

Experiencias de aprendizaje significativas basadas en la pedagogía del amor y la ternura

Selene Luz Chijchiapaza Chamorro¹

seleneluzchijchiapaza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6028-9542>

Docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Josué Chacón Leandro²

jchaconl@undac.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8456-9645>

Docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

RESUMEN

El artículo tiene el propósito de dar a conocer el impacto del desarrollo de las experiencias de aprendizaje en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular en el marco de la Estrategia “Aprendo en casa”, en esta época de pandemia, considerando que se realizó un diagnóstico para conocer el escenario de conectividad en el que se encuentran los estudiantes. La gran mayoría de estudiantes de ámbito rural tienen dificultades para acceder a la plataforma y desarrollar experiencias de aprendizaje, asimismo la otra gran dificultad es que los docentes aún se encuentran en proceso de comprender lo que significa desarrollar experiencias de aprendizaje. Según las evidencias registradas se proponen diferentes estrategias para mejorar el proceso de planificación curricular mediante experiencias de aprendizaje en una educación a distancia o remota para que nuestros estudiantes logren desarrollar sus competencias en las diferentes áreas curriculares.

Palabras Clave: *experiencias de aprendizaje; situación significativa; propósito de aprendizaje; tareas auténticas; criterios de evaluación.*

Correspondencia: seleneluzchijchiapaza@gmail.com

Artículo recibido: 23 junio 2022. Aceptado para publicación: 10 julio 2022.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .

Como citar: Chijchiapaza Chamorro, S. L., & Chacón Leandro, J. (2022) Experiencias de aprendizaje significativas basadas en la pedagogía del amor y la ternura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4) 1334-1352. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2663

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Magister en Gestión Educativa, Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, docente de Pre Grado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Sede Oxapampa-Pasco.

² Estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación, Magister en Gestión Educativa, Licenciado en Educación Primaria por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, docente de Pre Grado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Sede Oxapampa-Pasco.

Meaningful learning experiences based in the pedagogy of love and tenderness

ABSTRACT

The purpose of the article is to publicize the impact of the development of learning experiences in Educational Institutions of Regular Basic Education within the framework of the "I learn at home" Strategy, in this time of pandemic, considering that a diagnosis was made to know the connectivity scenario in which the students find themselves. The vast majority of students in rural areas have difficulties accessing the platform and developing learning experiences, likewise the other great difficulty is that teachers are still in the process of understanding what it means to develop learning experiences. According to the recorded evidence, different strategies are proposed to improve the curricular planning process through learning experiences in distance or remote education so that our students can develop their skills in the different curricular areas.

Keywords: learning experiences; significant situation; learning purpose; authentic tasks; evaluation criteria.

INTRODUCCION

La educación peruana en cuanto al desarrollo de competencias y capacidades es deficiente y poco productiva, así lo confirman las evaluaciones PISA (2001), (2009) y (2012). En donde el Perú no ha superado las expectativas educacionales y continúa entre los últimos lugares. Ante esta crisis la Comisión de Reestructuración Curricular (1990) diagnosticó y describió las deficiencias más comunes de la formación profesional, encontrándose que las denominaciones de las especialidades no tienen relación con los planes de estudio, ni con los requerimientos del mercado laboral. “Es decir, las concepciones teóricas curriculares que los maestros han adquirido en su vida formativa no se objetivizan con la realidad educativa a la que se enfrentan. Así mismo el currículo no concibe a la educación como un proceso de hominización, culturalización y socialización”. (Peñaloza, 2005).

“La planificación curricular se reduce a una anticipación y reproducción de conocimientos teóricos y subjetivos que se alejan de los contextos auténticos y desafiantes de los y las estudiantes. Es por ello que los docentes al planificar no toman en cuenta los problemas, necesidades, intereses u oportunidades desafiantes del estudiante ni de la dinamicidad del contexto socio cultural y digital. Así mismo los retos y desafíos que se les asigna, no son potentes debido a que se reducen a una sola dirección de respuesta, careciendo así de una alta demanda cognitiva”. (MINEDU, 2020)

Los propósitos de aprendizaje son manipulados de forma subjetiva y mecanizada. Muchas veces se ha reproducido de forma literal las competencias, capacidades, desempeños, evidencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación, enfoques transversales y las competencias transversales. Con la única diferencia que se podía precisar el desempeño a través de un escrito o mediante un subrayado. En otras palabras, encasillaban la planificación curricular. Por otro lado, Ravela (2017) menciona que las actividades y tareas eran académicas, mas no auténticas. Imposibilitando el desarrollo del pensamiento complejo y sistémico. Convirtiéndose así en entes dependientes de conocimientos memorísticos y subjetivos. Así mismo se dejó de lado la curiosidad, el razonamiento, el juicio, la criticidad, la imaginación y la creatividad. Es decir, no se desarrollaba los procesos mentales superiores. (Vygotsky, 1896).

