

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA



(Creada por Ley N° 25265)



ESCUELA DE POSGRADO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO**

TESIS

Experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias
transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en
Instituciones Educativas del distrito Huancavelica

Línea de investigación:
PROCESOS CURRICULARES

PRESENTADO POR:
Bach. QUINTO CURASMA, Martha.

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MENCIÓN EN
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR**

**HUANCAMELICA - PERÚ
2023**



Unidad de Posgrado
Facultad de Ciencias de la Educación
UNH

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huancavelica, a los **veintidós** días del mes de **diciembre** a horas 19:00 p.m. del año **dos mil veintitrés** se reunieron los miembros del Jurado Evaluador, designado con Resolución N° 1194-2023-EPG-R/UNH de fecha 15 de agosto del dos mil veintitrés conformed de la siguiente manera:

PRESIDENTE : **Dr. UBALDO CAYLLAHUA YARASCA**
<https://orcid.org/0000-0002-9081-3181>
D.N.I. N°: 07505101

SECRETARIO : **Dra. ANTONIETA DEL PILAR URIOL ALVA**
<https://orcid.org/0000-0003-3628-6410>
D.N.I. N°: 08840439

VOCAL : **Mg. ALEJANDRO RODRIGO QUILCA CASTRO**
<https://orcid.org/0000-0001-7921-2062>
D.N.I. N°: 23207312

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis titulada: **EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO HUANCVELICA**, para optar el grado académico de Maestría en Ciencias de la Educación mención en **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR**, Aprobado mediante Resolución N° 1950-2023-EPG-R/UNH, donde fija la hora y fecha para el mencionado acto.

Sustentante(s):

Bach. MARTHA QUINTO CURASMA
D.N.I. N°: 72237845

Asesor(a):

Dr. RIVEROS ANCCASI DAKER
<https://orcid.org/0000-0002-5168-1163>
D.N.I. N°: 23200174

APROBADO ☒

DESAPROBADO ☐

POR: UNANIMIDAD.....

Para constancia se expide el presente Acta, en la ciudad de Huancavelica a los **veintidós** días del mes de **diciembre** del 2023.

.....
PRESIDENTE

.....
VOCAL

.....
SECRETARIA

DEDICATORIA

A Dios, mis padres: Juan y Josefa, hermanos, familiares y grandes amistades que motivaron emocional, verbal y económicamente para hacer realidad esta tesis, agradezco infinitamente por el aporte positivo de cada uno de ellos en mi formación.

ASESOR

Dr. DAKER RIVEROS ANCCASI

<https://orcid.org/0000-0002-5168-1163>

D.N.I. N° 23200174

RESUMEN

Este trabajo titulado “experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en instituciones educativas del distrito Huancavelica”, parte del problema ¿qué relación existe entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica? Para concretar dicha cuestión se estableció como objetivo determinar la relación entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria y se operativizó el estudio con el enunciado hay correlación significativa o considerable entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente. En ese orden, la investigación fue básico, de nivel y diseño correlacional, los métodos utilizados fueron el científico e inductivo y en una muestra de 139 docentes se aplicó con la técnica de encuesta dos cuestionarios, la primera para evaluar las experiencias de aprendizaje y la segunda para evaluar el desarrollo de las competencias transversales en estudiantes. Posteriormente, la información recopilada fue procesada con el programa SPSS y presentado en tablas y figuras estadísticas con su respectiva interpretación, se verificó la hipótesis utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, llegando a obtener 0,326 como valor, lo que significa correlación positiva media entre las variables, p-valor o el Sig. de 0,000, que es menor a 0,05, por lo que se aceptó la H1, que condujo concluir que definitivamente existe correspondencia significativa de ambas categorías: experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales.

Palabras clave: experiencias de aprendizaje, competencias transversales, situación, propósito, enfoques, criterios de valoración, producciones, actuaciones, actividades, TIC y autonomía.

ABSTRACT

This work entitled “learning experiences and development of transversal competences in students from the teaching perspective in educational institutions of the Huancavelica district”, starts from the problem: what relationship exists between learning experiences and the development of transversal competences in students from the teaching perspective? in the secondary public educational entities of the Huancavelica district? To clarify this question, the objective was established to determine the relationship between learning experiences and the development of transversal competencies in students from the teaching perspective in secondary public educational entities and the study was operationalized with the statement there is a significant or considerable correlation between learning experiences and the development of transversal competencies in students from the teaching perspective. In that order, the research was basic, correlational level and design, the methods used were scientific and inductive and in a sample of 139 teachers, two questionnaires were applied with the survey technique, the first to evaluate the learning experiences and the second to evaluate the development of transversal skills in students. Subsequently, the information collected was processed with the SPSS program and presented in statistical tables and figures with their respective interpretation, the hypothesis was verified using Spearman's correlation coefficient, obtaining 0.326 as a value, which means average positive correlation between the variables, p-value or the Sig. of 0.000, which is less than 0.05, so H1 was accepted, which led to the conclusion that there is definitely significant correspondence of both categories: learning experiences and development of transversal competencies.

Keywords: learning experiences, transversal competences, situation, purpose, approaches, evaluation criteria, productions, actions, activities, ICT and autonomy.

ÍNDICE

PORTADA.....	i
ACTA DE SUSTENTACIÓN	ii
DEDICATORIA.....	iii
ASESOR	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
INTRODUCCIÓN	xiii

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema	16
1.2. Formulación del problema.....	19
1.2.1. Problema general.....	19
1.2.2. Problemas específicos	19
1.3. Objetivos de la investigación	19
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. Justificación e importancia.....	20
1.4.1. Justificación práctica.....	20
1.4.2. Justificación teórica.....	20
1.4.3. Justificación metodológica	20
1.4.4. Importancia.....	21

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	22
2.1.2. Nacionales	26
2.1.3. Locales.....	32
2.2. Bases teóricas.....	35

2.2.1.	Experiencias de aprendizaje	35
2.2.2.	Desarrollo de competencias transversales por estudiantes	44
2.3.	Formulación de hipótesis	51
2.4.	Definición de términos	51
2.5.	Identificación de variables	53
2.6.	Definición operativa de variables e indicadores	53
CAPÍTULO III		
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		
3.1.	Tipo de investigación.....	56
3.2.	Nivel de investigación.....	56
3.3.	Métodos de investigación	56
3.3.1.	Método general	56
3.3.2.	Método específico	57
3.4.	Diseño de investigación	57
3.5.	Población, muestra y muestreo.....	58
3.5.1.	Población.....	58
3.5.2.	Muestra	58
3.5.3.	Muestreo.....	59
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
3.6.1.	Técnica	59
3.6.2.	Instrumentos	59
3.7.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	61
3.8.	Descripción de la prueba de hipótesis	62
CAPÍTULO IV		
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		
4.1.	Presentación e interpretación de datos	63
4.2.	Proceso de prueba de hipótesis	82
4.3.	Discusión de resultados	86
CONCLUSIONES.....		90
RECOMENDACIONES.....		92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		93
ANEXOS.....		100

