico 13: Distribución porcentual referente al ítem 13: Elaboración de conclusiones al finalizar la clase	67

Gráfico 14: Distribución porcentual referente al ítem 14: Uso de redes semánticas	68
Gráfico 15: Distribución porcentual referente al ítem 15: Elaboración de redes semánticas por parte de los alumnos	70
Gráfico 16: Distribución porcentual referente al ítem 16: Propuesta de actividades por parte de los alumnos	71

Título <i>Estrategias Empleadas por los Profesores para la Enseñanza del Tema de Métodos Anticonceptivos.</i>
Autor: Jean Carlos Borrero
Tutora: MSc. Militza Quintero
Jurado Propuesto: Militza Quintero, Ivón Rivera y Tulio Carrillo
Resumen
Esta investigación tuvo la finalidad de determinar las estrategias aplicadas por los docentes de Educación para la Salud, en la enseñanza del tema de métodos anticonceptivos, en el municipio Libertador del estado Mérida. El estudio se enfoca metodológicamente como una investigación de campo de carácter descriptivo y transversal. La muestra estuvo conformada por ocho (8) docentes, que dirigen clases de la asignatura de educación para la salud, así como también, por ciento cuarenta y siete (147) alumnos cursantes de la misma asignatura y la técnica de recolección de datos fue un cuestionario conformado por 16 ítems que contaron con una escala tipo lickert de tres opciones para ser respondido y una pregunta abierta para un total de 17 ítems. Una vez analizada la información recabada, se pudo determinar que la gran mayoría de los docentes no implementa estrategias adecuadas para favorecer el aprendizaje significativo respecto al tema de métodos anticonceptivos, si no por el contrario desarrollan actividades tradicionales encaminadas a informar pero no a formar, ya que se pudo establecer que las actividades de enseñanza implementadas por cinco docentes fueron: exposiciones, trípticos, cuestionarios, carteleros informativos y sólo tres profesores desarrollaron el tema y luego lo evaluaron mediante una prueba escrita. Por otro lado al contrastar la información obtenida de los alumnos con la de los profesores en relación al uso de estrategias para la enseñanza del tema, se encontró marcadas diferencias, puesto que la gran mayoría de los docentes manifestó hacer uso de estrategias tales como: declaración de los objetivos, indagación de los conocimientos previos, mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes, preguntas intercaladas, medios audiovisuales, y la mayoría de los alumnos respondió que no se utilizaron las estrategias antes mencionadas en el desarrollo de la clase. En tal sentido, se recomienda a los profesores de la asignatura de educación para la salud realizar estrategias que involucren la participación de los alumnos como la de ellos mismos en la actividad de aprendizaje que sean dirigidas al plano formativo, así como también realizar cursos talleres seminarios de actualización docente. Palabras clave: métodos anticonceptivos, educación sexual, estrategias de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

Los adolescentes constituyen una gran parte de la población que sigue en aumento. En la actualidad más de la mitad de la población mundial tiene menos de 25 años, y cuatro de cada cinco jóvenes vive en países en vías de desarrollo. Durante la adolescencia, los jóvenes desarrollan la identidad que tendrán como adultos, este proceso se orienta hacia su madurez física y emocional, donde se comienza a establecer relaciones de pareja, y en ocasiones no cuentan con la información necesaria referente al uso adecuado de los métodos anticonceptivos o por lo general desconocen la existencia de éstos. (Carrol, 2005).

Debido a esta falta de información surge la problemática que se vive principalmente en los países en desarrollo, la cual es un aumento considerable en las cifras de embarazos en adolescentes. Trayendo como consecuencias en la mayoría de los casos, menores oportunidades educativas o el abandono total de los estudios por parte de la madre adolescente, lo que incide en el incremento de la exclusión y de las desigualdades de género, contribuyendo en el fortalecimiento del círculo de la pobreza

Debido a la problemática anteriormente planteada, es importante conocer si en las instituciones educativas se habla acerca de educación sexual y si es así, cómo se realiza, qué estrategias de enseñanza utilizan los profesores para fomentar una adecuada Educación Sexual y lograr con esto que los jóvenes reconozcan la importancia del uso de los métodos anticonceptivos

Por lo anteriormente descrito, la presente investigación tiene como propósito el estudio de las Estrategias de Enseñanza implementadas por los profesores para fomentar la Educación Sexual en las aulas de clase, específicamente en el tema de Métodos Anticonceptivos para estudiantes de octavo Grado de Educación Básica, en la asignatura de Educación para la Salud.

La metodología abordada para llevar a cabo la investigación consiste en la aplicación de dos encuestas una de las cuales va dirigida a los docentes y otra para los alumnos, para luego analizar los resultados obtenidos. Este trabajo, se enmarca como una Investigación de campo, debido a que los datos se obtuvieron directamente de los sujetos investigados y también cuenta con una parte transversal dado que se realiza en un momento estipulado, de igual forma es una investigación descriptiva debido a que se caracteriza en un hecho o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento.

Para una mejor comprensión del presente trabajo, el mismo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I: Referido al problema. En él se enmarca el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación.

Capítulo II: Se señala el marco teórico donde se presentan los antecedentes relacionados con el tema de estudio; así como también las bases teóricas que fundamentan este trabajo investigativo.

Capítulo III: Se especifica el marco metodológico, la población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Capítulo IV: Se muestran los resultados obtenidos de la investigación y sus respectivos análisis.

Capítulo V: Abarca las conclusiones y recomendaciones y por último se presenta la bibliografía consultada, así como también los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

En el siguiente capítulo se expone el problema de estudio, así como también la importancia de la investigación y los objetivos de la misma.

1.1.- Definición del problema

La adolescencia, es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como el tiempo de vida transcurrido entre los 10 y 19 años de edad (Monroy, 2004). Este periodo se caracteriza por ser una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, así como también por los cambios que en ella se suscitan, tales como: Físicos, Psicológicos y Sociales, entre otros.

En relación a los cambios físicos, estos señalan el fin de la niñez, entre los que se encuentran: el crecimiento repentino del adolescente, el comienzo de la menstruación en las mujeres, la presencia de semen en la orina de los varones, la maduración de los órganos sexuales primarios (los que se relacionan directamente con la reproducción) y el desarrollo de las características sexuales secundarias (señales fisiológicas de la madurez sexual que no involucran en forma directa a los órganos reproductores). Dichos cambios son los responsables de la aparición del instinto sexual en el adolescente, en esta etapa su satisfacción es complicada, debido a los numerosos tabúes sociales, como a la ausencia de los conocimientos adecuados acerca de la sexualidad, a la falta de información pertinente de los métodos de control de natalidad, así como también al desconocimiento de las enfermedades de transmisión sexual (ETS). Como consecuencia de esto, las cifras de embarazo en adolescentes y la incidencia de las enfermedades venéreas está aumentando (Bolívar, s.f.).

Por otro lado, la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (citado en Della y Landoni, 2003) comenta que si bien siempre ha habido embarazo precoz, recién en la década del 70 el tema comenzó a aparecer como preocupación social. En 1974 la OMS comenzó a prestarle especial atención dentro de la temática general de la salubridad adolescente y lo planteó como problema creciente de alto riesgo y capital importancia de igual forma los mismos autores reseñan: “Mientras disminuye la tasa global de fecundidad en los países desarrollados y algunos en vías de desarrollo, aumenta en cambio la de las adolescentes, observándose una tendencia creciente a dar a luz por primera vez a edades tempranas”. (p. 8).

De acuerdo con Pandelites y Bott (2000), toda la problemática de la salud reproductiva en el adolescente se vincula a la tendencia de los jóvenes a practicar conductas sexuales riesgosas, entre las cuales se observan: inicio cada vez más precoz de la vida sexual, poco reconocimiento de los riesgos, las relaciones sexuales son imprevistas y ocurren en lugares y situaciones inapropiadas, experimentan continuos cambios de pareja (promiscuidad), tienen poco conocimiento de la sexualidad, no se plantean el control del embarazo, demuestran escasa orientación ante el uso de anticonceptivos, y poseen insuficiente información sobre las ETS y su prevención.

Ahora bien, todas estas conductas riesgosas acarrearán situaciones desfavorables en la vida de las adolescentes, además del correr el riesgo de contraer un embarazo no planificado, se suma a ello, las consecuencias de tenerlo, y estas abarcan los aspectos fisiológicos y sociales de la futura madre. En cuanto a los problemas fisiológicos que se presentan a la madre adolescente, los autores Della y Landoni, (2003) manifiestan que el primer embarazo plantea riesgos específicos que se suman a los derivados de la inmadurez fisiológica de la adolescente. En el período de parto, el problema más común es la alteración de la presentación y la posición del feto, que se relaciona con la incapacidad propia del desarrollo incompleto de la pelvis materna; esto determina una dificultad del canal del parto para permitir el paso del polo cefálico fetal.

Otra manifestación del desarrollo incompleto del aparato genital de la madre adolescente, es la estrechez del canal blando (cuello uterino, vagina vulva y músculos del periné.), lo que favorece las complicaciones traumáticas del tracto vaginal. Esto implica lesiones anatómicas (desgarros), así como mayor probabilidad de hemorragias e infecciones en un terreno materno que puede estar comprometido por la desnutrición y anemias previas. Así como también la estrechez de cualquiera de las dos porciones del canal del parto óseo (formado por la pelvis ósea: huesos iliacos o coxales, sacro y coxis) o blanda implica un mayor peligro de parto traumático para el feto y presenta una amplia variedad y grado de severidad (Della y Landoni, 2003).

En cuanto a las dificultades que se presentan a la madre adolescente a nivel social, se mencionan: el abandono o interrupción de los estudios, el comienzo de la actividad laboral sin la debida preparación cultural, unirse en matrimonio o en concubinato sin suficiente maduración sobre lo que es la vida familiar, la crianza y educación de los hijos. Por consiguiente el embarazo, deseado o no, desempeña un papel fundamental en la determinación de las oportunidades futuras de la joven, ya que puede desorganizar su vida, su educación y su relación familiar.

Por otro lado, hoy día a nivel mundial uno de cada diez alumbramientos corresponde a una madre adolescente y las tasas de fecundidad oscilan entre 05 y 200 nacimientos vivos por cada 1000 adolescentes, encontrándose las más altas cifras en los continentes de África y América Latina (Ministerio del Poder Popular Para la Planificación y Desarrollo [MPPPD], 2006).

Ahora bien, si se analiza la situación actual de Venezuela, se puede observar que no escapa de esta realidad, ya que según cifras presentadas por el Coordinador del Centro Latinoamericano de Salud y Mujer en Venezuela (Celsam), el 21% de los embarazos en el país provienen de madres adolescentes, colocando a

Venezuela como el primer país sudamericano con el mayor índice de madres menores de 19 años y el segundo a nivel latinoamericano (Alvarado, 2008).

Así mismo, en el estado Mérida, de acuerdo con datos recabados por la Unidad de Estadística de la Corporación Merideña de La Salud [CORPOSALUD], 2007) para el año 2007 de 12.411 mujeres embarazadas que asistieron a consultas en los diferentes centros de salud del estado, 4.073 eran de madres menores de 19 años de edad, de las cuales 2.768 estaban embarazadas por primera vez y 1.204 asistían a consulta para controlar su segundo embarazo.

Sin embargo, las estadísticas del citado ente, no reflejan el nivel académico y la procedencia de las madres embarazadas, ya que según un estudio realizado por el MPPPD (2006) acerca del embarazo en adolescentes, señala que algunos de los factores asociados a la aparición del embarazo precoz, suelen ser el vivir en comunidades como el medio rural, asistir a escuelas en donde los embarazos tempranos son comunes y se consideran como algo natural, crecer en condiciones empobrecidas, inexistencia de un proyecto de vida, carencia de interés en la escuela, así como también la falta de información ante el uso de métodos anticonceptivos o preventivos.

Por otra parte, Cordero y Rodríguez (2008), señalan que en la actualidad: “El Ministerio del Poder Popular para la Educación con el apoyo de la OMS y la OPS, se ha ocupado de esta materia, al incluir la Educación Sexual como componente de la Educación Básica en asignaturas como Educación Para la Salud” (p.4). Sin embargo, a pesar del esfuerzo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE), y de las organizaciones no gubernamentales, por incluir la Educación Sexual en la asignatura de Educación para la Salud, esto no ha ayudado en nada a disminuir las estadísticas ya antes mencionadas concernientes al embarazo en adolescentes.

No obstante, se viene observando que en el municipio Libertador del estado Mérida, no existe documento o estudio alguno que permita determinar el uso de estrategias por parte de los docentes que imparten Educación para la Salud, sobre métodos anticonceptivos, situación que se debe, entre otras causas, a la ausencia de políticas educativas que fomenten investigaciones de esta naturaleza, y el desinterés por parte de los docentes, entre otros.

Ello viene generando consecuencias, tales como la desinformación y por ende, la imposibilidad de generar alternativas de solución, de ahí la necesidad de determinar las estrategias aplicadas por los docentes de Educación para la Salud, en la enseñanza del tema de métodos anticonceptivos, en el municipio Libertador del estado Mérida. Por lo anteriormente expuesto es pertinente realizarse las siguientes interrogantes las cuales sirvieron de base para la realización de la presente investigación:

- ◆ En la actualidad ¿Los profesores de octavo grado de Educación Básica promueven educación sexual en las instituciones educativas? y si es así,
- ◆ ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza implementadas por los profesores para el tema de los métodos anticonceptivos en alumnos de octavo grado de educación básica, del municipio Libertador del estado Mérida?
- ◆ ¿Cuál es la opinión de los estudiantes de octavo grado de Educación Básica del municipio Libertador del estado Mérida, respecto al empleo por parte de los docentes de estrategias para la enseñanza de métodos anticonceptivos?

1.2.- Justificación

La razón primordial por la que se quiso estudiar las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesionales de la educación para desarrollar el tema de métodos anticonceptivos, se deriva de la patología social que vive actualmente el país, debido a que el embarazo en adolescente no sólo repercute en el ámbito de la salud pública, sino que también tiene una repercusión en el área social y económica, y trae como consecuencia, en la mayoría de los casos, menores oportunidades educativas o el abandono total de los estudios por parte de la madre adolescente, lo que incide en el incremento de la exclusión y de las desigualdades de género, contribuyendo en el fortalecimiento del círculo de la pobreza (MPPPD, 2006).

En este sentido, se debe hacer referencia a la importancia que tiene el uso de las estrategias de enseñanza, las cuales son los procedimientos o recursos utilizados por el profesor para promover el aprendizaje significativo del alumno. En otras palabras, son la guía de las acciones que hay que seguir para desarrollar habilidades de aprendizaje en los estudiantes.

Por consiguiente, la utilización de estrategias de enseñanza que ayuden a consolidar aprendizajes significativos, al igual que la motivación por parte de los profesores, ayudará a cambiar la conducta de los jóvenes en cuanto a la educación sexual, de esta forma se propicia un aprendizaje que no será desechado o borrado por los alumnos, si no que será de gran valor para ellos, dándoles las herramientas necesarias para hacer el transitar de la adolescencia a la edad adulta con el mayor éxito posible y sin ningún tipo de problemas.

Es por ello que, el conocimiento por sí solo no es suficiente para cambiar la conducta de los jóvenes, si únicamente se habla de educación sexual, para brindar información sobre preceptos morales y sexuales tales como: el

funcionamiento de los órganos reproductivos, tipos de métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, aborto y función sexual, no se tendrá un buen resultado, ya que sólo se aborda la educación sexual desde un punto de vista objetivo, biológico, informativo y/o científico, y no se busca con ello, un cambio en la conducta por parte de los alumnos, ya que no se ayudará a concientizar al alumnado acerca de la importancia que tiene el uso de métodos anticonceptivos para evitar embarazos no deseados y ETS.