“En cuanto al desarrollo de la sesión, procesos pedagógicos, didácticos y la evaluación también se reducen a un paradigma académico, es decir se cree que se planifica con un

enfoque por competencias y se evalúa con un enfoque formativo y certificadora, no obstante, si darse cuenta continúa viva la escuela tradicional. (Ravela, 2017) Mariátegui (1984) menciona que los maestros para alcanzar una educación de calidad deben desarrollar y cambiar la gestión escolar y pedagógica según la dinamisidad del tiempo y espacio. Tener como base las necesidades de los educandos y a través de experiencias cotidianas de aprendizaje. Ya que la formación profesional está basada en teorizaciones utópicas y no tienen relación directa con la realidad diversa del Perú profundo. Así mismo la diversificación curricular sufren irracionalidades en su contextualización.

Ante esta problemática la RVM N°094, MINEDU (2020) propone que al planificar se debe realizar en base a experiencias de aprendizaje significativo a través de un conjunto de actividades que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejos. Estas actividades, para ser consideradas auténticas, deben hacer referencia directa a contextos reales o simulados y, si es posible, realizarse en dichos contextos. Por otro lado, Ravela (2017) menciona que la evaluación sumativa tiene lugar al final de un periodo de enseñanza y tiene como propósito calificar al estudiante, la evaluación formativa tiene lugar durante el proceso de enseñanza y su finalidad es adaptar el proceso didáctico a los progresos y las necesidades de aprendizaje observadas en los estudiantes, con el fin de contribuir a mejorar su desempeño a través de una evaluación auténtica basada a situaciones auténticas.

El estudio que se propone, surge debido a que la planificación curricular se reduce a la anticipación y reproducción de conocimientos teóricos y subjetivos alejados de los contextos auténticos y desafiantes de los estudiantes. Haciendo a un lado la dinamicidad del contexto socio cultural y digital. Así mismo los propósitos de aprendizaje son manipulados de forma subjetiva y mecanizada. Además, las actividades y tareas son académicas, mas no auténticas que imposibilitan el desarrollo de los procesos mentales superiores. En cuanto a la evaluación se reduce a calificar pruebas subjetivas de carácter académico. El Ministerio de Educación propone realizar la planificación curricular en base a las experiencias de aprendizaje como un conjunto de actividades que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejos. Estas actividades son potentes, desarrollan pensamiento complejo y sistémico. Estas actividades, para ser consideradas auténticas, deben hacer referencia directa a contextos reales o simulados. (RV N° 094, MINEDU 2020)

He ahí la importancia que permitirá establecer la relación que existe entre las experiencias de aprendizaje significativo y la planificación curricular en los docentes del nivel primaria de la Región Huancavelica. La importancia de este trabajo radica en el estudio de dos aspectos muy relacionados con la calidad educativa en el país, como lo son las experiencias de aprendizaje significativo y la planificación curricular. Los resultados que se desprendan de la presente investigación servirán a los maestros y maestras lograr propósitos de aprendizaje y el perfil de egreso en sus estudiantes. Así mismo contribuirá al mejoramiento y la dinamisidad de la sociedad, ya que una educación de calidad es consecuencia de una eficiente propuesta curricular y pedagógica basada en experiencias de aprendizaje.

Rastreado los aportes teóricos

Encinas (1932) en Puno, condujo el trabajo titulado: "Un ensayo de la escuela nueva en el Perú", demostrando que, la autonomía y el conocimiento basado en capacidades son elementos básicos para el desarrollo de la educación popular, produciendo así en el alumno la conciencia de su responsabilidad social y autónoma tanto consigo mismo como con su pueblo. Así mismo logrará obtener un equilibrio social y educativo. La Comisión de Reestructuración Curricular (1990) en "El Plan Curricular" diagnosticó y describió las deficiencias más comunes de la formación profesional, encontrándose que las denominaciones de las especialidades no tienen relación con los planes de estudio, ni con los requerimientos del mercado laboral. Es decir, las concepciones teóricas que los maestros han adquirido en su vida formativa no se objetivisan con la realidad educativa a la que se enfrentan.

Miranda (1995) con la tesis "Hacia la Calidad de la Educación", demostró la importancia que tiene la formación profesional en la calidad de la educación, y así mismo del constante perfeccionamiento teórico práctico que logra el profesor para mejorar su planificación y el desempeño laboral.

Ceseña (1996) realizó análisis de los programas de actualización y capacitación del magisterio de educación primaria en Colima España en donde manifiesta que las capacitaciones y actualizaciones son tareas relevantes que permitirán a los docentes realizar planificaciones en cuanto a los temas pedagógicos. Así mismo éstos deben contar con instrumentos, recursos y conocimientos necesarios a fin de que se lleven a cabo los objetivos, acciones y metas que la educación moderna plantea y necesita en la actualidad.