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA	101
ANEXO 02: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	102
ANEXO 03: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTO	104
ANEXO 04: EVIDENCIA DE LA EJECUCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	109
ANEXO 05: BASE DE DATOS	113
ANEXO 06: CERTIFICADO DE SIMILITUD	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Niveles de logro.....</i>	46
Tabla 2. <i>Definición operacional de experiencias de aprendizaje.....</i>	54
Tabla 3. <i>Definición operacional de competencias transversales.....</i>	55
Tabla 4. <i>Total de maestros de centros educativos públicos del distrito Huancavelica</i>	58
Tabla 5. <i>Baremación de experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales</i>	63
Tabla 6. <i>Género de docentes encuestados</i>	64
Tabla 7. <i>Coordinación pedagógica a las cuales pertenecen los maestros</i>	65
Tabla 8. <i>Indicador observable por ítems de la situación significativa</i>	66
Tabla 9. <i>Indicador observable de la situación significativa</i>	66
Tabla 10. <i>Indicador observable por ítems de propósitos de aprendizaje</i>	67
Tabla 11. <i>Indicador observable de propósitos de aprendizaje</i>	68
Tabla 12. <i>Indicador observable por ítems de enfoques transversales</i>	69
Tabla 13. <i>Indicador observable de enfoques transversales</i>	69
Tabla 14. <i>Indicador observable por ítems de criterios de evaluación.....</i>	70
Tabla 15. <i>Indicador observable de criterios de evaluación.....</i>	71
Tabla 16. <i>Indicador observable por ítems de producciones o actuaciones.....</i>	72
Tabla 17. <i>Indicador observable de producciones o actuaciones.....</i>	72
Tabla 18. <i>Indicador observable por ítems de actividades</i>	74
Tabla 19. <i>Indicador observable de actividades</i>	74
Tabla 20. <i>Resultado general de experiencias de aprendizaje.....</i>	75
Tabla 21. <i>Indicador observable por ítems de se desenvuelve en entornos virtuales</i>	77
Tabla 22. <i>Indicador observable de se desenvuelve en ambientes digitales</i>	78
Tabla 23. <i>Indicador observable por ítems de gestiona su aprendizaje de manera autónoma</i>	79
Tabla 24. <i>Indicador observable de gestiona su aprendizaje de manera autónoma..</i>	79
Tabla 25. <i>Resultado general de desarrollo de competencias transversales en estudiantes</i>	81
Tabla 26. <i>Valores del coeficiente Rho de Spearman.....</i>	82

Tabla 27. <i>Prueba de contraste de correlación Rho de Spearman de la primera hipótesis específico</i>	<i>83</i>
Tabla 28. <i>Prueba de contraste de correlación Rho de Spearman de la segunda hipótesis específico</i>	<i>84</i>
Tabla 29. <i>Prueba de contraste de correlación Rho de Spearman de la hipótesis general</i>	<i>85</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Género de docentes encuestados</i>	64
Figura 2. <i>Coordinación pedagógica a las cuales pertenecen los maestros</i>	65
Figura 3. <i>Distribución de frecuencia porcentual de la situación significativa</i>	67
Figura 4. <i>Distribución de frecuencias porcentual de propósitos de aprendizaje</i>	68
Figura 5. <i>Distribución de frecuencias porcentual de enfoques transversales</i>	70
Figura 6. <i>Distribución de frecuencias porcentual de criterios de evaluación</i>	71
Figura 7. <i>Distribución de frecuencias porcentual de producciones o actuaciones</i> ..	73
Figura 8. <i>Distribución de frecuencias porcentual de actividades</i>	75
Figura 9. <i>Resultado general de experiencias de aprendizaje</i>	76
Figura 10. <i>Distribución de frecuencias porcentual de se desenvuelve en ambientes digitales</i>	78
Figura 11. <i>Distribución de frecuencias porcentual de gestiona su aprendizaje de manera autónoma</i>	80
Figura 12. <i>Resultado general de desarrollo de competencias transversales en estudiantes</i>	81

INTRODUCCIÓN

En la educación básica peruana, principalmente en las instituciones educativas públicas, se viene trabajando en base a las experiencias de aprendizaje en el marco curricular nacional denominada Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), conjunto de actividades integradas que ayudan a los estudiantes a resolver situaciones reales de su entorno, facilitando el desarrollo de las competencias de las diversas áreas curriculares y las competencias transversales: gestiona su aprendizaje de manera autónoma, que conduce ordenar las acciones para hacer una tarea efectivamente, a su vez, evaluar avances y dificultades por iniciativa propia; se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación, que contribuye a saber utilizar las tecnologías en la construcción del aprendizaje.

Las competencias transversales desarrolladas de manera pertinente, así como las otras competencias de áreas en las experiencias de aprendizaje, permite al estudiante a tener mayor amplitud en autonomía y desarrollo de habilidades tecnológicas, para posteriormente incorporarse al mundo laboral con dichos conocimientos como base y desenvolverse con éxito en el trayecto de su vida, por lo que, los docentes de todas las áreas deben desarrollar y evaluar las competencias 28 y 29 en las experiencias de aprendizaje durante el año lectivo, como exige el Ministerio de Educación y la sociedad dinámica en relación a los cambios acelerados de la ciencia y tecnología.

En las experiencias de aprendizaje brindadas por el Ministerio de Educación, en Aprendo en Casa, en los planes no se muestra clara u objetivamente las competencias transversales como las competencias de las áreas curriculares, aunque sí están presentes de forma implícita, asimismo, es visible que la labor docente está enfocada más en el logro de competencias del área, muchas veces dejando de lado las competencias transversales, porque no son medidos minuciosamente, haciendo que los estudiantes no desarrollen la autonomía y dominio de las TIC con eficacia.