Por lo tanto, para que la información tenga eficacia debe constituirse en formación, sin duda, la información sexual es uno de los aspectos de la educación sexual, pero es necesario remarcar que también incluye la formación de actitudes hacia lo sexual al respecto Piaget & Inhelder (1977 citado en Della y Landoni, 2003), comenta que dichas actitudes tienen como base el sistema de valores, ideales, normas, pautas e ideologías que sobre la sexualidad tiene la cultura en la que el sujeto vive. La información permanece en el nivel intelectual y la formación se inserta en la personalidad, manifestándose en la conducta. Para que esto suceda, la información tiene que motivar a los sujetos para que puedan trasladarla a sus propias vivencias, compararla con sus conocimientos previos y relacionarla con hechos actuales. La información debe producir conflictos y estar acorde con sus intereses, de manera que no permanezca sólo en el plano intelectual sino también afectivo, convirtiéndose en formación, constitutiva de la personalidad. De ahí la importancia que tiene el uso de las estrategias de enseñanza, como se dijo anteriormente éstas ayudan a promover aprendizajes significativos en los alumnos.

Por otra parte, un estudio de esta naturaleza, indudablemente traerá resultados positivos para los sectores involucrados con el acontecer educativo, beneficiará a los docentes y estudiantes de los liceos del municipio Libertador del estado Mérida, por cuanto la información recabada, ayudara a los primeros a tomar conciencia ante el tema de métodos anticonceptivos y la importancia del mismo de ser abordado en el aula de clases

En otro orden de ideas, el presente estudio significará un aporte teórico de consulta bibliográfica que permitirá ser revisado y analizado en función de mejorar la calidad educativa en relación a la enseñanza de los métodos anticonceptivos, es decir, quien utilice esta investigación, podrá despejar algunas de sus dudas y aclarar conceptos.

Los resultados obtenidos, pueden constituirse en una herramienta que fortalezca o motive a las autoridades y organismos inmiscuidos en la educación venezolana; en el ámbito del estudio, servirá de antecedente a otras investigaciones que sobre los métodos anticonceptivos, se constituyan en un espacio de análisis, crítico y de reflexión permitiéndoles ahondar en el tema y establecer conclusiones que permitan el mejoramiento del nivel educativo en cuestión.

1.3.- Objetivos

1.3.1.- Objetivo General

Determinar las estrategias aplicadas por los docentes de Educación para la Salud, en la enseñanza del tema de métodos anticonceptivos, en el municipio Libertador del estado Mérida.

1.3.2.- Objetivos Específicos

- ◆ Identificar las estrategias de enseñanza implementadas por los profesores para el tema de los métodos anticonceptivos en alumnos de octavo grado de educación básica, del municipio Libertador del estado Mérida.
- ◆ Indicar según la opinión de los estudiantes de octavo grado de educación básica del municipio Libertador del estado Mérida, el empleo por parte de los docentes de estrategias para la enseñanza de métodos anticonceptivos.
- ◆ Contrastar la opinión de los estudiantes y los docentes en relación al uso de estrategias para la enseñanza de métodos anticonceptivos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En esta parte del trabajo se expondrán los antecedentes e investigaciones que se han hecho hasta el momento y que tienen relación con el problema investigado, así como también las bases teóricas que muestran los términos o conceptos fundamentales que sirvieron de apoyo al presente estudio.

2.1.- Antecedentes

Es importante recalcar que no se han realizado estudios relacionados con el uso de Estrategias de Enseñanza que aplican los Profesores para el tema de Métodos Anticonceptivos en Alumnos de octavo grado de educación básica; no obstante, se encontraron investigaciones relacionadas con la actitud sobre sexualidad y embarazo en docentes, madres y adolescentes, así como también, acerca de los conocimientos y valores sobre sexualidad en adolescentes y docentes, que pudieran aportar información valiosa, que oriente para esta investigación, la interpretación de los resultados.

Con respecto al primer aspecto, Escobar (1997) realizó un estudio descriptivo de corte transversal, titulado “Actitud sobre Sexualidad y Embarazo en Docentes, Madres y Adolescentes en el Municipio Libertador Mérida”, para lo cual seleccionó una muestra que estuvo conformada por 205 adolescentes cursantes del 7mo y 8vo grados de educación básica, 32 docentes y 99 madres cuyos hijos cursaban estudio en los años ya mencionados: a quienes les realizaron preguntas básicas de conocimientos sobre ETS, anticonceptivos, relaciones sexuales y embarazo. Escobar encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por cada uno de los grupos estudiados, por lo que concluye que hay homogeneidad de opinión sobre el tema. Además, sugirió profundizar

más en este aspecto y teorizar que el embarazo en adolescentes es un problema pluricausal cuyas raíces debe enfrentar toda la sociedad.

Los autores Cruz y Rivas (1997) llevaron a cabo una investigación titulada “Conocimientos y Valores sobre Sexualidad en Adolescentes y Docentes en la Escuela Básica Ricardo Guillén y Liceo Ejido” bajo el enfoque de la investigación cualitativa de tipo exploratoria. Los autores tomaron como muestra 154 adolescentes y 15 profesoras; a quienes les aplicaron un instrumento estructurado en dos partes, la parte A mide el conocimiento sobre sexualidad y la parte B los valores sobre sexualidad según tres enfoques (Tradicional, Moderno e Integral), de acuerdo con los datos recabados por Cruz y Rivas, se concluyó, que existe desconocimiento de elementos básicos de sexualidad con riesgos para la salud reproductiva en ambos grupos muestrales, por lo cual recomiendan un programa de orientación valórica de sexualidad humana.

Así mismo, Flores, Lugo y Moya (1998) realizaron un estudio exploratorio por medio de encuestas en liceos del área urbana de Punto Fijo, dirigida a adolescentes entre 12 y 19 años con la finalidad conocer y comparar la información que tienen sobre conocimientos generales en sexualidad. Los autores encontraron que la mayoría de los adolescentes afirmaban haber recibido Educación Sexual (84,48%) considerada en su mayor parte de regular a mala calidad, comprobándose esto por los escasos conocimientos que tenían sobre tópicos como funcionamiento de su aparato reproductor y el del sexo opuesto, uso de métodos anticonceptivos, modo de contagio de las ETS entre otras. De tal forma, Flores et al, concluyeron que sigue siendo muy tímida y pudorosa la educación sexual impartida por padres y maestros lo cual conlleva a que sea influenciada por otras fuentes poco idóneas (TV- Revistas) por lo que recomiendan mejorar el asesoramiento tanto en las escuelas, hogares como en servicios de planificación familiar.

Por su parte, Blandón (1997) realizó un estudio cualicuantitativo de tipo longitudinal, en la ciudad de León (Nicaragua), para el cual hizo uso del cuestionario y la entrevista individual para la recolección de información. El autor entrevistó a 97 adolescentes embarazadas, 43 maestros y 40 padres de familia, con el objetivo de explorar el nivel de conocimientos, actitudes y prácticas de planificación familiar en adolescentes, educadores y padres. Blandón obtuvo como resultados que el 88% de las adolescentes desconoce el uso correcto de los anticonceptivos, el 49% nunca recibió información sobre planificación familiar y un 75% nunca ha usado anticonceptivos. Asimismo encontró que las jóvenes poseen fuentes adecuadas de información (padres, colegios), pero tienen conocimientos incorrectos, incompletos y sin base científica, además halló que los padres y maestros tienen desconocimiento del uso correcto de los métodos anticonceptivos, pues no han recibido educación formal al respecto y evitan hablar con los adolescentes de cualquier tema de educación sexual. Por consiguiente el autor concluye que el papel protagónico en las relaciones sexuales tempranas y el alto índice de embarazo en adolescentes lo tiene el desconocimiento generalizado existente en nuestra sociedad ante la educación sexual.

Continuando con este orden de ideas, Pino y Quintero (2006) realizaron una investigación de tipo observacional, transversal, de campo, descriptiva y correlacional, la cual tuvo como objetivo, caracterizar el embarazo precoz y determinar su relación con el nivel de educación sexual, así como también el estrato social de alumnas pertenecientes a dos escuelas técnicas públicas del estado Mérida. Los autores previo a una revisión documental elaboraron una aproximación al diagnóstico situacional del embarazo precoz en una muestra de 15 adolescentes (embarazadas) las cuales fueron tomadas como grupo de estudio, así como también determinaron el nivel de educación sexual, el estrato social de las mismas y sus componentes, contrastando las variables antes mencionadas con una muestra de 45 adolescentes (no embarazadas). Obteniendo como resultado que existe relación de dependencia estadísticamente significativa entre el embarazo precoz y las variables: conocimientos sobre anatomía del

aparato reproductor, nivel de instrucción de la madre, fuentes de ingreso y condiciones de alojamiento

Las investigaciones antes señaladas advierten que en la mayoría de los casos los jóvenes reciben información sexual pero de forma muy vaga y general, por parte de los docentes en las instituciones escolares, de ahí la importancia de conocer qué estrategias de enseñanza son utilizadas por parte de los docentes en las instituciones escolares del referido municipio.

.2.- Bases Teóricas

A continuación se definen algunas concepciones básicas que representa la plataforma teórica de la presente investigación.

2.2.1.- El Constructivismo

La formalización de la teoría del Constructivismo, se atribuye generalmente a Jean Piaget, psicólogo suizo de principios del siglo XX, quien sugirió que a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias, y esta asimilación se lleva a cabo cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. De tal forma relacionan la nueva experiencia en un marco ya existente.

De acuerdo con Carretero (1977), el constructivismo es el enfoque o la idea que mantiene que el individuo tanto, en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como, en los afectivos no es un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción propia del ser humano.

Conforme con lo antes planteado por Carretero, el constructivismo establece que el conocimiento es producto de la construcción del sujeto con su entorno, al respecto Romero (2009), establece que el constructivismo es un término comúnmente utilizado en la literatura empleada por los Psicólogos y por los Educadores, debido a que este término se refiere a la idea de que las personas construyen representaciones sobre el funcionamiento del mundo y, pedagógicamente hablando construyen sus propios aprendizajes

Continuando con este orden de ideas, Díaz & Hernández (2002) establecen que el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.

De acuerdo con Coll (1990 citado en Díaz & Hernández, 2002) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales, las cuales se describen a continuación:

- ♦ ***El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje:*** Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- ♦ ***La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración:*** Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores

encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

- ♦ ***La función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado:*** Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructivista, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

De igual forma Romero (2009) establece las características esenciales del aprendizaje constructivista y se muestran a continuación:

- ♦ ***Lo que hay en el cerebro del que va aprender tiene importancia.*** Los resultados del aprendizaje no sólo dependen de la situación de enseñanza y de las experiencias que se proporcionan al alumno sino también de los conocimientos previos del mismo, de sus concepciones y motivaciones.
- ♦ ***Encontrar sentido supone establecer relaciones.*** Los conocimientos que pueden conservarse a largo plazo en la memoria no son hechos aislados, sino muy estructurados e interrelacionados de múltiples formas.
- ♦ ***El sujeto que aprende construye activamente el significado.*** Estudios sobre las formas de comprensión del sujeto, sugieren que interpreta activamente nuevas experiencias, mediante analogías, a partir de estructuras de conocimientos que ya posee. La perspectiva constructivista sugiere que más que extraer conocimiento de la realidad, la realidad sólo existe en la medida que se construye.
- ♦ ***Los alumnos son responsables de sus propios aprendizajes.*** Desde la perspectiva constructivista constituye el reconocimiento de una condición

necesaria del aprendizaje: el que los alumnos hagan continuamente sus propias síntesis ordenadas de los conocimientos.

- ♦ ***El papel del profesor además de un trasmisor de los tipos de contenidos escolares señalados habrá de crear las condiciones más favorables.*** Desde el punto de vista del educador, este habrá de partir de las características del sujeto y adaptar a ella la selección y secuenciación de contenidos tanto conceptuales como de valores, actitudes, destrezas y estrategias de conocimiento
- ♦ ***El alumno es quien construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende, en definitiva, la construcción del conocimiento.*** Sin embargo en el caso del aprendizaje escolar, la actividad constructivista del alumno no aparece como actividad individual sino también como parte de la actividad interpersonal (interacción profesor-alumno, como a la interacción alumno-alumno) que la incluye.

El constructivismo, juega un papel de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que rechaza la idea del alumno como receptor o reproductor de saberes, de igual forma niega la idea de que el desarrollo es la acumulación de aprendizajes específicos, sino al contrario asevera el hecho que el alumno es partícipe en la elaboración de su propio conocimiento, a partir de la realidad que los rodea, de su medio ambiente, es decir, del contexto mismo, por medio de su experiencia vivencial con su entorno social, cultural y natural.

De acuerdo con la afirmación anteriormente expuesta, es de suma importancia que los docentes empleen y orienten en las aulas de clases actividades que motiven al alumno a la construcción de sus propios conocimientos, ya que como lo dice Coll (1988 citado en Díaz & Hernández, 2002): "la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar

aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (p.30).

Sin embargo la construcción de estos nuevos conocimientos implica un cambio en los esquemas de conocimientos preexistentes en el alumno, y este cambio se logra mediante la introducción de nuevos elementos o estableciendo relaciones entre dichos elementos, es decir, entre los preexistentes y los nuevos, de tal forma el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. Ahora bien, la idea de construcción de significados hace referencia a la teoría del aprendizaje significativo, la cual se explicará con más detalle en el siguiente apartado. (Díaz & Hernández, 2002).

2.2.2.- El Aprendizaje Significativo

El concepto de aprendizaje significativo fue propuesto originalmente por David Ausubel quien fue un destacado psicólogo estadounidense, el cual se vio influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, y quien a partir de la década de los setenta dejó sentir su influencia por medio de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar.

De acuerdo con el planteamiento de Ausubel (1993) el aprendizaje del alumno depende en gran medida de la estructura cognitiva previa, que él posee, entendiéndose por esta estructura como toda información, conocimientos, ideas previas, esquemas, percepciones que el aprendiz posee en un determinado campo de conocimiento y la relación con la nueva información.

Conforme a este planteamiento la postura de Ausubel se enmarca dentro del paradigma constructivista dado que este paradigma plantea que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma, estructura e interacciona con los materiales de estudio y la información

exterior se interrelacionan e interactúa con los esquemas de conocimientos previos y las características personales del aprendiz. (Díaz, 1989 citado en Díaz & Hernández, 2002).

Continuando con este orden de ideas Coll (1998) hace referencia que al hablar de aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados, es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que el alumno aprende un contenido cualquiera (un concepto, una explicación científica, una norma de comportamiento, etc.) cuando es capaz de atribuirle un significado. Sin embargo el alumno puede aprender esta serie de contenidos sin atribuirle significado alguno; debido a que los aprende de forma memorística, es decir, es capaz de repetirlos o de utilizarlos mecánicamente sin entender en lo absoluto lo que está haciendo o diciendo.

Esto ocurre en gran parte debido a que el alumno es capaz de atribuir significados parciales a lo que aprende: (el concepto, la explicación científica, la norma de comportamiento) no tiene el mismo significado para el profesor que lo ha enseñado como para el alumno que lo ha aprendido, dado que no tiene las mismas implicaciones ni el mismo poder explicativo para ambos (profesor-alumno), es decir no pueden utilizarlo aplicarlo o explicarlo en igual extensión y profundidad. De tal forma que la significatividad del aprendizaje no es cuestión de todo o nada, sino más bien de agrado, en consecuencia en lugar que los profesores propongan que los alumnos realicen aprendizaje significativo, sería más eficaz que los aprendizajes que se lleven a cabo en cada momento de la escolaridad, sean lo más significativo posible para los alumnos, con el fin que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll,1998)

Ahora bien de acuerdo con el párrafo anterior el alumno aprende un contenido cualquiera siempre y cuando le atribuya un significado y la construcción de dichos significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, conforme con estas afirmaciones es conveniente realizarse la siguiente

interrogante ¿Qué quiere decir que los alumnos construyen significados? En opinión de Coll (1998) los alumnos construyen significados cada vez que son capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprenden y lo que ya conocen. En tal sentido se podría decir que construyen significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseen de comprensión de la realidad, dicha construcción de significados implica acomodación, diversificación, enriquecimiento, interconexión de los esquemas previos al relacionarlo con lo que está aprendiendo, de tal forma los esquemas de acción y de conocimiento, es decir lo que el alumno ya sabe, se modifican y al hacerlo adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados.