Delors (1996) en su libro "La educación, encierra un tesoro" trató esencialmente de los cuatro pilares de la Educación, manifestando que el Docente ha de buscar nuevas perspectivas para así planificar y tomar decisiones pertinentes en la solución de los problemas educativos. Por su parte Pozner (1997) en una de sus investigaciones titulada "La gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico" da a conocer que las escuelas y los maestros para alcanzar una educación de calidad deben desarrollar y cambiar la gestión escolar y pedagógica según las necesidades de los educandos y generando espacios para contrarrestar los efectos de una administración vertical, de unas prácticas burocráticas, de las desigualdades sociales y educativas. Así mismo manifiesta que se debe implantar un modelo de gestión centrado en la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje desde el más humilde de los trabajadores, hasta el mismo Secretario de Educación Pública.

Andrade (1998) realizó un estudio de "Gestión Educativa para una Educación Democrática" en el cual aplicó programas para que los centros educativos se organicen en base al respeto y práctica de valores. Teniendo como objetivo primordial el protagonismo de los niños y adolescentes. Así mismo recomendó que las escuelas deban estar orientadas a oportunidades y capacidades para tomar decisiones y realizar proyectos educativos propios, pertinentes y relevantes a las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos de formación ciudadana y de desarrollo local, regional y nacional.

Sin embargo Gonzales (1998), en sus investigaciones estipula que la formación profesional es deficiente en la provincia de Huancayo, ya que la política educativa no tiene relación directa con las necesidades de la sociedad, además existen deficiencias en el desempeño profesional de los egresados. La Comisión de Reestructuración Curricular (1998) en El Plan Curricular determinó que la formación profesional es deficiente por varios factores, siendo el más significativo la mala gestión de las autoridades en cuanto a política de capacitación y perfeccionamiento del personal docente. Asimismo se determina que la formación profesional no tiene relación directa con las necesidades de la población educativa, ya que existen deficiencias en el desempeño profesional de los egresados.

Iguñiz (1998) en la investigación titulada "Política para la Gestión para las Escuelas" detectó que las diversas planificaciones en la gestión educativa van dinamizándose en el

tiempo y en el espacio a partir del modelo de hombre que se quiere formar. Así mismo manifiesta la profundización de los procesos de fragmentación y el incremento de las desigualdades sociales. Ante esto propone la relación y la práctica bidireccional entre la educación formal y la inserción a la actividad laboral. Arana (2002) estudió los caminos de la gestión en la escuela pública encontrando que la escuela debe ser autónoma en los niveles administrativos como pedagógicos. Por otro lado el investigador ha considerado que las experiencias recogidas y sistematizadas por instrumentos eficaces de gestión permitirán crear y desarrollar una red entre las escuelas para una nueva visión organizada. Por último la red fortalece vínculos, promueve la cooperación, constituye y fortalece a los equipos docentes y tiene mayor impacto en la comunidad local.

Sander (2002) en las investigaciones sobre La Gestión Educativa Para Una Educación Democrática aporta que toda institución educativa debe generar acciones y espacios de organización desde el aula hasta una vida institucional; es decir desde el microcosmos «estrictamente pedagógico» hasta los diversos universos, dimensiones y procesos organizacionales que hacen posible una enseñanza y unos aprendizajes con determinadas características. Por otro lado demostró que los sistemas educativos no sólo tienen que ser legítimos, sino también eficientes; y para lograr sus objetivos, se requiere la colaboración de las personas que forman parte del sistema. Ante ello Carrillo (2003) realizó una investigación titulada “La Gestión Educativa En Algunos Documentos Del Ministerio De Educación” en donde la gestión educativa y su programación no sólo deben estar orientadas al aspecto administrativo sino también pedagógico (proceso de enseñanza aprendizaje). De esta manera, una buena gestión implicaría el desarrollo de ciudadanos capaces de construir un país en democracia. Para lograrlo su organización y autónoma con respecto a la diversidad y multiculturalidad peruana.

Friss de Kereki (2003) en la tesis Doctoral titulada “Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento” demostró que un modelo de entornos de aprendizaje basados en la gestión del conocimiento (GC) es el espacio donde es posible gestionar el conocimiento o, mejor dicho, el desconocimiento. Así mismo se puede considerar como el proceso de integrar la información, extraer sentido de información incompleta y renovarla. Este modelo se tratará de que sea aplicable a cualquier dominio de contenido intelectual, que permita actualizar los

contenidos, que contenga estrategias genéricas de enseñanza que se adapten al comportamiento del estudiante y que fomente los diferentes tipos de aprendizaje.

García (2004), en Venezuela ha estudiado la Gestión Pedagógica del Docente en el aula y la Escuela, una Alternativa ante el Poder y Autoridad Ejercida por el Docente en el Nivel de Educación Básica, expuso que el gerente de aula debe ser un agente motivador para que se puedan alcanzar los objetivos, siendo esta característica indispensable en todo líder y más aún en el docente, el cual debe estar completamente convencido de su trabajo y desempeño gerencial, para lograr en el educando un aprendizaje significativo.