En relación a lo dicho, se formuló como problema: ¿qué relación existe entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica?, como objetivo: determinar la relación entre las

experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica, e hipótesis: existe correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

La hipótesis planteada para explicar el problema esbozado fue formulado teniendo en consideración estudios referenciales de: Lema (2018), quién expresa que las experiencias de aprendizaje sí desarrollan el pensamiento científico, debido a una fuerte correlación que hay entre las variables, Álvarez G. (2021) quién logró evidenciar que efectivamente las experiencias de aprendizaje – servicio generan efectos positivos en el desarrollo de competencias generales, Romaní (2021) quién indica que los estudiantes logran mejorar sus competencias digitales con la experiencia pedagógica Aprendizaje basado en retos, y entre otros antecedentes, para después ser comprobado con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

De modo que, este estudio está estructurado en apartados: primer apartado, se describe el problema general y específicos de investigación, se definen los objetivos general y específicos, así como se justifica el estudio y se menciona su importancia; segundo apartado, en ella se muestra investigaciones de índole internacional, nacional y local como referencias, fundamento teórico, conjetura, se define los términos, se identifican y operacionalizan variables; tercer apartado, incluye el tipo, nivel, métodos y diseño de estudio, así como la población, tamaño de muestra, técnica de selección de la muestra, técnicas e instrumentos para recoger información, procesamiento y análisis de datos; y, cuarto apartado, están los resultados, procedimiento general y específico de la prueba de hipótesis y controversia de resultados obtenidos.

En suma, se hace mención el desenlace de toda la investigación señalando las conclusiones, así como las sugerencias a instituciones y futuras investigaciones, además de los referido de las referencias bibliográficas y anexos necesarios que complementan este trabajo, las cuales son: el cuadro de matriz de consistencia, instrumentos que se utilizaron para compilar información, fichas de validación de los

instrumentos por juicio de expertos y constancias emitidas por las instituciones educativas que evidencian la ejecución del presente estudio.

La autora.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

En el mundo, la pandemia COVID-19 tuvo efectos negativos en la educación de la mayoría de estudiantes. La medida estricta de confinamiento, cierre de centros educativos, pérdida de puestos laborales e ingresos, afectó a numerosas familias. Frente a esta situación mundial, de un día para otro, los maestros cambiaron sus estrategias de trabajo, abandonaron la educación presencial y optaron por entornos de aprendizaje virtual, remoto o educación a distancia. En relación a lo mencionado, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe también indica que las actividades presenciales en las instituciones educativas fueron cerradas en más de 190 países a nivel mundial, con el objetivo de impedir la extensión del contagio del virus (CEPAL, 2020).

Estos cambios gigantescos y urgentes en educación ofrecieron una oportunidad de innovar en las estrategias de enseñanza en educación a distancia a los maestros del mundo y entes responsables como Ministerios de Educación. Los responsables de políticas educativas y maestros han implementado muchas estrategias, medios y canales efectivos, según la posibilidad de conectividad en el medio, que garantiza el aprendizaje de los estudiantes.

La realización de la educación virtual, diseño y la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje remoto en el mundo, da inicio a nuevas formas de aprender y enseñar. “Los sistemas multimodales de distribución de contenido eficaces que aumenta la cobertura, llega a un alto porcentaje de la población estudiantil, y accede a diferentes tecnologías, TV, redes sociales, aplicación

móvil, llamadas, plataformas educativas, entre otros” (Cobo et al., 2021), es uno de los medios de trabajo más efectivo en educación a distancia.

En nuestro país, el ente responsable de la educación peruana, Ministerio de Educación, apostó aplicar una nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje llamado “Aprendo en Casa” que propuso desde casi los inicios de la cuarentena, con mayor solidez el año 2021 y actualmente continúa vigente. Aquí se optó trabajar con las experiencias de aprendizaje en el nivel educativo inicial, primario y secundario de la Educación Básica.

En ese sentido, en Educación Secundaria, en un inicio, se impartieron las experiencias de aprendizaje divididas en integradas y específicos. La primera compuesta por los dominios curriculares de Matemática, Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, mientras que la segunda compuesta por las otras áreas como: Educación Física, Arte y Cultura, Educación Religiosa, Inglés y Educación para el Trabajo. Y ahora, que el retorno de clases presenciales en instituciones educativas públicas del país ya es al 100%, se continúa trabajando con experiencias de aprendizaje elaborados por docentes o tomados de la plataforma Aprendo en Casa en todas las áreas.

Por lo tanto, como señala Ninapayta (2021) en el país “la estrategia Aprendo en Casa se ha convertido en un instrumento indispensable de la escuela pública para implementar el currículo nacional (CNEB) del sistema educativo peruano”. Pues en esta plataforma, el Ministerio de Educación presenta diferentes experiencias de aprendizaje planificadas para el año, recursos y materiales educativos para directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, que pueden ser utilizados según la posibilidad de conectividad, a través de la web por estudiantes y docentes, este último lo utiliza de manera diversificada.

El uso adecuado y pertinente de las experiencias de aprendizaje en muchas instituciones públicas, no dan efectos positivos, por la situación económica, social y tecnológica diversa de los estudiantes y familias del país, el efecto de estas estrategias en relación al desarrollo y logro de competencias de áreas y transversales no se están dando de forma uniforme ni eficiente. Al respecto, el informe del Instituto Peruano de Economía en educación da a conocer que los

resultados negativos son por desafíos como: difícil adaptación de estudiantes y maestros que se desconocían personalmente, interrupción de clases por falta de internet, abandono escolar y amenaza con incrementar el déficit de aprendizajes y logro de competencias (IPE, 2020) y otras razones personales del estudiantado.

En consecuencia, la estrategia Aprendo en Casa es aplicada y desarrollada por los maestros en las instituciones educativas públicas y en los tres niveles en todo el país, región Huancavelica y específicamente a nivel del distrito de Huancavelica, de forma diversificada o contextualizada teniendo en cuenta la realidad geográfica, social, cultural, económica, aprendizaje de los estudiantes. En este contexto se trabaja con experiencias de aprendizaje en todas las áreas curriculares de forma diferenciada adaptadas de la plataforma o creadas a partir de la necesidad del estudiante, Institución Educativa y comunidad.

Al contextualizar y crear las experiencias de aprendizaje se cumplen rigurosamente los elementos que indica la estrategia Aprendo en Casa: la situación significativa es real o simulada, el propósito de aprendizaje es alcanzable, los enfoques transversales son observables, los criterios de evaluación son medibles, las producciones o actuaciones se pueden lograr y las actividades son coherentes, pero en este plan no se muestra claramente las competencias transversales, aunque sin duda sí están presentes de forma implícita. Es visible que la labor docente está enfocada más en el logro de competencias del área, muchas veces las competencias transversales se obvian, no son medidas minuciosamente, haciendo que los estudiantes no desarrollen la autonomía y dominio de las TIC con eficacia.