De igual forma anteriormente se habló que no siempre el aprendizaje es significativo, es decir, no siempre da lugar a la construcción de significados por parte de los alumnos, ya que en muchas ocasiones el aprendizaje se limita a la mera repetición memorística, en este sentido cabe preguntarse por las exigencias que éste plantea para serlo, al respecto (Romero, 2009; Coll, 1998) establecen que para ello debe cumplirse tres condiciones, dos intrínsecas al propio contenido de aprendizaje y la otra relativa al alumno que va aprenderlo:

- ♦ El contenido ha de poseer una significatividad psicológica, es decir, es necesario que el alumno pueda poner el contenido a aprender en relación con lo que ya conoce de forma no arbitraria para que pueda insertarlo en las redes de significados ya contruidos con anterioridad. En este sentido, se precisa estrategias metodológicas que activen los conceptos previos, en especial los denominados organizadores previos, (bloques de conocimiento estructurados los cuales proporcionan la base para un puente cognitivo entre el contenido a aprender y la información previa).
- ♦ El contenido ha de poseer una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Dificilmente el alumno podrá

construir significados si el contenido es vago, está poco estructurado o es arbitrario, es decir, si no es potencialmente significativo desde el punto de vista lógico.

- ♦ El alumno ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente. Ha de tener intención de relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce. Todo ello va a depender, en definitiva, de su motivación para aprender y de la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación.

Por otro lado, junto al conocimiento previo existen otros procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje: la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones y actitudes; las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, etc. En definitiva, los significados que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje.

Así pues los significados que finalmente construye el alumno son, pues, el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el propio alumno, los contenidos de aprendizaje y el profesor, que guía el proceso de construcción de conocimiento, haciéndole participar en tareas y actividades que le permiten construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos del currículum escolar. El profesor, es pues, al mismo tiempo, una guía y un mediador de la actividad educativa, el cual tiene como herramientas las estrategias de enseñanza, de la cuales se abordaran con más detalle en el siguiente apartado.

2.2.3.- Las Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades, llevadas a cabo por el docente, en las que según García y Cañal (1995) se maneja cierta información proveniente de unas determinadas fuentes, mediante procedimientos concretos asociados a unos medios didácticos y en relación a unas metas implícitas y explícitas.

Por otra parte de acuerdo con Díaz y Hernández, (2002) las Estrategias de Enseñanza son “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza (Docente) para promover aprendizajes significativos” (p.70). En otras palabras, son acciones secuenciadas, realizadas y controladas por el docente, con el objetivo consciente de que el alumno aprenda de manera más eficaz.

Ahora bien, teniendo claro el concepto de estrategias de enseñanza, se muestra a continuación la Tabla N° 1, la cual fue tomada y modificada de: Díaz y Hernández, (2002) en la que se muestra la clasificación de las mismas según su momentos de uso entendiéndose por estos, como los periodos ocurridos en la actividad de enseñanza, es decir inicio, durante y cierre de la clase, de igual forma se muestra sus definiciones y los efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos:

Tabla 1: Estrategias de Enseñanza

Momento de Uso	Tipo de Estrategias y Definición	Efectos Esperados en el Aprendizaje del Alumno
Estrategias Preinstruccionales (Inicio) Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.	Objetivos: Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo, el alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material, ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido
	Organizador previo: Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Hace más accesible y familiar el contenido, elabora una visión global y contextual
Estrategias Coinstruccionales (Durante) Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación.	Ilustraciones: Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).	Facilita la codificación visual de la información
	Mapas conceptuales y redes semánticas: Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones
	Analogías: Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).	Comprende información abstracta, traslada lo aprendido a otros ámbitos

Estrategias Posinstruccionales (Cierre) Se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje.	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.	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido, resuelve sus dudas, se autoevalúa gradualmente
	Pistas topográficas y discursivas: Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés, detecta información principal, realiza codificación selectiva
	Resumen: Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender
	Uso de estructuras textuales: Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto

Fuente: Díaz y Hernández, (2002). Estrategia Docentes para un Aprendizaje Significativo. Elaboración del propio autor

Como se puede observar, en la tabla 1, existe una gran variedad de Estrategias de Enseñanza, que se pueden explorar para promover el aprendizaje significativo en cualquier asignatura. En especial en la cátedra de Educación para la Salud, en la cual se aborda el tema de métodos anticonceptivos, objeto de estudio para esta investigación, dichas estrategias pueden servir de orientación al Docente de esta asignatura a la hora de planificar las actividades que ayuden a sus alumnos en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo Díaz y Hernández, (2002) realizan, a su vez otra clasificación basándose en los procesos cognitivos que las estrategias provocan para promover mejores aprendizajes en los alumnos la cual se muestra a continuación:

- ♦ ***Estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos:*** En este grupo se ubican todas aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan, así como también se incluyen aquellas estrategias que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa. De tal forma, estas estrategias son de tipo preinstruccional y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa por ejemplo, lluvia de ideas la enunciación de objetivos, entre otras.
- ♦ ***Estrategias para orientarla atención de los alumnos:*** Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor utiliza para mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje.

Algunas estrategias que pueden incluirse en este grupo son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de ilustraciones, analogías, entre otras.

- ♦ ***Estrategias para organizar la información que se ha de aprender:*** Este tipo de estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, mejora su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos (inicio, durante y cierre) de la actividad de enseñanza. Entre ellas se encuentran las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.
- ♦ ***Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender:*** Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Por las razones señaladas, se recomienda utilizarlas al inicio o durante la clase para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos y las analogías.

Ahora bien, en los apartados posteriores se han denominado diferentes clasificaciones de las estrategias de enseñanza, sin embargo dichas clasificaciones no son estrictamente jerárquicas, es decir, el profesor tiene libre albedrío en decidir en qué momento utilizarlas y cuál de todas utilizar ya que como lo dice Díaz y Hernández, (2002) “las distintas estrategias de enseñanza que se han descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario”. En tal sentido la

responsabilidad de utilizarlas o no, para ayudar a generar aprendizajes significativos ante cualquier contenido de enseñanza en especial ante los métodos anticonceptivos, de los cuales se hablara con mayor profundidad en el siguiente apartado, queda de parte de los profesionales de la educación.

2.2.4.- Los Métodos Anticonceptivos

Los métodos anticonceptivos según Aguirre, (2006) son métodos o técnicas que pueden emplear una pareja para mantener relaciones sexuales satisfactorias libremente, de forma que el embarazo se produzca en el momento que ellos consideren oportuno. En otras palabras siguiendo con la definición presentada por el autor los métodos anticonceptivos son técnicas concretas para evitar embarazos no deseados.

De acuerdo con Ríos (2007) los métodos anticonceptivos se clasifican en:

- ♦ **Métodos Naturales:** son aquellos métodos que se basan en la fisiología hormonal de la mujer, en los cuales hay abstención de hacer relaciones sexuales durante la ovulación (momento en el cual el óvulo sale del ovario) y los días cercanos a ella (días de riesgo para quedar embarazada) entre estos métodos destacan: Método del ritmo, del Moco Cervical y el de la Temperatura Basal.
- ♦ **Métodos de Barrera:** métodos que impiden el ascenso de los espermatozoides hacia la cavidad uterina, ya sea formando una barrera mecánica (preservativo, diafragma) o química (óvulos vaginales, jaleas, etc.) o la combinación de ambos.

- ♦ **Métodos Hormonales:** métodos basados en el uso de hormonas sexuales (estrógenos y/o progestágenos), cuyos objetivos finales son impedir que se desarrolle la ovulación en la mujer, y generar condiciones adversas en la vagina, cerviz y endometrio que impidan que se llegue a realizar la fecundación (unión del espermatozoide con el ovulo) entre estos se encuentran: Anticonceptivos orales (píldora), Inyecciones (mensuales, bimensuales, trimestrales), Implantes (Norplant), parches y los anillos vaginales. En este grupo también se pueden clasificar a la anticoncepción de urgencia (Pastillas de Levonorgestrel).

- ♦ **Dispositivos intrauterinos:** método anticonceptivo, que se basa en la colocación dentro de la cavidad uterina de un elemento que con efecto mecánico, químico, u hormonal; impide que los espermatozoides lleguen a fecundar los óvulos, ya que son inmovilizados, o destruidos para que no cumplan su función. Se diferencian de los métodos de barrera porque los DIU actúan a nivel de cavidad uterina, mientras que los de barrera lo hacen a nivel vaginal.

- ♦ **Métodos Quirúrgicos:** es un método que consiste en el bloqueo quirúrgico de los conductos que sacan a las células de la fecundación de su almacenamiento (espermatozoides u óvulos), como bloqueo tubarico bilateral (Ligadura de Trompas), Vasectomía (bloqueo de los conductos eferentes).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, existe una gran variedad de métodos que se pueden utilizar con el fin de controlar la natalidad, y lograr un embarazo oportuno según la pareja lo considere necesario, sin embargo a pesar de su existencia el número de embarazos en adolescentes no ha disminuido, es por ello que la presente investigación se concentró en conocer cómo se aborda este tema en particular en la asignatura de Educación para la Salud.

2.2.5.- La Educación Sexual

La educación sexual es definida por Box (1976 citado en Pino y Quintero, 2006) como:

El conjunto de aprendizajes que permiten el buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con las demás facultades y la consecución de una buena interrelación con las otras personas que resulten estimulantes por su condición sexuada y sexual, consiguiendo altos niveles de espontaneidad y comunicación, y también de respeto y estima. (p.23)

De igual forma Corona (1998) la define: como

un proceso vital mediante el cual se adquieren y transforman, formal e informalmente, conocimientos, actitudes y valores respecto de la sexualidad en todas sus manifestaciones, que incluyen desde los aspectos biológicos y aquellos relativos a la reproducción, hasta todos los asociados al erotismo, la identidad y las representaciones sociales de los mismos.. (p 5)

Continuando con este orden de ideas el Instituto Nacional de Educación Sexual de Santo Domingo, Republica Dominicana (1976 citado en Pino y Quintero, 2006.) afirma que la educación sexual es:

La parte de la educación general que incorpora los conocimientos bio-psico-sociales de la sexualidad, como parte de la formación integral del educando, teniendo como objetivo básico el logro de la identificación e integración sexual del individuo y capacitarlo para que se cree sus propios valores y actitudes que le permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana y positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad. (P.22)

De acuerdo con las definiciones anteriores la educación sexual no sólo implica la instrucción, o la información en el plano del conocimiento o saber de las relaciones sexuales o el comportamiento fisiológico de los órganos genitales, si no que va mucho más allá, al respecto Ramírez, (1998 citado en Cordero y Rodríguez, 2008) señala que la educación sexual difiere de la labor informativa debido a que la

transmisión de información va dirigida al plano intelectual, al conocimiento y no a la comprensión y significación del sentido de la sexualidad, involucrando una reflexión por parte del individuo sobre las consecuencias e implicaciones de su accionar.

Sin embargo, hablar de educación sexual es una de las cuestiones más acaloradamente debatidas y de mayor contenido emocional, dado a las diferencias de opinión existentes entre ciertos grupos de la sociedad conservadora en sus valores políticos y religiosos que se oponen a que se imparta educación sexual en las instituciones educativas debido a convicciones erróneas tales como: hablar de educación sexual promueve la relaciones sexuales a temprana edad, entre otras creencias o mitos referentes al abordaje de educación sexual a los adolescentes, en tal sentido el programa mundial sobre el sida, de la OMS, realizó un estudio con el fin de refutar estas creencias erróneas, el cual consistió en el análisis de diecinueve (19) investigaciones, para determinar la edad del primer contacto sexual y los niveles registrados de actividad sexual entre estudiantes que habían estado expuestos a la educación sexual, obteniendo como resultado que no se encontraron pruebas de que la educación sexual conduzca a una actividad sexual temprana o mayor en la gente joven, si no todo lo contrario la educación sexual retrasa el inicio de de la actividad sexual y aumenta la adopción de prácticas sexuales más segura por parte de los jóvenes sexualmente activos (Fondo de Población de Las Naciones Unidas [FPNU] y OPS, 1995).

Por consiguiente, es totalmente falso que al hablar de educación sexual y de temas concernientes a la misma como los métodos anticonceptivos, fomenten la actividad sexual entre los jóvenes, ya que el objetivo de la misma, no es fomentar las relaciones sexuales, sino ayudar a los jóvenes a desarrollar el conocimiento, la autonomía y las habilidades tales como la comunicación, la toma de decisiones y la negociación para hacer la transición a la edad adulta gozando de buena salud sexual. Es por ello, que es de suma importancia que se brinde una adecuada educación sexual formativa en las instituciones educativas y que se aborde el

tema de métodos anticonceptivos ya que como lo afirma la OPS (1995) las fallas de los métodos anticonceptivos se deben en gran parte a error por parte del usuario y no a la ineficiencia del producto, en tal sentido la educación sexual puede reducir la falla de los métodos anticonceptivos. (p.49).

2.2.6. Bases Legales

Los parámetros que rigen las políticas educativas se basan en los estamentos legales que confiere la ley para su cumplimiento los cuales se identifican en los contenidos que a continuación se señalan y que tiene ver con la proyección de la Educación Integral de Calidad, donde la educación sexual (considerando el tema de los métodos anticonceptivos) está implícita en las mismas. A continuación se revisan estas bases legales:

♦ *La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999):*

Artículo 103. Hace referencia que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentre privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. (p 25)

♦ ***La Ley Orgánica de Educación (2009)***

Artículo 6. El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:

Garantiza: El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes. (p.2)

♦ ***La Ley Orgánica para La Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007):***

Artículo 50. Acerca de salud sexual y reproductiva reza lo siguiente:

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser informados e informadas y educados o educadas, de acuerdo a su desarrollo, en salud sexual y reproductiva para una conducta sexual y una maternidad y paternidad responsable, sana, voluntaria y sin riesgos.

El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar servicios y programas de atención de salud sexual y reproductiva a todos los niños, niñas y adolescentes. Estos servicios y programas deben ser accesibles económicamente, confidenciales, resguardar el derecho a la vida privada de los niños, niñas y adolescentes y respetar su libre consentimiento, basado en una información oportuna y veraz. Los y las adolescentes mayores de catorce años de edad tienen derecho a solicitar por sí mismos y a recibir estos servicios. (p 13)

Ahora bien, de acuerdo con las leyes antes mencionadas toda persona tiene derecho a la educación, por lo tanto esta es, obligatoria, un deber, un derecho adquirido en igualdad de condiciones para todo individuo, por consiguiente los docentes tienen la obligación de abordar el tema de métodos anticonceptivos en el aula de clases, dado que este es un tópico que se encuentra sumergido dentro de los parámetros de la educación sexual, de tal forma los docentes como mediadores del proceso educativo deben aprovechar las situaciones que se le presentan en el aula de clases y en relación a las curiosidades, inquietudes y

necesidades que los adolescentes ostenten, con respecto a su sexualidad, hacer uso de las estrategias de enseñanza, con el fin de impartir una buena información y formación de manera significativa, ya que como lo indica la OPS (1995) las investigaciones revelan que los jóvenes que reciben educación sexual en las instituciones escolares, tienen más probabilidades de comunicarse con sus padres y madres acerca de temas referentes a la sexualidad, de igual forma les ayuda a clarificar sus valores, a desarrollar habilidades de comunicación efectiva, a posponer las relaciones sexuales y les facilita la posibilidad de utilizar métodos anticonceptivos si son sexualmente activos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se definen los componentes del marco metodológico, el cual especifica el modo de proceder en el estudio. Aquí se incluyen los métodos, las técnicas y los procedimientos que se utilizaron para lograr el objetivo de esta investigación. Así como también el paradigma, tipo de investigación, la población y el grupo objeto de estudio.

3.1.- Paradigma de Base

Esta investigación se sustenta en el paradigma positivista, en el cual según Chávez, (s/f) la realidad existe independientemente del investigador, es decir se halla tal cual es, sin que el investigador cause cambio alguno o afecte el objeto de estudio. De acuerdo con lo anteriormente expuesto la investigación llevada a cabo cumplió con estos términos, dado que se indagaron las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes de octavo grado de educación básica ante el tema de métodos anticonceptivos sin interferir en los resultados obtenidos.

3.2.- Tipo de Investigación

Por sus características la investigación llevada a cabo correspondió a una investigación de campo, transversal y descriptiva. De tal forma, fue una investigación de campo por que su objetivo consiste “en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular o controlar variable alguna” (Arias, 2004, p. 28), ya que la recolección de datos se llevó a cabo en las instituciones educativas en un momento determinado, por consiguiente, el presente estudio también fue de tipo transversal ya que, como lo define Hernández, Fernández, y Baptista (2003) “Los

diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único”.