Alvarado (2004) al realizar investigaciones en cuanto a la “Gestión Educativa” manifiesta que toda institución educativa de E.B.R. debe estar respaldadas por los ejercicios de la gestión pedagógica, Así como la planificación, organización, dirección, toma de decisiones, motivación, comunicaciones e instrumentos de gestión. Por su parte, Rojas (2008) realizó una investigación acerca de Guía de elaboración de instrumentos de gestión en maestros de la región de Junín. Encontrando que los procesos de gestión en la región muchas veces muestra un curso lento que no permite la eficiencia del trabajo administrativo es por ello que a partir de la planificación y la organización a través de un conjunto de instrumentos de gestión que utilizados adecuadamente y sobre todo que respondan a las exigencias que la sociedad actual serán herramienta básica para orientar y mejorar su funcionamiento, sobre todo la atención que se brinda en los niveles institucionales, locales y regionales.

Escalante (2009) en la tesis titulada “Propuesta De Un Modelo De Gestión Institucional Para Mejorar La Calidad De La Gestión Educativa En La Institución Educativa” demostró que un modelo de gestión educativa Institucional basado en las teorías científicas de la gerencia educativa permite planificar y organizar con eficiencia y eficacia las actividades pedagógicas. Logrando así desarrollar las capacidades de liderazgo, planificación, organización, comunicación y ejecución de calidad.

López (2012) en la tesis Doctoral titulada “Lineamientos para la formación de Directores en gestión educativa en educación básica regular en la Región Junín” demostró que la gestión educativa y el marco técnico deben de ser asimiladas por los Directores de EBR más aún por los educadores para realizar planificaciones de calidad y alcanzar los objetivos y las metas de la gestión pedagógica.

Guerrero (2012) en la investigación titulada “Guía de Diversificación Curricular” demostró que la presente guía precisa que los currículos básicos nacionales se diversifican en las instancias Regionales y Locales, en coherencia con las necesidades, demandas y características de los estudiantes y de la realidad social, lingüística, étnica- cultural, económica – productiva y geográfica en cada una de las regiones y las localidades de nuestro país. Melzi (2012) analizó los resultados del Banco Mundial y del Ministerio De Educación en cuanto a las Evaluaciones Censales, demostrando Así que los estudiantes de Segundo grado de primaria presentan dificultades en comprender textos y resolver problemas matemáticos, Así mismo menciona que los maestros deben buscar metodologías de enseñanza aprendizaje que partan de la realidad socio histórico cultural y guiadas por medio de actividades lúdicas.

(Valverde, 2001; Cuglievan, 2006; Ferrer, 2006; Neira, 2007) Al estudiar el Currículo Nacional señalan que el Ministerio De Educación modificó el DCN de Educación Básica Regular del (2009) y articuló los niveles educativos, sin embargo este documento aún tiene problemas de densidad y claridad para el docente. Es por ello que se debe diseñar uno acorde a las exigencias de la realidad educativa y social. Por otro lado los estudios realizados por IPEBA (2013) dan cuenta de un grado insuficiente de sistematicidad y consistencia que deriva en falta de claridad de los aprendizajes a lograr. Finalmente el DCN posee en total: 2,158 capacidades 2,363 conocimientos 1,114 actitudes y 151 competencias por lograr.

UNESCO (2015) al introducir las rutas de aprendizaje en Latinoamérica menciona que La experiencia internacional permite identificar un primer grupo de países que opta por definir el Marco Curricular como un instrumento para organizar los aprendizajes que debe ofrecer la escuela (Chile, México). Un segundo grupo opta por un instrumento que aporte a un proyecto cultural común y unificador (Colombia, Australia). En todos los casos se cuida la discusión abierta y el consenso social para la legitimación.

Ordoñez (2013) Al estudiar El sistema del marco curricular menciona que este tiene como función orientar la labor del docente y explicitar las intenciones y demandas educativas de una sociedad. Para cumplir estas funciones debe tener características como; baja densidad, gradualidad y pertinencia. Así mismo está organizado en tres estructuras: El marco curricular, los aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes tienen derecho a aprender, estándares de aprendizaje (mapas de progreso), descripción precisa

de cómo progresan las expectativas de aprendizaje, al término de cada ciclo. Y rutas de aprendizaje, herramientas pedagógicas de apoyo a la labor docente en el logro de los aprendizajes.

Las experiencias de aprendizaje significativo está basado en la Norma que Regula la Evaluación de las competencias de los Estudiantes de Educación Básica, emitida por el MINEDU (2020) “Sostiene que son un Conjunto de actividades que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejos. Se desarrollan en etapas sucesivas y, por lo tanto, se extiende a varias sesiones de clase. Estas actividades son potentes – desarrollan pensamiento complejo y sistémico -, consistentes y coherentes – deben tener interdependencia entre si y una secuencia lógica-, estas actividades, para ser consideradas auténticas, deben hacer referencia directa a contextos reales o simulados y, si es posible, realizarse en dichos contextos. La experiencia de aprendizaje significativa es planificada intencionalmente por los docentes, pero también puede ser planteada en acuerdo con los estudiantes, e incluso puede ser que los estudiantes planteen de manera autónoma las actividades para enfrentar el desafío”. (P. 6)

En síntesis, las experiencias de aprendizaje significativo parten de las vivencias específicas de los estudiantes, que al enfrentarse a un reto o desafío generan un conjunto de actividades y tareas auténticas. Combinando un conjunto de competencias, capacidades, desempeños y haciendo uso de diversos recursos con el fin de desarrollar el pensamiento complejo y sistemático. Así mismo permiten el logro de metas o propósitos de aprendizaje siendo como fin último el logro del perfil de egreso al culminar la Educación Básica Regular.