Esta realidad, conduce a evaluar la estrecha asociación o relación de las experiencias de aprendizaje en todas las áreas curriculares de la Educación Básica de nivel Secundaria desarrolladas por los maestros con el desarrollo de las dos competencias transversales: competencia 28 y competencia 29. Es fundamental que en las planificaciones se dé importancia al igual que las competencias de área, las competencias transversales, porque son vitales para la vida en relación a las exigencias de la sociedad cambiante.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica?
- b) ¿Qué relación existe entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Establecer la relación entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.
- b) Establecer la relación entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

1.4. Justificación e importancia

1.4.1. Justificación práctica

Esta investigación se desarrolló, porque existe un problema real o la necesidad de pulir las competencias transversales en los estudiantes de secundaria, ya que manejar los entornos virtuales adecuadamente son trascendentales para su vida, así como desarrollar la autonomía para que controlen su propia vida, a partir de las experiencias de aprendizaje, que muchas veces se deja de lado el tratamiento de estas competencias, enfocándose solamente en las competencias del área. Con ello se podrá contribuir a que los docentes presten atención a las competencias transversales, al igual que a las competencias del área.

1.4.2. Justificación teórica

Este estudio se realizó en base a que hay pocas investigaciones locales en este tema, y con la finalidad de contribuir al enriquecimiento del conocimiento sobre experiencias de aprendizaje y competencias transversales, fundamentalmente cuánto es la relación de estas variables, que correspondería a la investigación de nivel correlacional, ya que estos resultados que se han obtenido en este estudio se pueden generalizar, servir como teoría, así como una sugerencia o hipótesis para futuros estudios.

1.4.3. Justificación metodológica

Los instrumentos para recabar información, elaboradas para ambas variables, fueron denominadas cuestionario: Cuestionario para evaluar las experiencias de aprendizaje que planifican los docentes de todas las disciplinas curriculares y Cuestionario para evaluar el desarrollo de las competencias transversales por parte de los estudiantes, fueron validadas por juicio de expertos para posteriormente su aplicación sea exitosa, por lo que a futuro pueden ser utilizadas en otros estudios posteriores y aplicadas en otra población para estudiar más adecuadamente las variables de estudio, de manera que pueda contribuir a la mejora de la experimentación con una o más variables de estudio de nivel descriptivo y correlacional.

1.4.4. Importancia

Este estudio posee gran impacto en el campo educativo, porque aporta mucho con los nuevos conocimientos sobre la estrecha correlación entre experiencias de aprendizaje y competencias transversales, dos categorías que deben ir de la mano para desarrollar el aprendizaje integral en estudiantes de cualquier medio, modalidad o nivel de estudio.

Los resultados que se han obtenido en este estudio sirven para tomar acciones de mejora desde la dirección y plana docente del distrito, por el bienestar de los estudiantes que están en proceso de formación principalmente.

Descubrir una correlación positiva o negativa entre las experiencias de aprendizaje que se viene trabajando actualmente y el desarrollo de competencias transversales por los estudiantes, conduce a dar mayor importancia al desarrollo de las competencias transversales al igual que a las competencias del área, evaluar dichas competencias constantemente, darles mayor valoración a las competencias transversales o generales en las planificaciones por parte de docentes y monitoreo pertinente por los coordinadores.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Internacionales

Torres (2021), investigador de la Universidad Nacional de Loja, realizó el estudio sobre experiencias de aprendizaje para desarrollar el aspecto cognitivo de niños en un centro educativo de nivel inicial de Loja, buscó facilitar una guía a nivel institucional para mejorar las técnicas educativas mediante experiencias de aprendizaje para ser aplicada en aula como metodología y con ello lograr el desarrollo cognitivo de los niños.

El diseño de la investigación fue no experimental con un enfoque mixto. Entre las técnicas e instrumentos utilizados se utilizó la encuesta y la Escala de Bayley, la muestra conformaron 8 niños y 4 docentes. Los resultados comprueban, los infantes al 100% muestran el nivel poco adecuado con respecto al desarrollo cognitivo y el 63% se hallan en el nivel adecuado en el aspecto psicomotriz, concluyendo que es fundamental el uso de experiencias de aprendizaje como instrumento didáctico para incrementar la capacidad de pensar y razonar de los niños.

Vela y Jiménez (2021), investigadoras del Colegio Veintiún Ángeles IED y la Universidad de Sevilla respectivamente, ejecutaron el trabajo de investigación titulada Experiencia de aprendizaje con tecnologías digitales y su influencia en la competencia científica de estudiantes de secundaria, con el objetivo de indagar en la experiencia de aprendizaje con tecnologías digitales y en las competencias científicas de un grupo de estudiantes de secundaria.

El estudio siguió una metodología cuantitativa, concretamente un método descriptivo tipo encuesta y la muestra conformaron 160 estudiantes de educación básica secundaria. Los resultados muestran una incidencia baja con una media $M = 13,4$, desviación típica $DT = 3,89$ y puntuación que oscila entre 0 y 30, en la experiencia de aprendizaje con tecnologías digitales y no hay diferencias significativas entre chicos y chicas.

Abanades (2019), investigadora de la Universidad Europea de Madrid, investigó sobre el marco del aprendizaje experiencial como metodología exitosa en estudiantes de nivel superior, con el objetivo interiorizar conocimientos y competencias por medio del aprendizaje experiencial en estudiantes, con la elaboración propia de rúbricas de evaluación, trabajo grupal, exposiciones dentro del aula, retroalimentación a sus compañeros y aprendizaje mutua.

El enfoque de estudio fue cualitativa, ya que se trabajó con la técnica directa denomina focus group, lo que permitió estar presente en vivo y directo en el lugar de investigación o en el aula que ayudó obtener información de primera mano. Los resultados muestran que todos los estudiantes aprendieron conceptos de manera eficiente, ellos mismos indagaron y prepararon los contenidos y en ese proceso las competencias orales y escritas fueron también desarrolladas con sus compañeros de aula y otros, asimismo, alcanzaron recapacitar sobre su aprendizaje durante el desarrollo de la experiencia.

Jiménez y Marina (2019), investigadoras de la Universidad Europea de Madrid, investigaron sobre guías para utilizar el aprendizaje experiencial en aula de clases, con el objetivo de brindar orientaciones básicas para poner en praxis las actividades y proyectos que ya se trabajan bajo el marco del aprendizaje experiencial en las distintas áreas disciplinares.

Fue un estudio cualitativo, donde los resultados señalan que el Aprendizaje Experiencial, muy aparte de aprender leyendo y escuchando,

parte de la idea de que se aprende mejor cuando se vive la experiencia, donde se pone en práctica las habilidades y conocimientos que conduce a ser competentes, lo cual beneficia a docentes y estudiantes motivándolos, a su vez, por aproximarse a casos reales, viene a ser un aprendizaje más inclusivo que las prácticas tradicionales.