Por último, se define como una investigación descriptiva, la cual según Hernández et al., (2003): busca especificar las propiedades importantes, de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, dado a que se describieron, analizaron e interpretaron los datos obtenidos en términos claros y precisos.

3.3.- Población y Muestra

Según Hernández et al., (2003) la población es definida como “la unidad de análisis, y sobre la cual se pretende generalizar los resultados”, una vez determinada ésta se procede a seleccionar la muestra la cual “suele ser definida como un subgrupo de la población.”

En este caso la población objeto de esta investigación estuvo conformada por dos categorías, la primera la de los docentes, que comprenden un total de sesenta y dos (62) profesionales de la educación que imparten la asignatura de Educación para la Salud de octavo Grado de Educación Básica en las instituciones educativas públicas del municipio Libertador, estado Mérida. La segunda categoría se refirió a los estudiantes de 8º grado de educación básica, del municipio Libertador del estado Mérida, que cursan la asignatura de Educación para la salud para un total de ocho cientos (800) alumnos.

En vista de que la población es bastante grande no se pudo estudiar a cabalidad, lo que conllevó a usar el método de muestreo no probabilístico, intencional u opinático, que de acuerdo a Arias (2004) “Es la selección de los elementos con base en criterios del investigador” (p. 51). Por tanto, dicha muestra fue conformada por diez (10) Profesores de la asignatura de Educación para la salud de octavo

grado de cinco (5) instituciones educativas, ubicadas en la zona urbana del municipio Libertador del estado Mérida, y ciento ochenta y seis (186) estudiantes cursantes de la asignatura de Educación para la Salud en las mismas casas de estudios.

Nota importante: La muestra de docentes que inicialmente era de diez (10), se redujo a ocho (8) en virtud que era un requisito fundamental para la aplicación del instrumento el haber desarrollado el tema de métodos anticonceptivos y al preguntarle a dos (2) docentes si habían abordado el tema ya antes mencionados manifestaron que no, por ende la muestra se redujo a ocho (8) docentes, así mismo la muestra de alumnos que inicialmente era de (186) alumnos se redujo a (147).

3.4.- Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos según Arias (2004) son las distintas formas o maneras de obtener la información y los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información.

Por consiguiente, en la presente investigación se usó la técnica de la encuesta tipo cuestionario. La encuesta para Morles (2004) es una técnica de investigación dirigida al estudio cuantitativo de las opiniones y comportamiento de un conjunto numeroso de personas". (p. 49); y al cuestionario como el "conjunto de preguntas escritas para una entrevista, encuesta o examen" (p. 51).

Dicho cuestionario se elaboró bajo los parámetros del escalamiento tipo Likert, el cual consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, el cuestionario fue suministrado a los profesores de la cátedra de educación para la salud y a los alumnos cursantes de la misma asignatura, con el fin de dar respuestas a las interrogantes realizadas en la presente investigación, sin embargo es importante

aclarar que los ítems del cuestionario aplicados a los dos grupos que conformaron la muestra fueron los mismos, no obstante el cuestionario dirigido a los docentes fue adaptado para los alumnos, es decir se le realizaron cambios de forma mas no de contenido.

El cuestionario estuvo conformado por 17 ítems de los cuales 16, contaron con una escala de apreciación del 1 al 3, siendo: 1 nunca, 2 algunas veces, 3 siempre. Y por último contó con una pregunta abierta, para un total de 17 ítems (ver anexo B y C) los cuales sirvieron para dar respuestas a las interrogantes propuestas para esta investigación.

3.5 Validez del Instrumento

Con el propósito de certificar que el instrumento elaborado mide realmente las variables que se pretende medir, en la presente investigación se procedió a determinar su validez, siguiendo para ello los procesos metodológicos establecidos por los especialistas para esos fines. En este sentido Hernández et al., (2003), señalan que existen varios tipos de validez entre las que destacan: validez de contenido, validez de constructo y validez ligada a criterios.

Para esta investigación se empleó la validez de contenido, “la cual se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández, et al., 2003) por consiguiente se hizo uso de la técnica de el juicio de expertos, ya que como lo dice Hurtado (2006) es preciso definir lo indicadores pertinentes a la variable y dimensión, elaborar un conjunto de ítems lo más exhaustivo posible y solicitar la opinión de expertos en el área de la temática a evaluar, para que sobre la base de criterios de suficiencia, pertinencia y claridad, emitan su apreciación de manera cualitativa sobre la viabilidad o no del instrumento.

Por lo tanto se hizo entrega del instrumento de la investigación a tres (3) expertos (Profesores de la Universidad de Los Andes de la carrera de Educación Mención Ciencias Físico Naturales), quienes revisaron y emitieron sus opiniones respecto al mismo, para luego realizar las correcciones sugeridas y así obtener el instrumento final para la investigación.

3.6 Técnicas de análisis de los datos

La información almacenada a través de la aplicación del instrumento dirigido a la muestra, se procesó por medio del paquete computarizado SPSS 15.0 bajo el ambiente Windows, elaborándose dos bases de datos, una para las respuestas emitidas por los docentes y la segunda por los alumnos.

Posteriormente se agruparon los resultados obtenidos por cada ítem en tablas estadísticas y representaciones gráficas, que se realizaron con el programa Word 2007 bajo el ambiente de Windows, y luego se emitió una opinión personal del investigador, técnica conocida como análisis inferencial.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos luego de haber aplicado el cuestionario a la muestra de estudio, con el fin de dar respuestas a las interrogantes y objetivos planteados en la investigación.

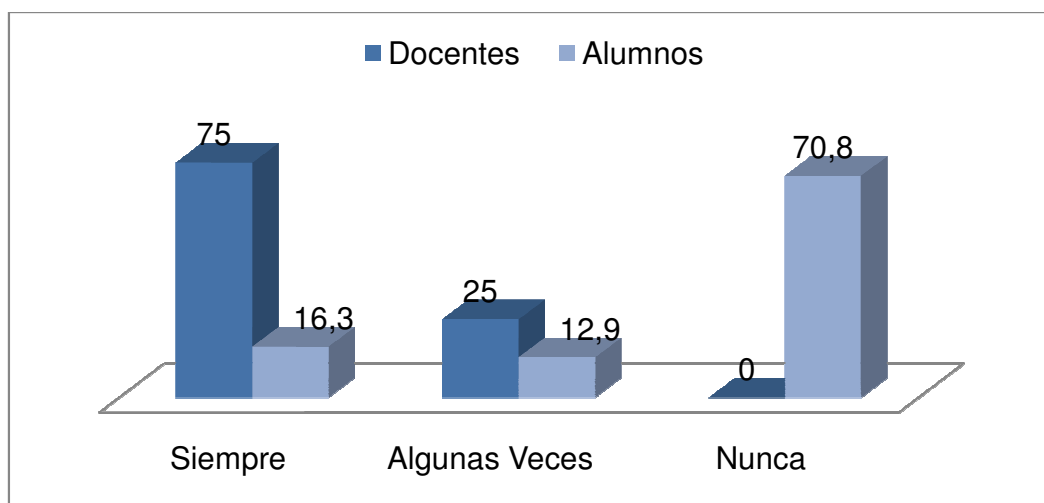
Para presentar los resultados, se construyeron 17 Tablas y 16 gráficos, mostrando los datos recabados mediante distribución de frecuencia y porcentajes. Cabe destacar que se exponen los resultados de los dos grupos muestrales simultáneamente, dado que las preguntas que se le realizaron a los docentes se redirigieron a los alumnos (ver anexo B y C). Dichas tablas y gráficos con sus respectivos análisis e interpretaciones se muestran a continuación:

Tabla 2: Distribución de frecuencia y porcentual referente al ítem 1: Preparación de clase

	Categorías Ítems ↓	Nunca		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Al momento de preparar las clases toma en cuenta la información que poseen los estudiantes con respecto a la temática a tratar	-		2		6		8	
		-		25.0%		75%		100%	
Alumnos	Al momento de preparar las clases crees que tu profesor toma en cuenta la información que posees con respecto a la temática a tratar	104		19		24		147	
		70.8%		12.9%		16.3%		100%	

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 1: Distribución porcentual referente al ítem 1: Preparación de clase



Fuente: Borrero, (2010)

En relación a la tabla 2, y el gráfico 1, los resultados obtenidos permitieron determinar que el 75% de los docentes afirma que siempre toma en cuenta la información que poseen sus alumnos con respecto al tema de métodos anticonceptivos para preparar la clase; mientras que el 25.0% sólo lo hace algunas veces. Por otra parte, sólo el 16.3% de los alumnos opina que el docente siempre toma en cuenta la información que ellos poseen concerniente a la temática a tratar, mientras que el 12.9% responde que algunas veces, un 70.8% dice que nunca se toma en cuenta la información que ellos poseen respecto al tema de métodos anticonceptivos.

De acuerdo con los datos obtenidos, más de la mitad de los docentes afirma que toma en cuenta la información previa que poseen sus alumnos respecto al tema para preparar la clase, lo cual al contrastar con lo respondido por los alumnos (ver gráfico 1) ponen en evidencia que los alumnos no perciben que los docentes toman en cuenta la información o los conocimientos previos que poseen acerca de los métodos anticonceptivos.

En tal sentido, si los docentes no toman en cuenta la información previa que poseen los alumnos respecto al tema, desaprovechan su función en pro a la creación de nuevos aprendizajes significativos, tal como lo expresa Ausubel (1993) el aprendizaje del alumno depende en gran medida de la estructura cognitiva previa, que él posee, entendiéndose por esta estructura como toda información, conocimientos, ideas previas, esquemas, percepciones que el aprendiz posee en un determinado campo de conocimiento y la relación con la nueva información.

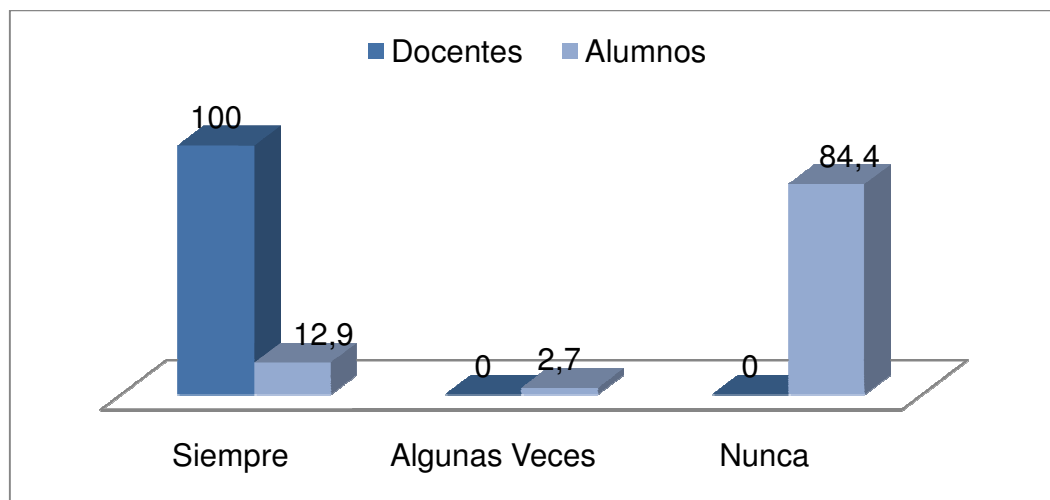
Así mismo, en opinión de Romero (2009) desde la perspectiva constructivista se establece que los resultados del aprendizaje no sólo dependen de la situación de enseñanza y de las experiencias que se proporcionan a los alumnos en aula de clases, sino también de los conocimientos previos que poseen, de sus concepciones y motivaciones, igualmente Romero hace referencia que el papel del profesor además de un trasmisor de los tipos de contenidos escolares señalados habrá de crear las condiciones más favorables. Es decir éste habrá de partir de las características de los alumnos y adaptar a ellos la selección y secuenciación de contenidos tanto conceptuales como de valores, actitudes, destrezas y estrategias de conocimiento.

Tabla: 2 Distribución de frecuencia y porcentual concerniente al ítem 2: Realización de prueba diagnóstica

	Categorías Ítems → ↓	Nunca	Algunas veces	Siempre	Total
		F %	F %	F %	F %
Docentes	Realiza pruebas con el fin de saber que conocimientos poseen los alumnos acerca del tema con anticipación al desarrollo de la clase	0 0%	0 0%	8 100%	8 100%
Alumnos	Tu profesor Realiza pruebas con el fin de saber que conocimientos posees acerca del tema con anticipación al desarrollo de la clase	124 84.4%	4 2.7%	19 12.9%	147 100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 2: Distribución porcentual referente al ítem 2: Realización de prueba diagnóstica



Fuente: Borrero, (2010)

De acuerdo con los datos que se muestran en la tabla 3, el 100% de los docentes manifiesta que siempre realiza pruebas con el fin de saber que conocimientos poseen los alumnos acerca del tema con anticipación al desarrollo de la clase. Por otro lado, la mayoría de los alumnos (84,4%) responde de forma contraria, es decir, que los docentes nunca realizan pruebas diagnósticas. (Ver gráfico N° 2).

Se puede observar entonces, que todos los docentes afirman que siempre realizan pruebas diagnósticas, sin embargo las respuestas emitidas por los alumnos no coinciden con la de los docentes, dado que más de la mitad respondió que no es así. Esto permite inferir que la mayoría de los docentes no realizan pruebas diagnósticas y pocos sí. En tal sentido, al no ejecutar pruebas diagnósticas los docentes impiden el aclarecimiento las ideas previas que poseen los alumnos concerniente al tema y utilizarlas como punto de partida para la nueva información, estos resultados corroboran los del ítem 1 y confirman que en efecto, los docentes no están tomando en cuenta la información previa con la que cuentan los alumnos.

En tal sentido Coll (1990 citado en Díaz & Hernández, 2002) manifiesta que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las

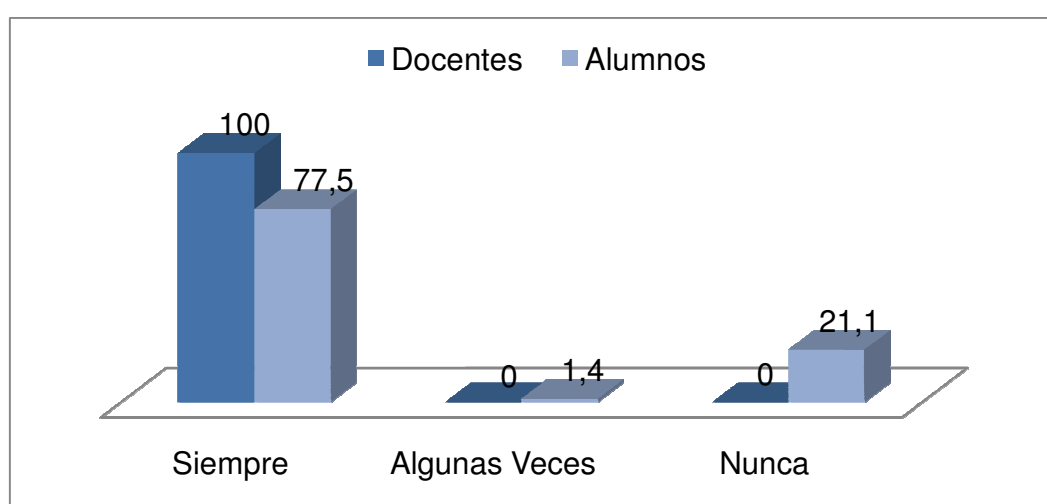
instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares, dado a que los alumnos poseen información previa al respecto, y no tomar en cuenta esto puede, afectar seriamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 4: Distribución de frecuencia y porcentual referente al ítem 3: Manifestación de los objetivos.