“Las experiencias de aprendizaje significativo parten de situaciones o contextos auténticos que pueden ser reales o simulados, con el fin de generar un conjunto de actividades retadoras y desafiantes, mas no actividades memorísticas. Así mismo las metas o propósitos de aprendizaje deben estar bien redactadas teniendo en cuenta la competencia a desarrollar y la situación auténtica a enfrentar”

Los retos deben estar orientados al desarrollo del pensamiento complejo y sistémico, es por ello que deben ser preguntas abiertas y socráticas. A veces el docente acostumbra asignar a los estudiantes tareas académicas, que están fuera de un contexto sociohistoricocultural. Es por ello que los retos y desafíos asignados deben ser actividades

y tareas auténticas.

Los criterios para evaluar son relevantes en las experiencias de aprendizaje significativo, ya que serán formulados teniendo en cuenta la meta o propósito de aprendizaje, la competencia a desarrollar, los estándares de aprendizaje, capacidades, desempeños y la situación o problema a enfrentar.

La evaluación permite recoger evidencias de actuación y de producto del estudiante, para luego analizarlas, tomar decisiones oportunas, regular el aprendizaje en los estudiantes y la didáctica de enseñanza del docente. ante esta explicación se puede decir que las experiencias de aprendizaje significativo tienen cuatro elementos que le hacen ser significativo y son: La situación significativa o autentica, los propósitos de aprendizaje, actividades o tareas auténticas y los criterios para evaluar. En conclusión, debemos planificar la unidad diagnóstica, el plan anual, las unidades didácticas y las sesiones en base a las experiencias de aprendizaje significativo con fin de lograr propósitos de aprendizaje.” (MINEDU, 2020-RVM N° 094)

John Dewey, aun hoy, constituye una referencia insoslayable para quien desee pensar en otra forma de educar, quien desee otro tipo de experiencia educativa, pero también, para quien desee una sociedad mejor. Ante una realidad educativa fragmentada, sufriendo todavía las consecuencias de las políticas neoliberales, abre y reabre la posibilidad de preguntarse, al menos, por la relación entre educación y democracia (como se llamará uno de sus libros), entre la posibilidad no solo de una educación más democrática, sino también sobre la posibilidad y la necesidad de educar para una sociedad más democrática.

La mayoría de los docentes piensan que las experiencias de aprendizaje significativo es otra forma de planificar, pero no lo es, ya que los propósitos de aprendizaje se logran a partir de experiencias. En otras palabras, debemos planificar con experiencias de aprendizaje para iluminar a la unidad diagnóstica, planificación anual, unidades didácticas; como las unidades de aprendizaje y proyectos de aprendizaje, así mismo a las sesiones de aprendizaje. En conclusión, cuando planificamos las unidades diagnósticas, planificación anual, unidad de aprendizaje, proyectos de aprendizaje y sesiones deben ser con experiencias de aprendizaje significativo.

Campo metodológico

Partiendo de la tipificación de las investigaciones según su finalidad, la presente

investigación es sustantiva descriptiva. Sánchez y Reyes (1996) ya que se estudió los fenómenos tal y como se presentan en la realidad en la época de pandemia Covid 19.

El nivel de investigación es el descriptivo, ya que se pretende determinar la relación que existe entre las experiencias de aprendizaje significativo y la planificación curricular en los docentes de la Región Huancavelica.

El grupo investigador, como primer acto de trabajo de campo ha construido los instrumentos de investigación. Para medir la variable de las experiencias de aprendizaje significativo se utilizó como técnica la encuesta y para medir la variable del Proceso educativo se hará uso de la observación.

Para medir la planificación curricular se utilizó como instrumento el cuestionario que pasó por los procesos de validación y confiabilidad, a la vez se aseguró la representatividad, el poder de discriminación y la factibilidad del instrumento.

Para recoger los datos sobre las experiencias de aprendizaje se utilizó un cuestionario que se elaboró en base a los indicadores de la variable, cuidando los aspectos recomendados respecto al contenido, las instrucciones, el lenguaje, la ubicación de las preguntas, etc. Al ser una ficha de evaluación elaborado éste pasó por los procesos de validación y confiabilidad, a la vez se aseguró la representatividad, el poder de discriminación y la factibilidad del instrumento.

Se realizó el acompañamiento pedagógico a los docentes de la región Huancavelica, en la que se partió de la programación “Aprendo en casa” a través de los medios de comunicación de radio, TV y Web, en la que se identificó que la mayoría de estudiantes se encontraban en escenario sin conectividad, solamente podían recibir sus clases a través de llamadas telefónicas en la que el docente desarrollaba las experiencias de aprendizaje de manera descriptiva, en el caso de los estudiantes tenían acceso a los medios de comunicación, el docente los llama por videollamada de Whatsapp o a través de algunas herramientas tecnológicas como Zoom, Meet, Jitzi, etc.