Martín de Santos (2019), investigadora de la Universidad Complutense de Madrid, efectuó la investigación el aprendizaje experiencial ligado a las tecnologías educativas, con el objetivo de presentar una correspondencia selectiva y valorativa de programas informáticos más relevantes para el nivel superior y utilizados en diversas ramas de las ciencias económicas. Es un estudio cualitativo y en los resultados se señala que actualmente el conocimiento digital es un factor importante en la formación de los estudiantes, porque es un medio trascendental que desarrolla diversas capacidades y ayuda obtener metas concretas y está muy unido a los principios del aprendizaje experiencial.

Mejía (2019), investigador de la Universidad Carlos III de Madrid, investigó acerca de la implantación del aprendizaje experiencial desde la vivencia de escolares, con el objetivo analizar los retos y desafíos que afrontan los estudiantes durante el proceso de desarrollo de un proyecto de aprendizaje experiencial desde el punto de vista del educando. Es una investigación cualitativa, donde se utilizaron, en primer lugar la técnica de Laureate Professional Assessment (LPA), y en segundo lugar, la técnica grupos focales. Los resultados muestran que las técnicas utilizadas en la implementación del aprendizaje experiencial mejoraron las habilidades de aprendizaje, autodesarrollo y hablar en público en los estudiantes.

Guzmán (2018), investigadora de la Universidad Autónoma de Bucaramanga Portafolio de evaluación, realizó la tesis Experiencia de aprendizaje en el logro de las competencias transversales: pensamiento crítico y utilización de forma ética de las TICs, con el objetivo de diseñar un portafolio electrónico que permita realizar un proceso de evaluación

auténtica, evidenciando el progreso del desarrollo de las dos competencias transversales.

Fue una investigación de enfoque cualitativo, de forma introspectiva con el investigador como sujeto de estudio, se usaron cinco instrumentos de recolección de información, autoevaluación, tres instrumentos para evaluar el nivel de desempeño logrado en cada una de las competencias transversales seleccionadas y un instrumento final para la realización de un proceso de metaevaluación, llegando a resultados donde indica que existen debilidades relacionadas al uso de tecnologías de información y comunicaciones en relación al uso puramente instrumental dejando de lado la importancia de la calidad de la información.

Lema (2018), licenciada de la Universidad Técnica de Ambato, investigó sobre experiencias de aprendizaje y desarrollo del pensamiento científico, con el objetivo determinar si existe relación entre las variables e hipótesis las experiencias de aprendizaje sí repercuten en el pensamiento científico. El enfoque de estudio es mixto, nivel descriptivo y correlacional y la muestra integraron 30 estudiantes. Los resultados confirman la hipótesis con media = -4,16667, desviación estándar = 1,59921, 95% de confianza y $t = -14,271$ en las pruebas de muestras emparejadas en la primera y segunda aplicación, que significa ciertamente las experiencias de aprendizaje sí desarrollan el pensamiento científico en estudiantes.

Otuc (2017), investigadora de la Universidad San Carlos de Guatemala, hizo la investigación denominada Sistematización de experiencias de aprendizaje, con el objetivo de mejorar la educación y darle un enfoque integrador, logrando así el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Durante este proceso de investigación cualitativa, se observó en las experiencias de aprendizaje vividas problemas que se dan en las aulas, razón de que lo primordial es aplicar diferentes métodos, estrategias y actividades para cubrir la diversidad de necesidades de los estudiantes que se presenta en cada salón de clases. Por ende, estas experiencias

permitieron aprender que es de suma importancia un aprendizaje activo, donde el estudiante sea el protagonista.

2.1.2. Nacionales

Arellanos (2022), investigadora de la Universidad César Vallejo, trabajó sobre gestión del aprendizaje, con el objetivo analizar de qué forma se dio el desarrollo de la gestión del aprendizaje en la experiencia con estudiantes de quinto grado de secundaria de Lima y no considera hipótesis por ser un estudio de caso.

Es un estudio de enfoque cualitativo, tipo básico, se utilizó la entrevista para el recojo de la información y como muestra participaron estudiantes voluntarios. En el resultado se encontró que para que se dé el involucramiento de los estudiantes en la gestión del aprendizaje, depende del rol que asume el docente, de las estrategias de aprendizajes en función a los estudiantes, de su formación continua, disposición a los cambios de paradigmas, innovar en sus estrategias y estar preparado para enfrentar dificultades.

Álvarez G. (2021), investigadora de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, investigó sobre experiencias de aprendizaje - servicio en estudiantes de nivel superior en Lima, con el objetivo de determinar el efecto que ocasiona las experiencias de aprendizaje - servicio en el desarrollo de competencias genéricas y con una hipótesis donde señala que las experiencias de aprendizaje – servicio en el desarrollo de competencias generales tienen un efecto positivo.

Es un trabajo de investigación con enfoque cuantitativo, nivel explicativo, tipo aplicada y diseño cuasiexperimental. El tamaño de muestra conformaron 44 estudiantes, quiénes facilitaron recoger información con el uso de la técnica de encuesta e instrumento el cuestionario. Los resultados contrastan la hipótesis de estudio, evidenciando que efectivamente las experiencias de aprendizaje – servicio generan efectos positivos en el desarrollo de competencias generales,

comprobado con la prueba T Student, con un rango de significancia de 0.027, que es menor a 0.05.

Gonzales C. (2021), investigador de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, elaboró la tesis sobre Gestión didáctica y experiencia de aprendizaje en docentes de Huacho, considerando el objetivo determinar la relación de la gestión didáctica con la experiencia de aprendizaje y una hipótesis que afirma la existencia de relación significativa entre la gestión didáctica y la experiencia de aprendizaje.

Es un estudio cuantitativo, de nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental. La población conformó 36 docentes, quienes brindaron información sobre gestión didáctica, así como sobre la experiencia de aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que existe estrecha relación entre la gestión didáctica, que está ligado a la enseñanza y la experiencia de aprendizaje, que está unido a la práctica docente, por ende, enseñanza que hace el docente con 0.99 de Pearson, que evidencia con certeza la existencia de correlación positiva muy fuerte entre ambas variables.

Gonzales D. (2021), investigadora de la Universidad César Vallejo, indagó sobre las experiencias de aprendizaje impartidas en la plataforma Aprendo en Casa por parte del Minedu en niños de Puerto Maldonado, con el objetivo de determinar la influencia de experiencias de aprendizaje en el desarrollo de hábitos saludables en niños del lugar mencionado e hipótesis que afirma la existencia de una influencia de las experiencias de aprendizaje en la mejora progresiva de hábitos saludables.

Es una investigación de orientación cuantitativa, de corte transversal correlacional causal. La muestra conformó 100 niños y para recoger información se manejó cuestionarios y en los resultados se halló la existencia del índice de significancia de Nagelkerke = 0.483 entre ambas variables, sig. = 0,000 que es menor a $p < 0.05$, lo que indica claramente que la experiencia de aprendizaje de la estrategia educativa Aprendo en

casa que se utilizó en educación a distancia repercute directamente en el desarrollo de hábitos saludables.