Categorías Ítems		Nunca		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Al dar inicio a la clase manifiesta los objetivos de la misma y las actividades a desarrollar así como también la forma como evaluará dicha clase	0	0%	0	0%	8	100%	8	100%
Alumnos	Al dar inicio a la clase tu profesor manifiesta los objetivos de la misma y las actividades a desarrollar así como también la forma como evaluará dicha clase	31	21.1%	2	1.4%	114	77.5%	147	100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 3: Distribución porcentual relacionado al ítem 3: Manifestación de los objetivos



Fuente: Borrero, (2010)

De acuerdo con los datos reflejados en la tabla 4 y en el gráfico 3 el 100% de los docentes afirma que siempre da a conocer los objetivos de la clase, así como las actividades a desarrollar y la forma de evaluación, mientras que al realizarle la misma pregunta a los alumnos éstos responden de la siguiente manera: un 21.1% dice que los docentes nunca dan a conocer los objetivos de la clase, un 1.4% afirma que algunas veces lo hace y por último un 77.5% comparte la misma opinión de los docentes afirmando que siempre dan a conocer los objetivos de la clase.

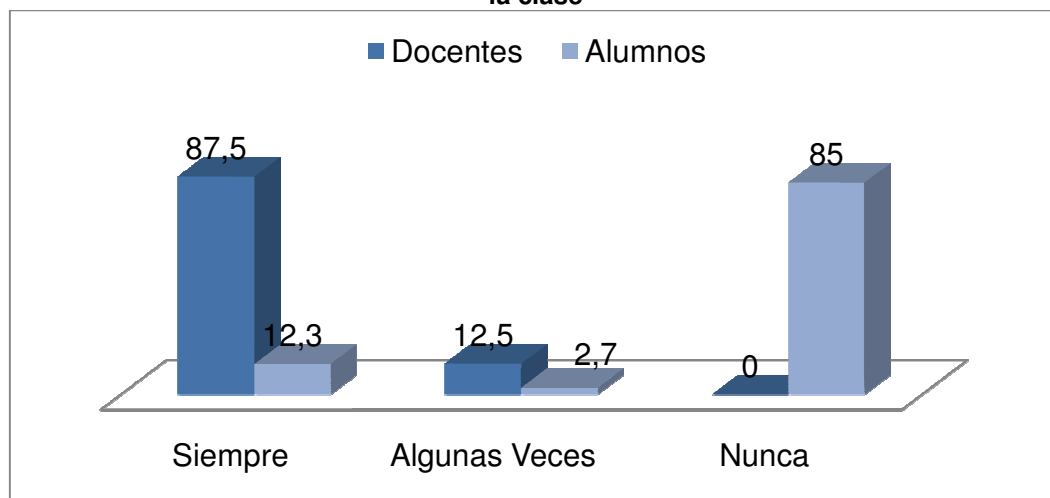
Se puede evidenciar entonces, que todos los docentes siempre dan a conocer los objetivos de la clase y un alto porcentaje de sus alumnos lo perciben. Por lo que se puede inferir que la mayoría de los docentes si llevan a cabo la manifestación de los objetivos, lo cual es favorable, dado que la utilización de esta estrategia permite la activación del conocimiento previo en el alumno y además da a conocer al aprendiz la finalidad y alcance del material o tema a desarrollar y cómo manejarlo, haciendo que el alumno sepa qué se espera de él al terminar la actividad de enseñanza, así como también ayuda al alumno a contextualizar el aprendizaje y a darle sentido (Díaz y Hernández 2002).

Tabla 5: Distribución de frecuencia y porcentual en relación al ítem 4: Realización de preguntas al inicio de la clase

	Categorías Ítems → ↓	Nunca	Algunas veces	Siempre	Total
		F %	F %	F %	F %
Docentes	Efectúa preguntas a los alumnos concernientes al tema al inicio de la clase	0 0%	1 12.5%	7 87.5%	8 100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud hace preguntas concernientes al tema al inicio de la clase	125 85.0%	4 2.7%	18 12.3%	147 100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 4: Distribución porcentual referente al ítem 4: Realización de preguntas al inicio de la clase



Fuente: Borrero, (2010)

De acuerdo con los datos que se muestran en la tabla 5 y en el gráfico 4, el 87.5% de los docentes afirma que siempre realiza preguntas al inicio de la clase, y sólo el 12.5% expresa que algunas veces las efectúa. No obstante los alumnos responden a la misma interrogante de la siguiente manera: un 12.3% manifiesta que siempre los docentes realizan preguntas al inicio de la clase, un 2.7% opina que algunas veces las ejecuta y por último un 85.0% alega que los docentes nunca elaboran interrogaciones al comienzo de la clase.

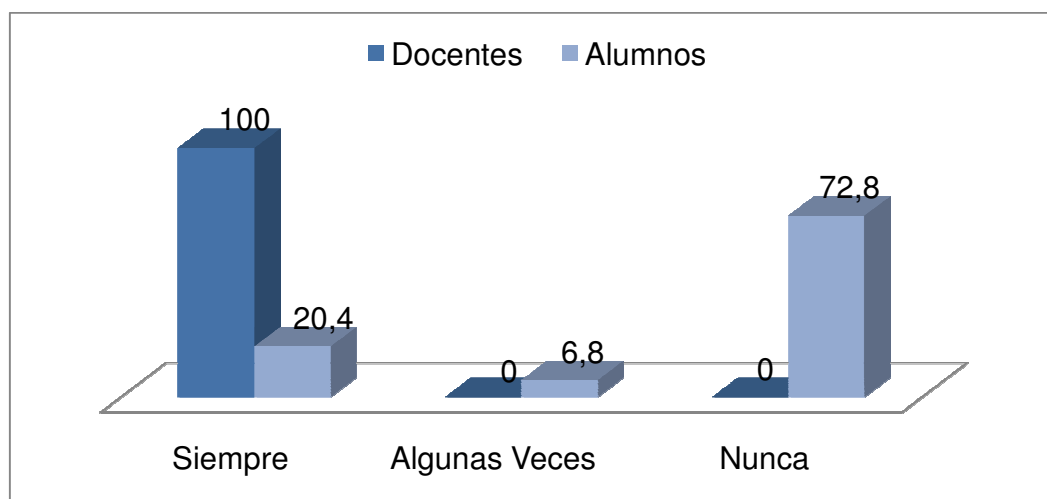
Estos resultados permiten corroborar lo obtenido para el ítem 1 y 2; los docentes no usan estrategias para activar los conocimientos previos, ya que se observa que la gran mayoría de los docentes no realiza preguntas evocadoras, y al no hacerlo impiden la activación de conocimientos previos y por consiguiente la utilización de los mismos en beneficio a la creación de nuevos aprendizajes en los alumnos, dado a que esta estrategia según Díaz y Hernández (2002) se encuentra entre las preinstruccionales y tiene como fin generar conocimientos previos incluso crearlos cuando estos no existan en el alumno. Así como también la activación de dichos conocimientos puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus estudiantes y para utilizar tal conocimiento como base para anclar nuevos aprendizajes.

Tabla 6: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 5: Ejecución de preguntas durante la clase

Categorías Ítems		Nunca		Algunas veces		Siempre		Total
		F	%	F	%	F	%	F %
Docentes	Realiza preguntas a los alumnos durante la clase	0	0%	0	0%	8	100%	8
								100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud te realiza preguntas durante la clase	107	72.8%	10	6.8%	30	20.4%	147
								100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 5: Distribución porcentual referente al ítem 5: Ejecución de preguntas durante la clase



Fuente: Borrero, (2010)

En la tabla 6, y el gráfico 5, se muestra que el 100% de los docentes afirma que siempre realiza preguntas durante el desarrollo de la clase sobre el tema métodos anticonceptivos; mientras que el 20.4% de los alumnos coinciden con los profesores en que siempre ejecutan preguntas durante la clase, un 6.8% dice que algunas veces y un importante 72.8% informa que los docentes nunca usan esta estrategia.

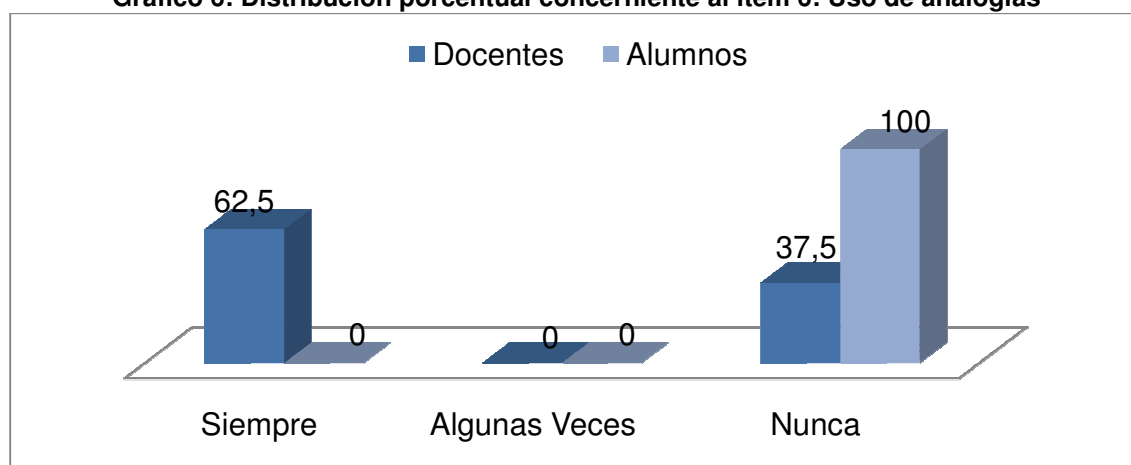
Los resultados obtenidos para este ítem, revelan que mientras los docentes afirman que realizan preguntas intercaladas, los alumnos contradictoriamente opinan que no es así y solo un pequeño porcentaje coinciden con los profesores. De acuerdo con esto, se puede inferir que algunos de los docentes encuestados probablemente si ejecutan interrogantes durante el desarrollo de la clase, lo cual es favorable ya que esta estrategia mantiene la atención de los alumnos y ayuda a la retención y obtención de información relevante, así como también permite a los aprendices practicar y consolidar lo que ha aprendido y resolver sus dudas de tal forma que se autoevalúan gradualmente (Díaz y Hernández 2002). Sin embargo la mayoría de los docentes no contribuyen a este proceso.

Tabla 7: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 6: Uso de analogías

	Categorías Ítems → ↓	Nunca		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Efectúa algún tipo de comparaciones del tema tratado en clase con otro semejante o distinto	3	37.5%	0	0%	5	62.5%	8	100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud efectúa algún tipo de comparaciones del tema tratado en clase con otro semejante o distinto	147	100%	0	0%	0	0%	147	100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 6: Distribución porcentual concerniente al ítem 6: Uso de analogías



Fuente: Borrero, (2010)

De acuerdo a los datos presentados en la Tabla 7, y el gráfico 6, el 50% de los docentes afirma que siempre hace uso de analogías, 12.5% manifiesta que algunas veces, 37.5% alega que nunca las utiliza, mientras que los alumnos responden a la misma interrogante de la siguiente forma: el 100% afirma que nunca los docentes efectúa algún tipo de comparación del tema tratado en clase con otro semejante o distinto.

Conforme a estos resultados, se puede inferir que los docentes no hacen uso de analogías como estrategia de enseñanza, dado que el uso de las mismas dentro de una actividad de enseñanza es difícil que pase desapercibida por los alumnos.

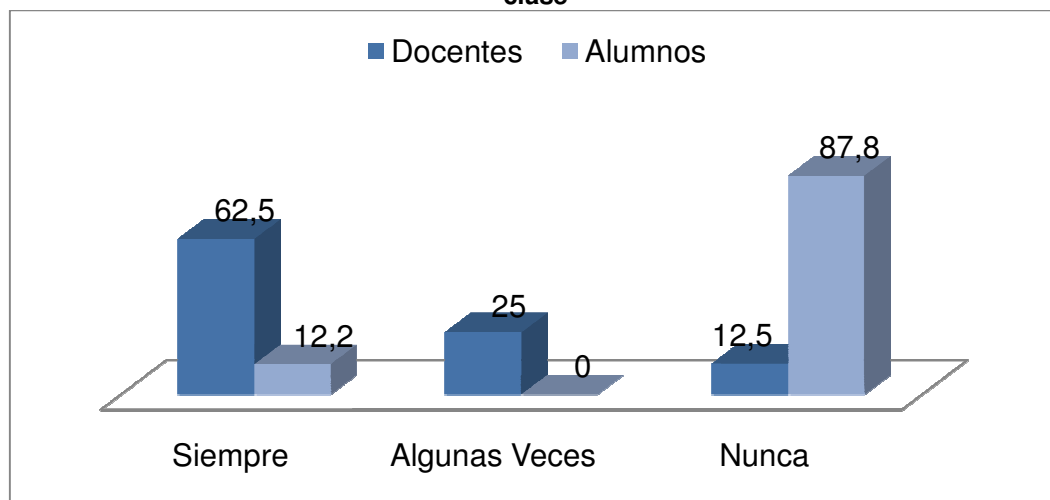
En tal sentido Romero (2009) establece que estudios sobre las formas de comprensión del sujeto (alumno/s), sugieren que éste interpreta activamente nuevas experiencias mediante analogías, a partir de estructuras de conocimientos que ya posee. Por consiguiente, los docentes al no utilizar analogías como estrategia de enseñanza impiden crear o potenciar en los alumnos enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender frenando con ello que se logre mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Así como también, se impide que los alumnos comprendan información abstracta y que trasladen lo ha aprendido a otros ámbitos (Díaz y Hernández 2002).

Tabla 8: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 7: Realización de lecturas durante la clase

	Categorías Ítems → ↓	Nunca	Algunas veces	Siempre	Total
		F %	F %	F %	F %
Docentes	Realiza lecturas para que sean abordadas durante la clase	1 12.5%	2 25.0%	5 62.5%	8 100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud realiza lecturas para que sean abordadas durante la clase	129 87.8%	0 0%	18 12.2%	147 100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 7: Distribución porcentual referente al ítem 7: Realización de lecturas durante la clase



Fuente: Borrero, (2010)

En la Tabla 8, y el gráfico 7, se observa que el 12.5% de los docentes afirma que nunca realiza lecturas durante la clase 25.0% dice que sólo algunas veces y un 62.5% dice que siempre las realiza. Por el contrario el 87.8% de los alumnos responde que los docentes nunca ejecutan lecturas durante la clase y sólo un 12.2% responde que siempre.

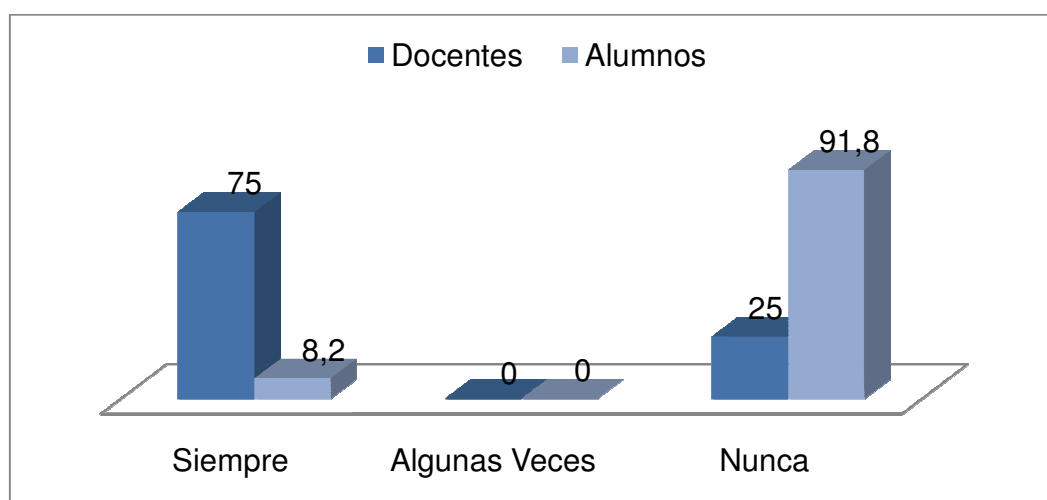
En torno a estos resultados, se puede evidenciar que el uso de lecturas durante la clase como estrategia de enseñanza es muy poca utilizada por los docentes, dado que la realización de las mismas durante la actividad de enseñanza es difícil que no sea tomada en cuenta por los aprendices, de tal forma al no utilizarlas se impide la creación de puentes conectivos entre lo que el alumno ya sabe o conoce y lo que necesita conocer o aprender. Ya que este tipo de estrategia se encuentran entre los organizadores previos los cuales según Díaz y Hernández (2002) son: información de tipo introductorio y contextual que se elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá, teniendo como función la creación de un puente cognitivo entre la información previa y la nueva, permitiendo que el contenido sea más accesible y familiar para el alumno, y que éste elabore una visión global y contextual del contenido.