Desarrollo y sistematización del contenido

Hasta la fecha se ha recogido la información de la cantidad de estudiantes quienes han sido los protagonistas de las experiencias de aprendizaje a través de la estrategia “Aprendo en casa” por Web, radio o TV en las provincias de Tayacaja, Surcubamba, Castrovirreyna y Huaytará de la región Huancavelica como se detalla a continuación:

Se dialogó con cada uno de los docentes los docentes y acompañantes pedagógicos de las Instituciones Educativas Multigrado para conocer su percepción referente a las experiencias de aprendizaje que se viene ejecutando en el marco de la estrategia “Aprendo en casa” según el siguiente detalle:

Ugel	Estudiantes que reciben sus clases de aprendo en casa y son retroalimentados por el docente a través de videollamadas o alguna plataforma digital.		Estudiantes que no reciben sus clases de aprendo en casa, el docente se comunica con ellos solo por celular.		Estudiantes que no reciben sus clases de aprendo en casa. No tienen comunicación con el docente.		Total
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	
Tayacaja	162	69	47	20	27	11	236
Surcubamba	58	78	5	7	11	15	74
Castrovirreyna	335	82	40	10	31	8	406
Huaytará	160	41	150	38	81	21	391
Total	715	65	242	22	150	13	1107

Ugel	Acompañantes pedagógicos	Docentes
Tayacaja	4	67
Surcubamba	2	34
Castrovirreyna	7	101
Huaytará	5	90
TOTAL	18	292

Resultados de la investigación. Avances

En la UGEL Tayacaja los 4 AP lograron comunicarse con los 22 docentes a quienes brindaron 2 asistencias técnicas mediante la plataforma “JITSI MEET”, participaron en el GIA y 1 Reunión de trabajo colaborativo TC mediante dinámicas, canciones, presentación de ppt y videos que captaron la atención de los docentes para reflexionar acerca de las experiencias de aprendizaje que vienen desarrollando con los estudiantes. Analizan las programaciones de la plataforma “Aprendo en casa”, lo adecúan sus elementos: Situación significativa, propósitos de aprendizaje, actividades o

tareas auténticas y formulan los criterios de evaluación considerando la caracterización de los estudiantes y su contexto. Además brindan el acompañamiento, monitoreo y retroalimentación a los estudiantes a partir de las evidencias de aprendizaje que envían los estudiantes al docente.

De 236 estudiantes solo 162 que es el 69% recibe la programación de aprendo en casa y el docente los retroalimenta. 47 estudiantes que es el 20% solo recibe llamadas por celular de los docentes para promover aprendizajes y 27 estudiantes que es el 11% no tenía comunicación con sus docentes, se realizó alianzas estratégicas con las autoridades de la DRE y UGEL para brindar estrategias y llegar a los estudiantes que tenían dificultad para acceder a Aprendo en casa.

Los estudiantes que no reciben la programación de “Aprendo en casa” están recibiendo la estrategia “Huancavelica aprende en familia” a través de materiales para que puedan trabajar en sus hogares, en la que se elaboró fichas de lectura y de matemática, los cuáles se hizo llegar insitu a los estudiantes, en un tiempo determinado se recogió las evidencias de aprendizaje para su respectiva retroalimentación, de tal manera que ningún estudiante se queda atrás. y el docente les llama por celular para retroalimentar. En la UGEL Surcubamba los 2 AP lograron comunicarse con los 2 docentes a quienes brindaron 2 asistencias técnicas sobre la planificación de experiencias de aprendizaje, participaron en el Grupo de Inter Aprendizaje y en las Reuniones de Trabajo Colegiado. Todos los docentes tienen acceso a internet y participan activamente en cada una de las estrategias formativas en este teletrabajo.

Del total de estudiantes, de 74 estudiantes 58 que es el 78% recibe la programación de aprendo en casa y el docente los retroalimenta. 5 estudiantes que es el 7% solo recibe llamadas por celular de los docentes para promover aprendizajes y 11 estudiantes que es el 15% no tiene comunicación con sus docentes de manera directa por el que desarrolla la estrategia “Huancavelica aprende en familia”

En la UGEL Castrovirreyna los 7 AP lograron comunicarse con los 50 docentes y desarrollaron con cada uno de ellos: 2 asistencias técnicas, 1 Grupo de Inter Aprendizaje, 1 Reunión de Trabajo Colegiado con directivos.

En el marco de la estrategia “Aprendo en casa”, los docentes han realizado las coordinaciones con los padres de familia y los estudiantes vienen escuchando la programación radial. De 406 estudiantes solo 335 que es el 82% recibe la programación

de aprendo en casa y el docente los retroalimenta. 40 estudiantes que es el 10% solo recibe llamadas por celular de los docentes para promover aprendizajes y 31 estudiantes que es el 8% no tiene comunicación con sus docentes.