Hidalgo y Lihon (2021), investigadores de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, hicieron la investigación sobre las competencias digitales y desempeño docente en una institución educativa de la región Huánuco, con el objetivo comprobar el grado de relación que existe entre competencias digitales y desempeño docente y una hipótesis donde afirman la existencia de correlación significativa de las competencias digitales con el desempeño docente.

El trabajo fue de tipo correlacional, tuvo como muestra a 15 docentes, la técnica para recoger información se utilizó la encuesta e instrumentos fueron dos cuestionarios para cada variable de estudio. Los resultados del estudio evidencian que hay correlación positiva entre las competencias digitales que presentan los docentes y el desempeño que los docentes demuestran cada día en sus prácticas pedagógicas en aula y fuera de ella, con el valor de sig. 0,654 al 99% de confianza.

Merino (2021), investigadora de la Universidad de Piura, trabajó el tema diseño de una experiencia de aprendizaje basada en la estadística para desarrollar una de las competencias de área de Matemática en estudiantes de educación secundaria, con el objetivo diseñar una experiencia de aprendizaje basada en la estadística para desarrollar la competencia resolución de problemas de gestión de datos e incertidumbre. El estudio tiene enfoque cualitativo, por lo que llegó a concluir que el diseño de una experiencia de aprendizaje basada en la estadística, ha resultado ser un trabajo relevante, productivo y favorable para buscar la promoción del desarrollo de la competencia de resolución de problemas.

Miguel (2021), investigador de la Universidad Nacional de Trujillo, desarrolló la tesis sobre planificación curricular por experiencias de aprendizaje, con el objetivo de implementar en la práctica pedagógica una planificación curricular en el marco de experiencias de aprendizaje

para fortalecer las competencias específicamente del área Ciencia y Tecnología en estudiantes de nivel secundaria.

Es una investigación cualitativa, donde los resultados muestran que las experiencias de aprendizaje diseñadas están conformadas por actividades significativas y retadoras para los estudiantes. Dichas actividades fortalecen en estudiantes el pensamiento crítico y creativo y con ello la solución de problemas; asimismo, en los docentes se convierte en un plan de ayuda para potenciar la retroalimentación haciendo el acompañamiento individual o grupal que coadyuven al desarrollo del aprendizaje eficiente de sus estudiantes, por lo que una adecuada planificación de experiencias de aprendizaje favorece el logro de las competencias del área curricular.

Velasquez (2021), investigó sobre gestión didáctica y experiencia de aprendizaje en docentes de una institución educativa de Lima, con el propósito determinar la relación de la gestión didáctica con la experiencia de aprendizaje en docentes e hipótesis que afirma la existencia de relación positiva y significativa entre ambas variables de estudio. Es un estudio cuantitativo no experimental, nivel correlacional descriptivo. Se trabajó con una muestra de 20 docentes, quienes brindaron información gracias al uso de la técnica de encuesta y cuestionario, obteniendo una correlación de Pearson = 0,5671152, que es positiva moderada, entre la gestión didáctica y la experiencia de aprendizaje.

Bustamante y Linares (2020), investigadores de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, investigaron la tesis sobre uso del software educativo y competencia 28, con el propósito de determinar la relación que existe entre el software educativo y la competencia 28 en estudiantes de educación secundaria del centro educativo “Sagrado Corazón” de la región Cajamarca e hipótesis donde afirman que sí presentan una relación las dos variables de investigación.

Fue una investigación básica, nivel descriptivo - correlacional de enfoque cuantitativo, en ese orden la información obtuvieron con la técnica

de encuesta y como instrumentos los cuestionarios validados a criterio de expertos, que fueron aplicados en una muestra de 123 estudiantes. Los resultados indican que el nivel de uso del software educativo en 62% de estudiantes es regularmente adecuado, mientras que el nivel de desarrollo de la competencia se desenvuelve en entornos virtuales en 61% de estudiantes es poco satisfactorio, de modo que concluyen que hay relación positiva y media entre software educativo y competencia 28, con Tau-b de Kendall de 0,535.

Carrión (2020), investigador de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, realizó la tesis sobre las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y competencias digitales, con el propósito de establecer la relación que existe entre el nivel de uso de las TAC y nivel de competencias digitales en estudiantes e hipótesis donde afirma la existencia de relación significativa entre ambos conceptos de indagación.

La investigación tiene un marco cuantitativo, pertenece al nivel correlacional y su diseño presenta métodos y técnicas no experimentales. En este estudio, el tamaño de la muestra fue 151 estudiantes, quienes facilitaron información pertinente a través de cuestionarios, que condujo a resultados eficientes, donde se evidencian entre el nivel de uso de las TAC y el nivel de conocimiento de las competencias digitales no existe relación significativa ni directa, ya que se obtuvo un valor sig. = 0.118 de la prueba Chi cuadrado.

Guevara et. al (2020), investigadores de la Universidad José Carlos Mariátegui, realizaron estudio sobre competencias transversales, con el objetivo demostrar que las competencias transversales se asocian con la responsabilidad social en los estudiantes de dos universidades de la región Moquegua e hipótesis de estudio existe relación positiva y significativa la responsabilidad social con las competencias transversales.

El estudio tiene un diseño no experimental y transversal de enfoque cuantitativo, la muestra conformó 225 estudiantes y se utilizó un cuestionario estructural como instrumento validado por expertos. Los

resultados muestran que existe relación entre la responsabilidad social y las competencias transversales con un Chi cuadrado calculado de 169.568 con una sig. Asintótica de 0.000, confirmando la hipótesis propuesta.

Huincho (2020), investigador de la Universidad San Martín de Porres, elaboró la tesis sobre el modelo flipped learning para el desarrollo de competencias transversales, con el objetivo de fijar en qué medida la aplicación del modelo Flipped Learning desarrolla las competencias transversales en estudiantes de secundaria de la institución educativa privada “Santa Teresita” e hipótesis donde se afirma que la aplicación del modelo Flipped Learning o llamado también como aprendizaje invertido como enfoque pedagógico sí logra desarrollar las competencias transversales.

El estudio tiene un diseño cuasiexperimental y enfoque cuantitativo, con tamaño de muestra 30 estudiantes, en ellos se empleó la técnica de encuesta y como instrumento el cuestionario para recoger información oportuno, que proporcionaron resultados donde muestran que el modelo pedagógico aprendizaje invertido o en inglés Flipped Learning sí logró desarrollar de manera significativa las competencias transversales en los escolares, con un valor en el post - test $t = 6.660$ y p valor = 0.000 menor a 0.05.