Tabla 9: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 8: Elaboración preguntas al finalizar la clase

	Categorías Ítems ↓	Nunca		Algunas veces		Siempre		Total
		F	%	F	%	F	%	F %
Docentes	Elabora preguntas a los alumnos referentes al tema al finalizar la clase	2	25.0%	0	0%	6	75.0%	8
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud te hace preguntas referentes al tema al finalizar la clase	135	91.8%	0	0%	12	8.2%	147

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 8: Distribución porcentual referido al ítem 8: Elaboración preguntas al finalizar la clase



Fuente: Borrero, (2010)

En relación a los datos mostrados en la Tabla 9, y el gráfico 8, el 75.0% de los profesores afirma que siempre realiza preguntas al final de la clase, 25.0% opina nunca ejecutarlas. Por el contrario el 8.2% de los alumnos manifiesta que siempre los docentes realizan preguntas al final de la actividad de enseñanza, y un importante 91.8% opina que los docentes nunca las realizan.

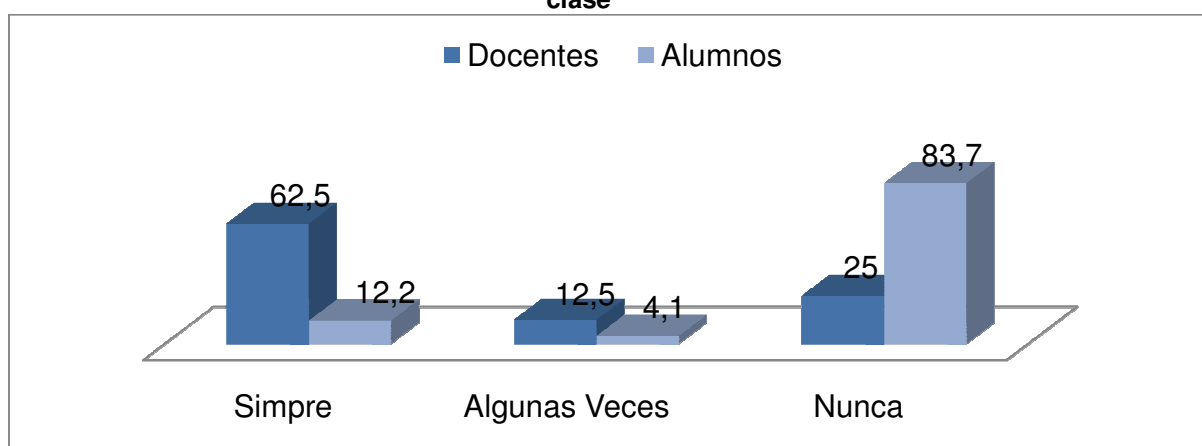
Conforme a los resultados anteriormente mencionados es evidente que la realización de preguntas de valoración son muy poco utilizadas por los docentes, dado al gran porcentaje de alumnos que opina que los docentes nunca las realizan, por lo que permite inferir que la mayoría de docentes no termina el tema realizando ningún tipo de cierre pertinente, imposibilitando que el estudiante practique y fortalezca lo que ha aprendido. Así como también, que resuelva algún tipo de incertidumbre en torno al tema desarrollado ya que este tipo de estrategias según Díaz y Hernández (2002) tiene como efecto en el aprendizaje del alumno la ejercitación y consolidación de lo que ha aprendido, así como también la solución a dudas concernientes al tema.

Tabla 10: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 9: Elaboración de resumen al finalizar la clase

	Categorías Ítems ↓	Nunca → F %		Algunas veces F %		Siempre F %		Total F %	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Una vez culminada la clase propone a los alumnos la elaboración de un resumen acerca de lo visto en clase	2	25.0%	1	12.5%	5	62.5%	8	100%
Alumnos	Una vez culminada la clase tu profesor de educación para la salud te pide que elabores un resumen acerca de lo visto en clase	123	83.7%	6	4.1%	18	12.2%	147	100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 9: Distribución porcentual relativo al ítem 9: Elaboración de resumen al finalizar la clase



Fuente: Borrero, (2010)

De acuerdo con los datos expuestos en la tabla 10, y en el gráfico 9, el 25.0% de los docentes afirma que nunca propone a los alumnos la elaboración de un resumen de lo visto en clase al final de la misma, 12.5% dice que algunas veces y un 62.5 manifiesta siempre proponerlos, así mismo los alumnos respondieron al mismo ítem de la siguiente forma: un 83.7% dice que nunca los docentes le proponen la realización de un resumen del tema abordado al finalizar la actividad de enseñanza, 4.1% considera que algunas veces lo hace y por ultimo un 12.2% ostenta que siempre los docentes lo proponen.

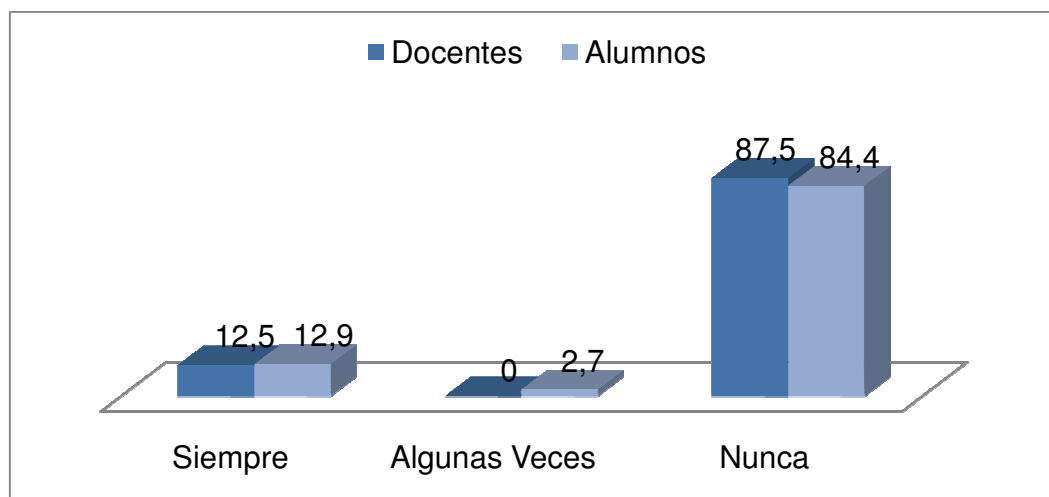
Con respecto al ítem 9 acorde a los datos reflejados se puede observar que existe divergencia de opiniones, dado que casi la mayoría de los docentes afirma proponer la elaboración de resúmenes al final de la clase y casi en su totalidad los alumnos niegan esta afirmación. Lo cual permite inferir que el uso del resumen como estrategia para finalizar la clase no es implementado por los docentes. En tal sentido al no efectuarlo impiden que el alumno realice una recapitulación o síntesis y por ende la consolidación de lo aprendido en clase, ya que como lo afirma Díaz y Hernández (2002) el resumen se encuentra entre las estrategias posinstruccionales y facilita en el alumno el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido a prender o desarrollado.

Tabla 11: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 10: Uso de medios audiovisuales

	Categorías Ítems → ↓	Nunca		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Hace uso de medios audiovisuales tales como: video beam, retroproyector, diapositivas, ilustraciones, fotografías.	7	87.5%	0	0%	1	12.5%	8	100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud hace uso de medios audiovisuales tales como: video beam, retroproyector, diapositivas, ilustraciones, fotografías.	124	84.4%	4	2.7%	19	12.9%	147	100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 10: Distribución porcentual de los resultados referente al ítem 10: Uso de medios audiovisuales



Fuente: Borrero, (2010)

Conforme a los datos expuestos en la tabla 11, y en el gráfico 10, el 12.5% de los docentes opina que siempre hace uso de medios audiovisuales como estrategia de enseñanza, y un 87.5% afirma nunca hacerlo, no obstante los alumnos opinan de la siguiente manera: un 12.9% dice que siempre los docentes utilizan medios audiovisuales, 2.7% afirma que algunas veces lo hace y por ultimo un 84.4% opina que nunca los docentes hacen uso de medios audiovisuales.

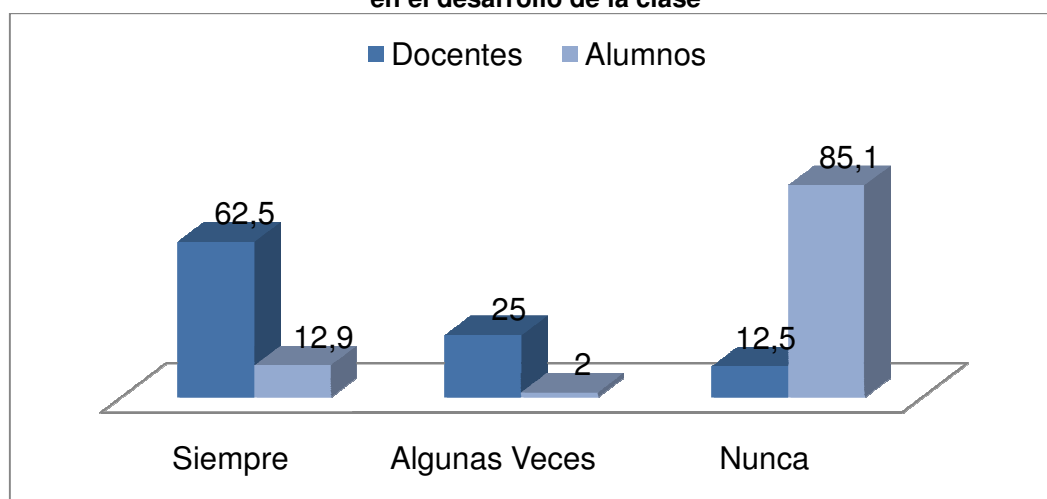
De acuerdo a los resultados, obtenidos se puede observar correspondencia en las respuestas emitidas por los docentes y los alumnos; por consiguiente se puede concluir respecto a este ítem, que la gran mayoría de los docentes no hace uso de ningún tipo de medios audiovisuales en clase de métodos anticonceptivos. Por lo tanto, los docentes al no hacer uso de medios audiovisuales impiden la categorización visual de la información ya que según Díaz y Hernández (2002) la utilización de representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico permite la codificación visual de la información. Así como también, permite enfocar la atención de los aprendices durante la sesión de enseñanza respecto al tema que se esté desarrollando.

Tabla 12: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 11: Utilización de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase

	Categorías Ítems ↓	Nunca →		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Hace uso de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase	1	12.5%	2	25.0%	5	62.5%	8	100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud hace uso de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase	125	85.1%	3	2.0%	19	12.9%	147	100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 11: Distribución porcentual referente al ítem 11: Utilización de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase



Fuente: Borrero, (2010)

De acuerdo a los datos expuestos en la tabla 12 y en el gráfico 11, el 12.5% de los docentes afirma que nunca hace uso de mapas conceptuales durante el desarrollo de la clase, 25.0% expresa que sólo algunas veces y un 62.5% opina que siempre hace uso de mapas conceptuales durante la clase, así mismo los alumnos opinan de la siguiente forma: un 12.9% considera que los docentes siempre los utiliza, un 2.0% opina que algunas veces los usan y por último importante 85.1% afirma que los docentes nunca hacen uso de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase.

Estos resultados demuestran que el uso de mapas conceptuales como herramienta de enseñanza es muy poco utilizado por los docentes. Puesto que los mapas conceptuales, en opinión de Díaz y Hernández (2002), son representaciones gráficas o escritas de esquemas de conocimientos y se encuentran entre las estrategias coinstruccionales, teniendo como función el mantenimiento de la atención de los alumnos en clase, es difícil que los docentes hayan implementado el uso de mapas conceptuales durante la clase y la gran mayoría de alumnos no lo percibieran.

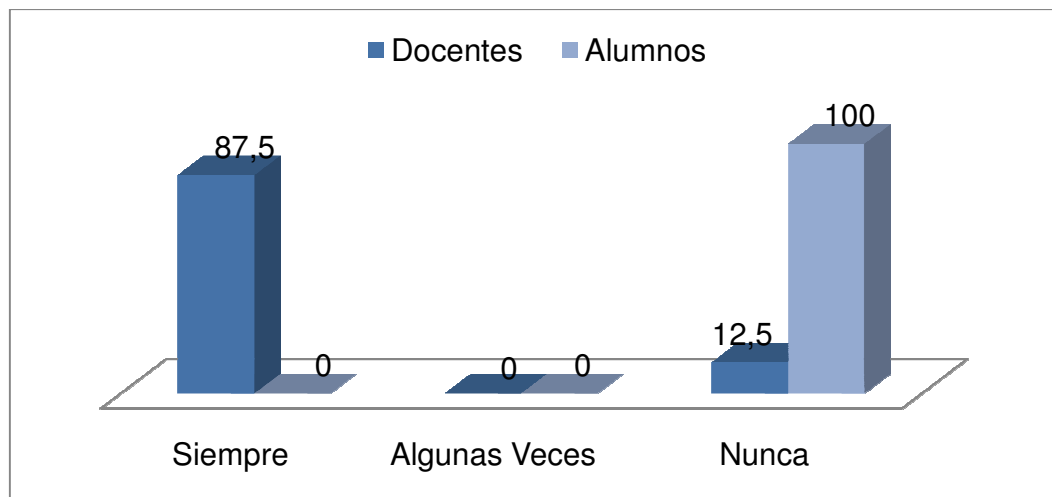
En tal sentido, los docentes al no implementar esta estrategia desaprovechan los beneficios que tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los cuales, en opinión de Díaz y Hernández (2002) está el organizar la información que se ha de aprender, dado que al presentarla de forma grafica o escrita se le facilita a los alumnos darle una adecuada organización a la información y en consecuencia mejora su significatividad lógica haciendo más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Tabla 13: Distribución de frecuencia y porcentual concerniente al ítem 12: Elaboración de mapas conceptuales por parte de los alumnos

	Categorías Ítems → ↓	Nunca		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Propone la elaboración de mapas conceptuales por parte de los alumnos	1		0		7		8	
		12.5%		0%		87.5%		100%	
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud te propone la elaboración de mapas conceptuales	147		0		0		147	
		100%		0%		0%		100%	

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 12: Distribución porcentual referente al ítem 12: Elaboración de mapas conceptuales por parte de los alumnos



Fuente: Borrero, (2010)

Como se aprecia en la tabla 13, y el gráfico 12, un 87.5% de los docentes afirma que siempre propone la elaboración de mapas conceptuales a los alumnos, mientras que un 12.5% opina nunca proponerlos. Así mismo, los alumnos responden a la misma interrogante de la siguiente forma: 100% manifiesta que los docentes nunca proponen la elaboración de mapas conceptuales,

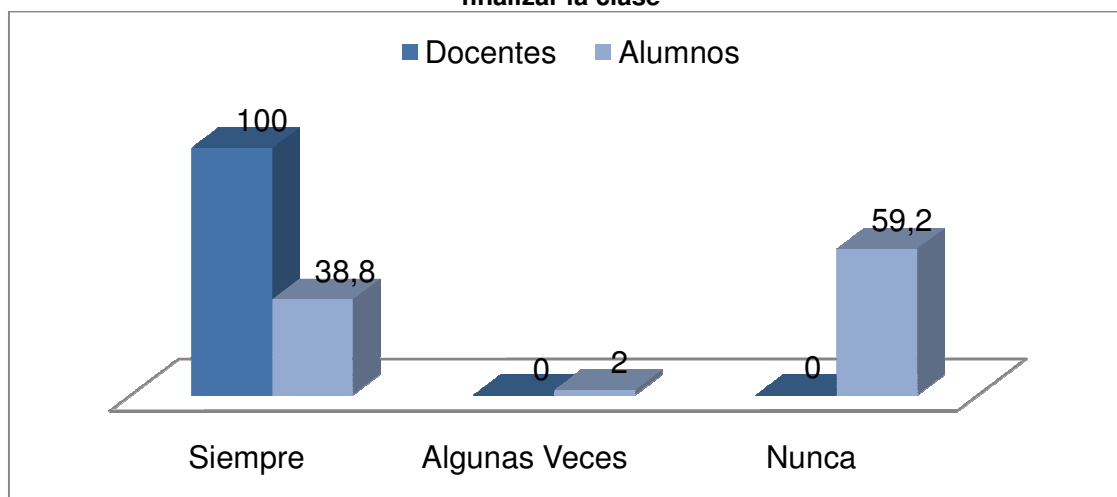
Puesto que la realización de dichos mapas estaba a cargo de los aprendices, es difícil que pasara desapercibido por ellos, dado que entre los efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos con este tipo de estrategia se encuentran: la codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, así como también, la contextualización de relaciones entre conceptos y proposiciones (Díaz y Hernández ,2002). Por ende se puede inferir respecto a este ítem que la propuesta de elaboración de mapas conceptuales por parte de los alumnos no es implementada por los docentes, acarreando con esto que no se lleve a cabo los efectos antes mencionados en el aprendizaje del alumno.