En la UGEL Huaytará los 5 AP lograron comunicarse con los 42 docentes y desarrollaron con cada uno de ellos las estrategias de asistencia técnica sobre la planificación de las experiencias de aprendizaje. De los 42 docentes solo 2 que representa al 4% no tienen acceso a internet, el AP se comunicó vía llamada celular y mensaje de texto.

De 391 estudiantes solo 160 que es el 41% recibe la programación de aprendo en casa y el docente los retroalimenta. 150 estudiantes que es el 38% solo recibe llamadas por celular de los docentes para promover aprendizajes y 81 estudiantes que es el 28% no tiene comunicación con sus docentes, solamente aprenden a través de megáfonos comunales.

CONCLUSIONES

Para ser la primera etapa de nuestra investigación debemos manifestar que los resultados a los que llegamos son todavía parciales pero muy alentadores. Por ahora solo es la región de Huancavelica, sin embargo la realidad es similar a nivel nacional.

En esta época de pandemia los docentes vienen desarrollando sus sesiones de aprendizaje a través de la plataforma "Aprendo en casa". Las experiencias de aprendizaje que se presenta en la plataforma "Aprendo en casa" requieren ser contextualizados o adecuados por los docentes, de tal manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en base a sus características e intereses. Los docentes aún se encuentran en el proceso de empoderamiento en el manejo de las herramientas digitales para desarrollar competencias en los estudiantes a través de experiencias de aprendizaje. En el proceso los docentes se fortalecieron en el proceso de implementación de las experiencias de aprendizaje realizando diferentes acciones como: Análisis de las experiencias de aprendizaje de la plataforma "Aprendo en casa", comprendiendo los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades, desempeños), realizar el acompañamiento, monitoreo y retroalimentación a los estudiantes, recoger las evidencias de aprendizaje para realizar el análisis de su actuación o producción utilizando las rúbricas analíticas u holísticas, comunicarse con los estudiantes para brindarles la retroalimentación por descubrimiento o reflexión, basadas en preguntas socráticas, reflexivas en la que se ejercite las habilidades de orden superior como el pensamiento

crítico, la creatividad y el razonamiento. La mayoría de estudiantes viene aprendiendo mediante experiencias de aprendizaje, mediante actividades reales o simuladas, partiendo del contexto y respondiendo a sus características, obteniendo productos que le son útiles para resolver problemas de su vida cotidiana. El proyecto culmina con la publicación del libro de experiencias de aprendizaje el cual será de mucha utilidad para los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, J. (2002). Los Caminos de la Gestión en la Escuela Pública, Lima - Perú: Magisterio.
- Alvarado. T. (2004). La Gestión Educativa. Lima - Perú: Magisterio.
- Ávila, L. (2000). La Enseñanza de los Aprendizajes. Lima – Perú: Magisterio.
- Andrade, T (1998) Gestión Educativa para una Educación Democrática. Perú – EDU – Ediciones.
- Ausbel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Edición Trillas -Mexico.
- Barriga, F y Hernandez, G. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Revista Mexicana de investigación Educativa.
- Barrientos, P. (2007). Visión Holística de la Educación, Lima: UGRAPH.
- Bruner, J (1986). El habla del niño – cognición y desarrollo humano. Paidós – España.
- Canales, R. (2001). Las técnicas Evaluativas. Lima – Perú. EDU – Ediciones.
- Carrillo, F (2003). La Gestión Educativa En Algunos Documentos Del Ministerio De Educación. Lima – Perú. EDU – Ediciones.
- Caballero, R. (1990). Metodología de la Investigación, Lima – Perú: Técnico.
- Carrillo, F (2003). La Gestión Educativa En Algunos Documentos Del Ministerio De Educación. Lima – Perú. EDU – Ediciones.
- Ceseña, G (1996). Programas de actualización y capacitación del magisterio de educación primaria. España – Barcelona.
- Coca, L. (1995). La miseria de la Enseñanza Sistemática en el Perú Profundo, Huancayo: alianza universal.
- Dávila, C. (1995). La educación Pública. Lima – Perú: magisterio.
- Delors, J (1996). La educación, encierra un tesoro. Ediciones – Santillana – UNESCO.
- Dueñas, W. (2002). Módulos para la Práctica Educativa, Huancayo - Perú: Udegraf.
- Encinas, J. (1932). Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú. Lima – Minerva.