Álvarez R. (2019), investigador de la Universidad César Vallejo, indagó la tesis sobre la competencia transversal Tecnologías de Información y Comunicaciones y aprendizaje significativo en estudiantes de una institución educativa de Comas, con el propósito de comprobar la existencia de la relación de la competencia transversal Tecnologías de Información y Comunicaciones con el aprendizaje significativo e hipótesis donde afirma que existe una relación directa entre la competencia transversal TIC con el aprendizaje significativo.

La investigación es de tipo básico, enfoque cuantitativo, nivel correlacional y presenta un diseño no experimental. El tamaño de muestra fue 165 estudiantes, a quienes se tomó encuesta aplicando una ficha técnica

y un cuestionario con el fin de obtener información fehaciente. En efecto, el estudio muestra que el 55,2 % de escolares se ubican en nivel medio en la dimensión personaliza entornos virtuales, 63,0 % de estudiantes están en el nivel medio en la gestión de información y 53,9 % de estudiantes están en el nivel medio en la creación de objetos virtuales, concluyendo que existe relación directa entre competencia transversal TIC y aprendizaje significativo con correlación de Spearman = 0,759 y p valor = 0,000 que es inferior al nivel de significancia $\alpha = 0,05$.

Calderón (2017), investigador de la Universidad de Piura, hizo una investigación sobre diagnóstico de competencias transversales, con el propósito de identificar el nivel de desarrollo de las competencias transversales en estudiantes de un centro educativo de la región Piura e hipótesis donde afirma que sí es posible conocer el nivel de las competencias transversales en los estudiantes.

Fue una investigación educativa positivista o cuantitativa, se utilizó de instrumento para recolectar información la encuesta “Conociendo mis competencias”. La población estuvo conformada por 377 estudiantes del segundo ciclo y obtuvo como resultado que el 9% de estudiantes están en nivel medio, 73% de estudiantes se ubican en nivel medio alto y 18% de estudiantes se encuentran en nivel alto.

2.1.3. Locales

Lizana (2021), investigador de la Universidad Nacional de Huancavelica, hizo la tesis sobre uso de internet, con el propósito de describir y comparar el uso de internet de los estudiantes del séptimo ciclo de una institución educativa pública y privada de la ciudad de Huancavelica e hipótesis donde afirma que hay una diferencia significativa entre el uso de internet en los estudiantes de la institución educativa pública y el uso de internet en los estudiantes de la institución educativa privada del ámbito urbano de Huancavelica.

La investigación fue de tipo básico, corresponde al nivel de investigación descriptiva – comparativa y diseño transversal o

transeccional. El tamaño de la muestra fue de 206 estudiantes, en quienes se aplicó la encuesta y el cuestionario con el propósito de adquirir información. Por tanto, el investigador obtuvo resultados que muestran el uso de internet en estudiantes de educación secundaria del centro educativo privado y público, se diferencian significativamente, con un $\text{sig.} = 4049,500$ de U de Mann Whitney, $p\text{-valor} = 0,003$ que es pequeño al $p < 0.05$, lo que quiere decir, el uso de internet no es igual en estudiantes de ambos espacios.

Romaní (2021), investigador de la Universidad Nacional de Huancavelica, investigó sobre el aprendizaje basado en retos que favorezcan el desarrollo de competencias digitales en escolares de una entidad educativa de la región Ica, con el propósito de determinar el grado de influencia que tiene el enfoque pedagógico denominado “aprendizaje basado en retos” en el desarrollo de habilidades, conocimientos y estrategias digitales en los estudiantes e hipótesis donde afirma que el aprendizaje basado en retos incide de forma positiva en el desarrollo de competencias relacionados a medios digitales.

El estudio fue cuantitativo con diseño pre – experimental, pre - test y post – test, con grupo único, corresponde a la tipología aplicada y al nivel explicativo. La muestra fue 21 estudiantes, en quienes empleó la técnica de observación y la rúbrica para recopilar información pertinente. Los resultados orientan a concluir que los estudiantes logran mejorar sus competencias digitales con la estrategia pedagógica llamada “aprendizaje basado en retos”, ya que estadísticamente se señala la diferencia del pretest y posttest que son significativas, en función al valor de Wilcoxon $Z = - 3,93$ y $p = 000$.

Jincho (2020), investigadora de la Universidad Nacional de Huancavelica, elaboró la tesis sobre uso del foro virtual que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una institución educativa de la provincia de Acobamba, región Huancavelica, con el objetivo de demostrar cómo influye la utilización del foro virtual en el

proceso de desarrollo del análisis de información e hipótesis donde afirma que la influencia del manejo del foro virtual para desarrollar el pensamiento crítico es positiva y significativa.

La tesis pertenece a la tipología aplicada, nivel explicativo y tiene un diseño pre - experimental. El tamaño de la muestra fueron 83 estudiantes, quienes facilitaron información gracias al llenado de la ficha de observación mediante la técnica de observación. Los resultados muestran que el foro virtual, donde se desarrolló el módulo de aprendizaje “8 hilos de discusión”, consiguió mejorar oportunamente el pensamiento crítico en los estudiantes, con una media en el postest de 24,86, que es superior a la media en el pretest de 12,76, lo que permitió afirmar con certeza que el uso del foro virtual incrementa notablemente el pensamiento crítico en educandos.

Soto (2020), investigadora de la Universidad Nacional de Huancavelica, indagó sobre el tema el uso de aulas virtuales en el aprendizaje en estudiantes de una institución educativa de la región Ica, con el propósito de demostrar la relación de la aplicación de aulas virtuales en el aprendizaje del área de Educación para el Trabajo e hipótesis donde afirma que el manejo de aulas virtuales está totalmente vinculado o relacionado al aprendizaje del campo de Educación para el Trabajo en los educandos de nivel secundaria.

La investigación fue descriptiva de diseño correlacional. La muestra fue 40 estudiantes y los datos se recopilaban usando el cuestionario de encuesta. Los resultados revelan que los estudiantes, en un 67.50%, poseen un conocimiento regular sobre aulas virtuales que ofrece formación online y 32.50% tienen conocimiento suficiente, en tanto el 40.00% creen que es suficiente el manejo que tienen sobre softwares educativos presentadas por el docente, 32.50% creen que es regular y 27.50% piensan tener poco discernimiento, concluyendo que el uso del aula virtual y aprendizaje de EPT están muy relacionados, con un valor de Spearman = 0.779, que es correlación positiva alta.

Paucar (2018), investigó sobre uso de Smartphone y aprendizaje experiencial en estudiantes de una institución educativa del distrito Huando, región Huancavelica, con el objetivo determinar la frecuencia de uso del Smartphone en la búsqueda de información como parte del aprendizaje experiencial en educandos de nivel secundaria de un centro educativo público.