Tabla 14: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 13: Elaboración de conclusiones al finalizar la clase

Categorías Ítems		Nunca		Algunas veces		Siempre		Total
		F	%	F	%	F	%	F %
Docentes	Elabora conclusiones referentes al tema una vez culminada la clase	0	0%	0	0%	8	100%	8
								100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud elabora conclusiones referentes al tema una vez culminada la clase	87	59.2%	3	2.0%	57	38.8%	147
								100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 13: Distribución porcentual referente al ítem 13: Elaboración de conclusiones al finalizar la clase



Fuente: Borrero, (2010)

Conforme a los resultados mostrados en la tabla 14, se observa que el 100% de los docentes opina siempre elaborar conclusiones al finalizar la clase. Por otro lado, los alumnos responden de la siguiente manera: un 59.2% afirma que los docentes nunca realizan conclusiones al final de la actividad de enseñanza, un 2.0% expresa que algunas veces lo hacen y por ultimo un 38.8% considera que siempre los docentes elaboran conclusiones del tema una vez culminada la clase.

Los resultados demuestran que aunque los docentes afirman que efectúan conclusiones al final de la clase, sólo un porcentaje menor a la mitad de los

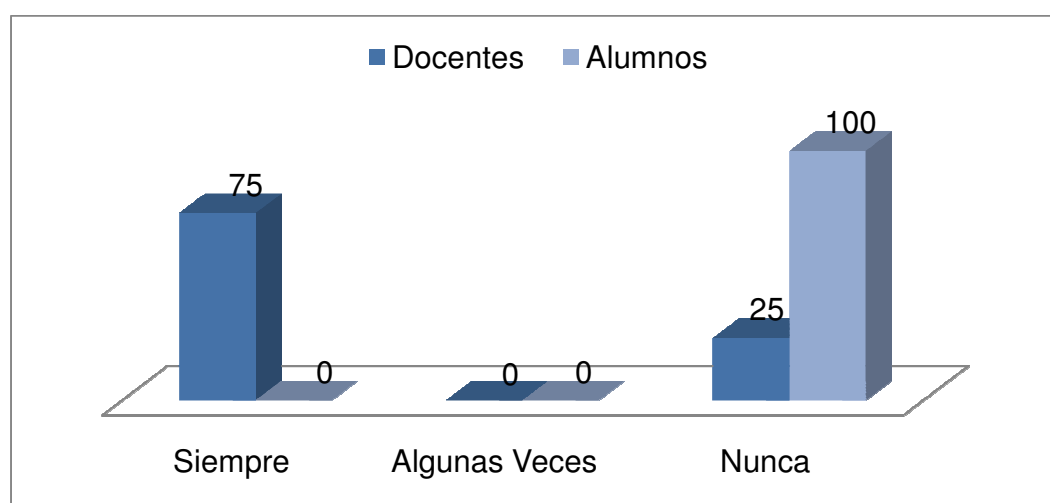
alumnos comparte la misma opinión de los docentes. Por lo que se permite inferir que algunos de los docentes si realizan algún tipo de conclusión al final del tema de métodos anticonceptivos. En tal sentido al realizar conclusiones se brinda la oportunidad al estudiante de practicar y fortalecer lo que ha aprendido, dado que este tipo de actividad se encuentra entre las estrategias posinstruccionales las cuales según Díaz y Hernández (2002) se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso critica del material. Así mismo les brinda la oportunidad de valorar su propio aprendizaje.

Tabla 15: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 14: Uso de redes semánticas

	Categorías Ítems → ↓	Nunca		Algunas veces		Siempre		Total
		F	%	F	%	F	%	F %
Docentes	Hace uso de redes semánticas en el desarrollo de la clase	2	25.0%	0	0%	6	75.0%	8 100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud hace uso de redes semánticas en el desarrollo de la clase	147	100%	0	0%	0	0%	147 100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 14: Distribución porcentual referente al ítem 14: Uso de redes semánticas



Fuente: Borrero, (2010)

Como se aprecia en los resultados plasmados en la tabla 15 y en el gráfico 14, el 75.0% de los profesores encuestados manifiesta siempre hacer uso de redes semánticas en el desarrollo de la clase, un 25.0% dice que nunca las utiliza, mientras que contradictoriamente el 100% de los alumnos opina que nunca los docentes realizan redes semánticas en desarrollo de la clase.

Los datos arrojados, demuestran que existen discrepancias entre las respuestas emitidas por los dos grupos de encuestados, puesto que la mayoría de los docentes afirma siempre hacer uso de redes semánticas durante la clase, y los alumnos responden de forma totalmente opuesta. Por consiguiente, se puede inferir que el uso de redes semánticas durante de la actividad de aprendizaje concerniente al tema de métodos anticonceptivos no fue implementada o bien los profesores hicieron uso de esta estrategia en clase y los alumnos no lo percibieron probablemente porque la desconocen.

No obstante el hecho que los alumnos no estén familiarizados con este tipo de estrategia demuestra que no sólo el docente de la asignatura de educación para la salud nunca les menciona sobre la misma en clase de métodos anticonceptivos, sino que también deja en manifiesto que los docentes de otras aéreas tampoco lo han hecho o no la han implementado en el desarrollo de sus clases.

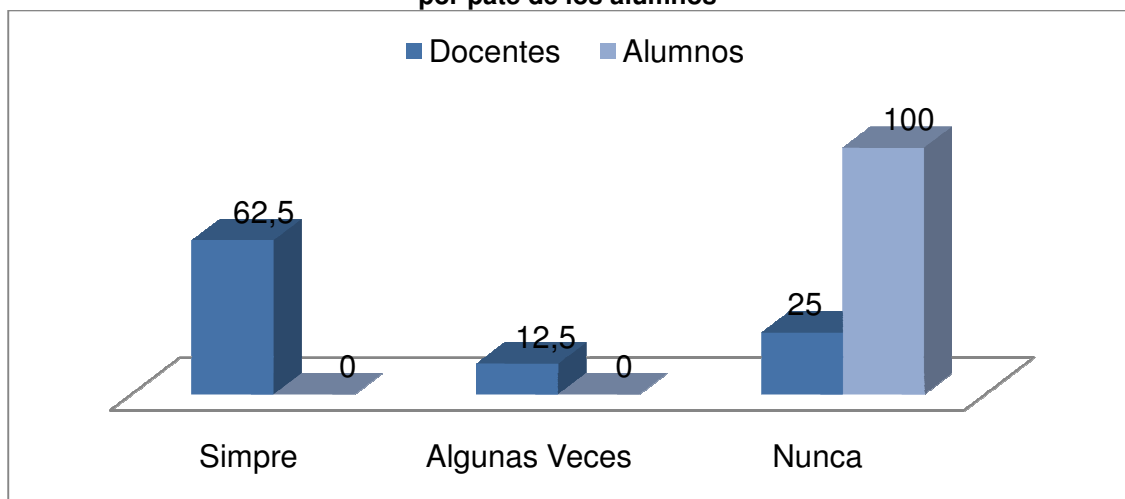
En tal sentido, las redes semánticas en opinión de Díaz y Hernández (2002) son: representaciones graficas de esquemas de conocimientos y la implementación de esta estrategia tiene como efecto esperado en el aprendizaje del alumno, la codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, así mismo, las redes semánticas se encuentra entre las estrategias utilizadas para organizar la nueva información que se aprenderá, dado que al presentarla de forma grafica o escrita permite a los alumnos darle mayor contexto organizativo mejorando su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo en los alumnos. Por consiguiente, los docentes al no aplicar esta estrategia desaprovechan todos estos beneficios en pro de la creación nuevos aprendizajes relacionados al tema de métodos anticonceptivos

Tabla 16: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 15: Elaboración de redes semánticas por parte de los alumnos

	Categorías Ítems	Nunca		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Propone la elaboración de redes semánticas por parte de los alumnos	2	25.0%	1	12.5%	5	62.5%	8	100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud te propone la elaboración de redes semánticas	147	100%	0	0%	0	0%	147	100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 15: Distribución porcentual referente al ítem 15: Elaboración de redes semánticas por parte de los alumnos



Fuente: Borrero, (2010)

Los datos expresados en la tabla 16 y el gráfico 15, demuestran que el 62.5% de los docentes encuestados manifiesta que siempre propone la elaboración de redes semánticas a los alumnos, el 12.5% opina que algunas veces los propone y el 25.0% expresa nunca proponerlos. Así mismo, los alumnos responden al mismo ítem de la siguiente forma: el 100% responde que nunca los docentes les propusieron la elaboración de redes semánticas.

Los datos representados anteriormente, demuestran que la mayoría de los docentes afirma que siempre propone la elaboración de redes semánticas. Sin

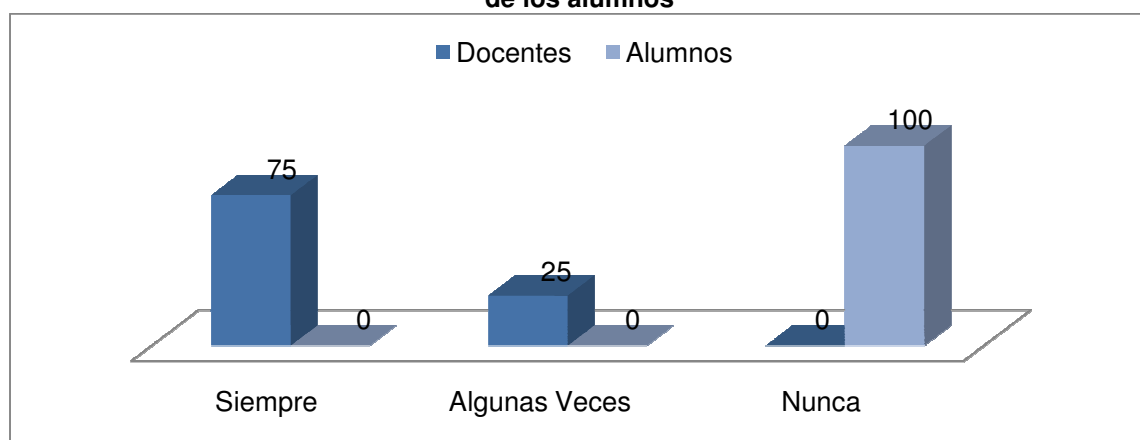
embargo, todos los alumnos opinaron de forma totalmente contraria, y dado que la realización de las redes semánticas estaba a cargo de los alumnos, es difícil que lo hayan efectuado y que pasara inadvertido por ellos, puesto que entre los efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos según Díaz y Hernández (2002) con este tipo de estrategia se encuentra: la codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Así como también, la contextualización de relaciones entre conceptos y proposiciones por ende se puede inferir respecto a este ítem que la propuesta de elaboración de redes semánticas por parte de los alumnos no fue implementada por los docentes, desaprovechando con esto, que no se llevaran a cabo los efectos antes mencionados en el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 17: Distribución de frecuencia y porcentual relacionado al ítem 16: Propuesta de actividades por parte de los alumnos

	Categorías Ítems ↓	Nunca →		Algunas veces		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Docentes	Permite que los alumnos propongan actividades para el desarrollo de la clase	2	25.0%	0	0%	6	75.0%	8	100%
Alumnos	Tu profesor de educación para la salud te Permiten proponer actividades para el desarrollo de la clase	147	100%	0	0%	0	0%	147	100%

Fuente: Borrero, (2010)

Gráfico 16: Distribución porcentual referente al ítem 16: Propuesta de actividades por parte de los alumnos



Fuente: Borrero, (2010)

En consistencia, con los datos mostrados en la tabla 17 y en el gráfico 16, se observa que el 75.0% de los docentes manifiesta siempre permitir a los alumnos la proposición de actividades para el desarrollo de la clase de métodos anticonceptivos, el 25.0% dice que alguna vez permitirlo. Así mismo, los alumnos responden al mismo ítem de la siguiente manera: el 100% expresa que nunca los docentes les permiten proponer actividades para el desarrollo de la clase.

Tomando en cuenta estos resultados se puede inferir que los profesores no permiten que sus alumnos propongan algún tipo de actividad para implementarla en clase de métodos anticonceptivos. Puesto que para que esto se logre, los docentes tienen que realizar algún tipo de estrategia como preguntas o una escala para que los alumnos dejaran en manifiesto sus proposiciones y es difícil que los docentes lo hayan hecho y que pasara desapercibido por todos los alumnos encuestados.

En tal sentido Díaz y Hernández (2002) expresan que la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. Es decir que el alumno no es un receptor o reproductor de saberes, si no al contrario el alumno es participe en la elaboración de su propio conocimiento, así mismo Romero (2009) manifiesta que la actividad constructivista del alumno no aparece como actividad individual sino también como parte de la actividad interpersonal (interacción profesor- alumno, como a la interacción alumno-alumno) que la incluye.

Tabla 18: Distribución de los resultados relacionado al ítem 17: Otras estrategias implementadas por los docentes en clase de métodos anticonceptivos

	Docentes	Alumnos
Ítems	Explique por favor la manera en que comúnmente usted aborda el desarrollo de una clase sobre los métodos anticonceptivos	Podrías mencionar otras estrategias que utiliza tu profesor para enseñar durante la clase de métodos anticonceptivos
Respuestas	Categorías	Categorías
	A) Realiza un cuestionario concerniente a los métodos anticonceptivos y lleva a sus a la biblioteca para buscar la respuesta (1 docente). B) Asigna la elaboración de carteleras informativas (1 docente). C) Indica que propone la elaboración de trípticos (1 docente). D) Alega que plantea la elaboración de un trabajo referente a los métodos anticonceptivos (1 docente). E) Divide el grupo en equipos y l asigna exposición sobre el tema (1 docente) F) Desarrollan el tema y luego lo evalúan mediante una prueba escrita (3 docentes)	A) El docente les asigna un cuestionario y les facilita libros para responderlo (19 alumnos) B) el docente les asignó la elaboración de carteleras (18 alumnos) C) El profesor les propuso como actividad la elaboración de trípticos (17 alumnos). D) El docente les asignó un trabajo para la casa (21 alumnos) E) El profesor de educación para la salud conformó grupos y les asignó realizar una exposición del tema F) El profesor les dio la clase y luego les realizó un examen (54 alumnos)

Fuente: Borrero, (2010)

Conforme a las respuestas emitidas por los encuestados (ver tabla 18) se puede apreciar que las estrategias llevadas a cabo en clase de métodos anticonceptivos por parte de los profesores son distintas a las propuestas por Días y Hernández, que favorecen el aprendizaje significativo, sin embargo tres profesores manifestaron haber abordado tema, tal vez algunos de ellos si hayan implementado algunas de las estrategias mencionadas en el instrumento, no obstante no dieron mayor detalle para verificarlo, dado que sus respuestas respecto a la manera en que comúnmente abordan el desarrollo de una clase sobre los métodos anticonceptivos fue haberla desarrollado y luego evaluarla mediante un prueba escrita.