- Escalante, J (2009). Propuesta de un modelo de gestión institucional para mejorar la calidad de la gestión educativa en la institución educativa. Lima. EDUC – Ediciones.
- Flavell, J. (2002). El Desarrollo Cognitivo. Estados Unidos. Biblioteca Psicológica del Siglo XX – Paidós.
- Friss, K (2003). Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento. Alemania – ECOE – Ediciones.
- García, R (2004). La Gestión Pedagógica del Docente en el aula y la Escuela, una Alternativa ante el Poder y Autoridad Ejercida por el Docente en el Nivel de Educación Básica. Venezuela. EDU – Ediciones.
- Gardner, H (1987). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona Paidós.
- Guerrero, L. (2014). Enfoques de Planificación. Documento de trabajo – Ministerio de Educación.
- Guerrero, J (2012). Guía de Diversificación Curricular. Lima - Perú. EDUC – Ediciones Santillana.
- Gonzales, A. (1998), La Política Educativa en Huancayo. Huancayo – Perú. EDUC. – Ediciones Santillana.
- Hidalgo, E. (1999). Instrumentos de Evaluación. Lima – Perú. EDUC – Ediciones Santillana.
- Iguñiz, J (1998), Política para la Gestión para las Escuelas. Ediciones – Santillana – UNESCO.
- IPEBA (2013). Mapas de progreso del aprendizaje. Lima: CEPREDIM.
- López, G (2012). Lineamientos para la formación de Directores en gestión educativa en educación básica regular en la Región Junín. Lima Perú. Ediciones Santillana.
- Lora, K. (1998). Filosofía de la Educación, Arequipa: Tercer Mundo.
- Martel, V. (2011). Psicología de La Actividad Psíquica. Lima: Editorial UPCUS.
- Mariátegui, J. (1984). Ideología y Política. Empresa Editora Amauta, Lima, Perú. Primera Edición.
- Melzi, F (2012). El Banco Mundial y del Ministerio De Educación en cuanto a las Evaluaciones Censales. Lima Perú. EDUC.
- Ministerio de Educación del Perú. (2001). Técnicas de Evaluación, Lima Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). Orientaciones Generales para la planificación curricular de Educación, Lima Perú.

- Ministerio de Educación del Perú. (2014). Marco del Sistema Curricular Nacional, Tercera Versión. Lima – Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). Rutas de Aprendizaje, Lima Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Rutas de aprendizaje, Lima Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Orientaciones para el uso de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, Lima – Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Sesiones de Aprendizaje y Unidad Didáctica, Lima Perú
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica, Lima Perú.
- Ministerio de Educación. (2016). RM N° 281 de Educación básica Regular. Lima Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (1990). Comisión de Reestructuración Curricular, Lima Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (1998) Comisión de Reestructuración Curricular. Lima Perú.
- Miranda, J (1995). Hacia la Calidad de la Educación. Perú – ECOE –Ediciones.
- Moore, T. (1979). Introducción a la teoría de la Educación, Madrid – España: Alianza Universal.
- Monereo, C. (1998). Estrategias de Enseñanza Aprendizaje. Mexico – Ediciones EDUC.
- Morillo, E. (1994). La Luz Apagada, Lima – Perú: Medoza.
- Morín, E. (2002). Pensamiento Complejo, Barcelona: Gedisa.
- Ordoñez, L (2013). El sistema del marco curricular. Lima Perú. Ediciones Minerva.
- Orellana, G. (1994). Diseño y Elaboración de Proyectos de Investigación Pedagógica, Huancayo – Perú: IMP.
- Peñalosa, W. (2005). El currículo integral, UNSM
- Piaget, J. (1920). Psicología del niño. Madrid. Ediciones MORATA.
- Pimienta, T y Enriquez, C (2009). Currículo por Competencias. Lima – Perú. Ediciones Minerva.
- Pozner, R (1997) La gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico. Lima Minerva.
- Rajadell, P. (1992). Estrategias Didácticas. España – ediciones - Barcelona.
- Rivera, Z. (2006). La escuela centrada a las potencialidades técnicas. Bogotá – Ediciones EDUC.

- Rojas, E (2008). Guía de elaboración de instrumentos de gestión en maestros de la región de Junín. Lima Perú. Ediciones Santillana.
- Sander, T (2002). La gestión educativa para una educación democrática. Barcelona – ECOE – Ediciones.
- Sánchez H. y Reyes C. (1996). Metodología y Diseños en la Investigación Científica, Editorial Mantaro, Lima.
- Tafur, R. (1995). La Tesis Universitaria, Lima – Perú: Mantaro.
- Trilla, J. (2010). El Legado Pedagógico del Siglo XX para el siglo XXI, Barcelona - España: Graó.
- Tobón, S. (2005), Formación Basado En Competencias, Colombia – ECOE – Ediciones.
- Tobón, S. (2008), Enfoque por competencias, Colombia – ECOE – Ediciones.
- Tobón, S (2012), Formación Integral y Competencias, Colombia – ECOE – Ediciones.
- UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?
- Uriarte, F. (1998). Visión Holística de la Educación, Lima: UGRAPH.
- Valer, J. (2005). La Educación y El Razonamiento. Lima – Perú. Magisterio.
- Valencia, M. (2003). Realidad Educativa en debate con los Maestros Carlos Castillo Ríos y José Lora Cam, EDIMAG, Lima.
- Vygotski, L (1994). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Paris. UNESCO.
- Zubiría, J. (2000). Cómo Diseñar un Currículo por competencias. Colombia – Bogotá. Ediciones – Magisterio.