Por otro lado, en cuanto a las respuestas emitidas por los demás profesores dejan en manifiesto que los docentes no dan el tema como tal, es decir no lo llevan a cabo ellos mismos, arrojando la responsabilidad del desarrollo del tema a los alumnos dado al tipo de estrategias que implementan, las cuales no involucran o ameritan la participación de los docentes en la actividad de aprendizaje, dejando de lado la interacción del docente-alumno dentro del aula de clases. En tal sentido Romero (2009) expresa que el alumno es quien construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende, en definitiva, la construcción del conocimiento. Sin embargo en el caso del aprendizaje escolar, la actividad constructivista del alumno no aparece como actividad individual sino también como parte de la actividad interpersonal (interacción profesor- alumno, como a la interacción alumno-alumno) que la incluye.

Ahora bien, las estrategias desplegadas por los docentes como la elaboración de trípticos, carteleras informativas, cuestionarios y exposiciones no son desfavorables para la creación de aprendizajes significativos ante el tema de métodos anticonceptivos, sino al contrario, son estrategias que aunque un tanto tradicionalistas pudiesen ayudar a consolidar nuevos aprendizajes significativos en los alumnos siempre y cuando cuenten con la participación del docente como

mediador, dado que en opinión de Coll (1990 citado en Díaz & Hernández, 2002) la función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado: esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructivista, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Igualmente Coll (1988) hace referencia que al hablar de aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados, es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende en lugar que los profesores propongan que los alumnos realicen aprendizaje significativo, sería más eficaz que los aprendizajes que se lleven a cabo en cada momento de la escolaridad, sean lo más significativo posible para los alumnos, con el fin que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen.

Continuando con este orden de ideas, el hecho que los docentes no hayan ejercido su función como mediadores del proceso de aprendizaje dado que las estrategias que implementaron son más actividades para la casa que para ser abordadas dentro del aula de clases, dejan en manifiesto que el tema se aborda más desde el plano informativo y no formativo, puesto que, el tema de métodos anticonceptivos se encuentra entre los tópicos de la educación sexual y está en opinión de Ramírez, (1998 citado en Cordero y Rodríguez, 2008) difiere de la labor informativa debido a que la transmisión de información va dirigida al plano intelectual, al conocimiento y no a la comprensión y significación del sentido de la sexualidad, involucrando una reflexión por parte del individuo sobre las consecuencias e implicaciones de su accionar. En tal sentido es preocupante que el tema de métodos anticonceptivos sea dado desde el punto de vista informativo y no formativo dado que la información por sí sola no es suficiente para cambiar la conducta de los jóvenes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones finales del trabajo investigativo.

5.1 Conclusiones:

En cuanto a la determinación del tipo y uso de estrategias de enseñanza para el tema de métodos anticonceptivos por parte de los docentes de educación para la salud, se establece que la mayoría no implementa las estrategias adecuadas para favorecer el proceso de aprendizaje significativo, sino que por el contrario, desarrollan actividades tradicionales encaminadas a informar pero no a formar.

Así mismo, se pudo determinar que las estrategias tradicionales de enseñanza utilizadas por cinco de los docentes son: exposiciones, elaboración de trípticos, cuestionarios, carteleras informativas, y solo tres profesores desarrollaron tema y luego lo evaluaron mediante una prueba escrita.

Por otro lado, al contrastar la información obtenida de los alumnos con la de los profesores en relación al uso de estrategias para la enseñanza del tema, se encontró marcadas diferencias, puesto que la mayoría de los docentes manifiesta hacer uso de estrategias adecuadas tales como: declaración de los objetivos, indagación de los conocimientos previos, mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes, preguntas intercaladas, medios audiovisuales, y en cambio la mayoría de los alumnos opina lo contrario, es decir, responde que no se utilizan estas estrategias en el desarrollo del tema.

Los resultados obtenidos permiten concluir que uno de los hallazgos importantes es que los docentes no participan en el desarrollo del tema de métodos anticonceptivos, es decir, no llevan a cabo su función como mediadores del

proceso de enseñanza y aprendizaje dado al tipo de estrategias implementadas para desarrollarlo, las cuales son mas actividades para la casa que para ser abordadas dentro del aula de clases. Dejando en manifiesto con esto, que los docentes aun poseen tabúes a la hora de hablar de temas referentes a la educación sexual como los métodos anticonceptivos.

5.2 Recomendaciones:

Las recomendaciones más importantes que se desprenden del abordaje de la investigación son:

- ◆ Se recomienda a los docentes de Educación para la Salud a que apliquen estrategias que involucren la participación tanto de los alumnos como la de ellos mismos en la actividad de aprendizaje.
- ◆ Realizar un estudio que demuestre qué estrategias de enseñanza deben ser las más pertinentes para el tema de métodos anticonceptivos en pro a la creación de aprendizajes significativos referente al tema.
- ◆ Invitar a los docentes a realizar cursos, seminarios de actualización docente.
- ◆ Pedir a los directivos y demás regentes de las instituciones educativas invitar a sexólogos y otros expertos para que realicen foros, charlas, talleres y otro tipo de actividad, a los docentes con la finalidad de mejorar significativamente la comprensión y la importancia del tema.
- ◆ Solicitar a los directivos y demás regentes de las instituciones educativas velar por que le tema de métodos anticonceptivos sea abordado de forma adecuada.

- ◆ Pedir a los directivos y demás regentes de las instituciones educativas invitar a sexólogos y otros expertos para que realicen foros, charlas, talleres y otro tipo de actividad, a los docentes con la finalidad de concientizar a los mismos respecto a la importancia de promover educación sexual en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación*. (4^{ta} ed.). Edición. Caracas: Episteme.
- Alvarado, D. (2008). Simposio "Tu vida Tu decisión" 21% de las madres en Venezuela es menor de 19 años. Extraído el 28 de Septiembre, 2008, de http://www.el-carabobeno.com/p_pag_hnot.aspx?art=a270908e06&id=t270908-e06
- Ausubel, D. P., Novak, & Hanesian, H. (1993). *Psicología Educativa Un punto de vista cognitivo*. México: trillas
- Aguirre, R. (2006). Métodos anticonceptivos. Extraído el 2 de Abril, 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos40/metodosanticonceptivos/metodos-anticonceptivos2.shtml>
- Bolívar, Y. (s.f.). La adolescencia. Extraído el 2 de Abril, 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos4/adol/adol.shtml>
- Blandón, J. (1997) *Planificación familiar y Algunas Perspectivas de Embarazo en Adolescentes*. Memoria para optar al Título de Especialista en Gineco-Obstetricia, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León, Nicaragua.
- Carroll, V. (2005). Salud Reproductiva de los Adolescentes. Extraído el 8 Mayo, 2008 de <http://www.icmer.org/RHO/html/adolescent.htm#>
- Carretero, M (1997). ¿Qué es el Constructivismo? Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje. Extraído el 26 Julio, 2009 de http://www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/constructivismo_educacion.doc
- Corporación Merideña de La Salud. (2007) *Embarazo en Adolescentes*. Consultas de Primera por Cada Distrito Sanitario. Mérida: Autores
- Cordero, X. & Rodríguez, X. (2008). Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-10. Extraído el 8 Mayo, 2008, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1989Cordero.pdf>
- Coll, C. (1998). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España: Paidós.
- Corona, E. (1998). *Hablemos de Salud Sexual*, México, OPS

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Extraído el 15 de Enero, 2010 de <http://www.constitucion.ve/documentos/ConstitucionRBV1999-ZES.pdf>

Cruz, F. & Rivas, T. (1997). *Conocimientos y Valores Sobre Sexualidad en Docentes y Adolescentes en la Escuela Básica Ricardo Guillen y Liceo Ejido Municipio Campo Elías*. Memoria para optar al título de Especialista en Medicina de Familia, Facultad de Medicina, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

Chávez, M. (s/f). *Paradigmas de la investigación en educación*. Material mimeografiado. Comisión de Memoria de Grado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida.

Díaz, F. & Hernández, R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial McGraw Hill Interamericana

Della M. & Landoni, A. (2003). Uso de métodos anticonceptivos e información sexual en relación con los antecedentes de aborto en una muestra de adolescentes embarazadas de 13 a 18 años, escolarizadas, de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 22 (1), 3-10.

Escobar, Y. (1997) *Actitud Sobre Sexualidad y Embarazo en Docentes, Madres y Adolescentes, en el Municipio Libertador Mérida*. Memoria para optar al título de Especialista en Medicina de Familia, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Flores, N., Lugo, A. & Moya, E. (1998) *Conocimientos Generales Sobre Sexualidad en Adolescentes del Área Urbana de la Ciudad de Punto Fijo*. Memoria para optar al título de Especialista en Medicina de Familia, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Coro, Venezuela.

García, J. & Cañal, P. (1995) ¿Cómo Enseñar? Hacia una investigación de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la escuela*, 25,5-16.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hurtado, J. (2006). *El proyecto de investigación. Metodología de la Investigación Holística* (4^{ta} ed.). Bogotá: Sypal.

Ley Orgánica de Educación (2009). Extraído el 15 de Enero, 2010 de <http://juvend.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2009/08/ley-organicadeeducacion-2009.pdf>

Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. (2007). Extraído el 15 de Enero, 2010 de <http://www.fiscalia.gov.ve/leyes/9-LEYPROTECCIONNINO.pdf>

Monroy, A. (2004). La sexualidad en la adolescencia. [Versión electrónica]. *Revista de Psicopedagogía*, 60, 36-44. Extraído el 3 de Abril, 2008, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/dependen/Psico/REVISTApsicopedagogiaULTIMO.pdf>

Ministerio del Poder Popular Para la Planificación y Desarrollo. (2006). *Embarazo en Adolescentes*. Caracas: Autores

Morles, O. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

Organización Panamericana de la Salud & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (1995). *Advocacy Kit: Adolescent and Sexual Health* [Guía para abogar por la Salud Integral de los/ las Adolescentes con Énfasis en salud Sexual y Reproductiva]. Washington, DC: Autores.

Pantelides, A. & Bott, S. (2000). *Reproducción, salud y sexualidad en América Latina*. Buenos Aires: Biblós

Pino, F & Quintero, L. (2006). *Embarazo Precoz y su Relación con el Nivel de Educación Sexual y el Estrato Social en Alumnas de las Escuela Técnicas Públicas*. Memoria para aptar al título de Licenciado en Educación Mención Ciencias Físico Naturales, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

Ríos, A. (2007). Cuáles son las clases de Métodos Anticonceptivos. Extraído el 5 de Mayo, 2008, de http://www.geocities.com/amirhali/_fpclass/anticonceptivos.htm

Romero, F. (2009). Aprendizaje Significativo y Constructivismo. [Versión electrónica]. *Temas Para la Educación Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 3, 1-8.

ANEXOS

**Instrumento Utilizado por Expertos Para Validar el
Cuestionario Anexo A**

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mención Ciencias Físico Naturales
Departamento de Pedagogía y Didáctica

Instrumento de validación por parte de los especialistas para la aplicación de la encuesta Estrategias Empleadas por los Profesores para la Enseñanza del Tema de Métodos Anticonceptivos

Datos del evaluador:

Nombres y Apellidos: _____

C.I N° _____ **Fecha:** _____

Nivel Académico: _____

Institución donde desempeña: _____

Cargo: _____

Tiempo de servicio: _____

Validez del Instrumento

A continuación se presenta una escala de estimación para la evaluación de las preguntas elaboradas para el instrumento anexo. Maque con una “X” la opción que considere correcta. La escala se desglosa de la siguiente manera:

1. **Excelente (E):** Cuando considere que el ítem está bien redactado y debe incluirse.
2. **Regular (R):** Cuando considere que el ítem debe estar incluido pero no debe ser modificado.
3. **Deficiente (D):** El ítem debería ser eliminado.

Ítems	E	R	D	Observación
1				
2				

Cuestionario Dirigido a los Docentes Anexo B

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mención Ciencias Físico Naturales
Departamento de Pedagogía y Didáctica

***Encuesta Acerca de las
Estrategias Empleadas por los Profesores para la Enseñanza del Tema de
Métodos Anticonceptivos***

Instrucciones: A continuación se muestra una serie de afirmaciones, las cuales debe responder según su criterio marcando con una “X” la casilla correspondiente a la categoría de la escala, según lo que se indica a continuación:

1.) nunca	2.) algunas veces
3.) siempre	

Tome en cuenta que las preguntas se refieren solamente a la clase o tema de Métodos Anticonceptivos de la asignatura de Educación para la Salud

nº	Afirmaciones	1	2	3
1	Al momento de preparar las clases toma en cuenta la información que poseen los alumnos con respecto a la temática a tratar.			
2	Realiza pruebas con el fin de saber que conocimientos poseen los alumnos acerca del tema con anticipación al desarrollo de la clase			
3	Al dar inicio a la clase manifiesta los objetivos de la misma y las actividades a desarrollar así como también la forma como evaluará dicha clase			
4	Efectúa preguntas a los alumnos concernientes al tema al inicio de la clase			
5	Realiza preguntas a los alumnos durante la clase			

6	Efectúa algún tipo de comparaciones del tema tratado en clase con otro semejante o distinto			
7	Realiza lecturas para que sean abordadas durante la clase			
8	Elabora preguntas a los alumnos referentes al tema al finalizar la clase			
9	Una vez culminada la clase propone a los alumnos la elaboración de un resumen acerca de lo visto en clase			
10	Hace uso de medios audiovisuales tales como: video beam, retroproyector, diapositivas, ilustraciones, fotografías.			
11	Hace uso de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase			
12	Propone la elaboración de mapas conceptuales por parte de los alumnos			
13	Elabora conclusiones referentes al tema una vez culminada la clase			
14	Hace uso de redes semánticas en el desarrollo de la clase			
15	Propone la elaboración de redes semánticas por parte de los alumnos			
16	Permite que los alumnos propongan actividades para el desarrollo de la clase			

17) Explique por favor la manera en que comúnmente usted aborda el desarrollo de una clase sobre los métodos anticonceptivos

Cuestionario Dirigido a los Alumnos Anexo C

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mención Ciencias Físico Naturales
Departamento de Pedagogía y Didáctica

***Encuesta Acerca de las
Estrategias Empleadas por los Profesores para la Enseñanza del Tema de
Métodos Anticonceptivos***

Instrucciones: A continuación se muestra una serie de afirmaciones, las cuales debe responder según su criterio marcando con una "X" la casilla correspondiente a la categoría de la escala, según lo que se indica a continuación:

1.) nunca	2.) algunas veces
3.) siempre	

Tome en cuenta que las preguntas se refieren solamente a las actividades que realiza tu profesor en la clase de Métodos Anticonceptivos de la asignatura de Educación para la Salud.

nº	Afirmaciones	1	2	3
1	Al momento de preparar las clases crees que tu profesor toma en cuenta la información que posees con respecto a la temática a tratar			
2	Tu profesor Realiza pruebas con el fin de saber que conocimientos posees acerca del tema con anticipación al desarrollo de la clase			
3	Al dar inicio a la clase tu profesor manifiesta los objetivos de la misma y las actividades a desarrollar así como también la forma como evaluará dicha clase			
4	Tu profesor de educación para la salud hace preguntas concernientes al tema al inicio de la clase			
5	Tu profesor de educación para la salud te realiza preguntas durante la clase			

6	Tu profesor efectúa algún tipo de comparaciones del tema tratado en clase con otro semejante o distinto			
7	Tu profesor de educación para la salud realiza lecturas para que sean abordadas durante la clase			
8	Tu profesor de educación para la salud te hace preguntas referentes al tema al finalizar la clase			
9	Una vez culminada la clase tu profesor de educación para la salud te pide que elabores un resumen acerca de lo visto en clase			
10	Tu profesor de educación para la salud hace uso de medios audiovisuales tales como: video beam, retroproyector, diapositivas, ilustraciones, fotografías.			
11	Tu profesor de educación para la salud hace uso de mapas conceptuales en el desarrollo de la clase			
12	Tu profesor de educación para la salud te propone la elaboración de mapas conceptuales			
13	Tu profesor de educación para la salud elabora conclusiones referentes al tema una vez culminada la clase			
14	Tu profesor de educación para la salud hace uso de redes semánticas en el desarrollo de la clase			
15	Tu profesor de educación para la salud te propone la elaboración de redes semánticas			
16	Tu profesor de educación para la salud te Permiten proponer actividades para el desarrollo de la clase			

17) Podrías mencionar otras estrategias que utiliza tu profesor para enseñar durante la clase de métodos anticonceptivos