La investigación fue de carácter cuantitativo y tipo descriptivo. La muestra fue 29 estudiantes, en quienes se aplicó la técnica de encuesta y el cuestionario como instrumento de recolección de datos. El estudio presenta resultados donde muestra el 52% de estudiantes utilizan muchas veces para la gestión en el aprendizaje experiencial el calendario, calculadora, cámara, anotaciones del Smartphone, 48% usan pocas veces, 62% indican que puede ayudar mucho si se utiliza adecuadamente y 38% usan muy pocas veces, concluyendo que el buen uso del Smartphone se convierte en un recurso educativo significativo en el aprendizaje experiencial que influye en la formación de la actitud científica.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Experiencias de aprendizaje

Definición del plan experiencias de aprendizaje

De acuerdo a lo manifestado por Núñez (2019), una experiencia de aprendizaje como proceso de aprendizaje significativo y más detallado presenta un carácter constructivo y productivo, ya que se da actividades al estudiante para que pueda trabajar, ampliando o llevando a la praxis los conocimientos adquiridos. Es decir, hace referencia al conjunto de experiencias adquiridas en el proceso que cambian o transforman la vida de una persona, como, por ejemplo: ayuda al estudiante a alcanzar objetivos trazados en la vida o cómo mejorar el dominio de una tarea académica en un área determinada.

Bajo el ángulo del proceso de aprendizaje constructivo y significativo, como indica Gonzales (2021), a la experiencia de aprendizaje también podría interpretar como:

una herramienta que sirve para establecer vínculos entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo que el estudiante asimila en las clases, porque el ser humano desde que nace y a medida que va creciendo e interactuando con su entorno ya asume conocimientos por sí mismo, es decir, en la actualidad, el medio que rodea a todas las personas sin excepción alguna, está mediado por una infinidad de información y conocimiento, ya sean escritas, en audio, dibujadas, vídeos, entre otros, por esa razón suficiente el estudiante aprende en su ambiente a ser comunicador de lo que experimenta, cómo vive o qué hace día a día con los demás (p. 31).

En tal sentido, en ese vínculo de lo conocido con lo nuevo que se adquiere, el estudiante va construyendo su aprendizaje de manera significativa.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020), la forma de planificar el proceso de la enseñanza, hoy denominada experiencia de aprendizaje, es un elemento fundamental de la programación compuesto por conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo definido y orientan a los estudiantes a resolver problemas, desafíos o retos de complejidad, por eso, están constituidas por varias actividades poderosas, sólidas, coherentes y auténticas que se desarrollan continuamente. Esas actividades son potentes, porque exteriorizan contextos reales o simulados, planificadas por docentes, en acuerdo con los estudiantes, o también planteadas solamente por los estudiantes.

El desarrollo del conjunto de actividades potentes y sesiones que son parte del plan experiencia de aprendizaje podrían abarcar varias sesiones de clases, la duración depende del propósito que se desea alcanzar y desafíos que se plantea a los estudiantes, a su vez, las actividades obedecen un orden, porque se realiza en fases sucesivas (Lema, 2018, p. 32). Es decir, el tiempo de desarrollo de una experiencia de aprendizaje se puede dar un mes o mes y medio, eso depende de la complejidad del

contenido que se desarrolla en esa experiencia, a su vez, depende mucho del propósito y/ producto que se quiere lograr en dicha experiencia.

En ese sentido, las experiencias de aprendizaje constituidas por conjunto de actividades o sesiones, juegan un papel muy trascendental en el aula, porque se convierten en el punto de partida para promover aprendizajes significativos, originando conflicto cognitivo del conocimiento previo que posee el estudiante con el conocimiento nuevo, por lo que a su vez, se convierten en una estrategia de enseñanza, por eso deben estar bien planificadas y sujetas a la utilización de herramientas tecnológicas con las que se cuenta (Delgadillo, 2005), así como orientadas a desarrollar el aprendizaje autónomo del estudiante.

Las experiencias de aprendizajes como una estrategia de enseñanza por docentes “generan involucramiento del estudiante, vivencias, actividades, productos, asumir roles y enfrentar situaciones, desafíos y retos con propuestas de alternativas, diseñadas por el maestro con el uso de procesos pedagógicos y didácticos” (Arellanos, 2022, p. 62). Es decir, al momento de planificar, el docente, considera como una norma la motivación, saberes previos, propósito, problematización, evaluación, gestión y acompañamiento, así como también el uso de las herramientas tecnológicas como didáctica de enseñanza.

Entonces, tal como Miguel (2021, p. 32) expresa, el trabajo docente con la estrategia de enseñanza experiencias de aprendizaje, el papel del docente se profundiza más como mediador, orientador o guía, haciendo uso de múltiples estrategias pedagógicas o serie de procedimientos didácticos, que permitan abordar sistemáticamente tanto las competencias como el campo temático del área curricular que se pretende enseñar, en relación con las competencias de otras áreas. Esta manera de trabajar genera un aprendizaje complejo, significativo e interdisciplinario como propone el Currículo Nacional.

Componentes de la planificación experiencias de aprendizaje

El Minedu, a través del espacio virtual educativo nacional Aprendo en Casa presenta elementos esenciales que se debe tener en cuenta al construir las experiencias de aprendizaje en cualquier área (MINEDU-APRENDO EN CASA, 2021), los cuales son: situación significativa, descripción de problemas reales o simuladas y trazar retos en forma de pregunta; propósito de aprendizaje, son competencias, capacidades y desempeños; enfoques transversales, son formas específicas de actuar observables en valores; criterios de evaluación, son juicios de valor de las competencias; producción o actuación, son la evidencia o producto; y, secuencia de actividades en orden lógico y coherente.

Desde el punto de vista general, Cantú y García (2006) indican como elementos de la experiencia de aprendizaje en un enfoque por competencias, en primer lugar las competencias generales o específicas, en segundo lugar los dominios de aprendizaje, establecidos por UNESCO como columna vertebral de la educación: aprender a conocer, consiste que toda persona debe comprender su entorno que le rodea; aprender a hacer, es saber actuar con el conocimiento que se tiene; aprender a convivir, es saber relacionarse sanamente con los demás; y, aprender a ser, que es saber crecer como persona, y por último, el aprendizaje significativo, condición indispensable para asociar la información nueva con el previo.

En relación a lo indicado, el Ministerio de Educación de Argentina (MINEDU ARGENTINA, 2018), también señala que los docentes al momento de planear las experiencias, deben realizar de forma: interdisciplinaria, integrar conceptos, teorías, métodos y herramientas de dos o más materias; variada, abordar diversos problemas a resolver; contextualizada, vincular el plan con la vida del estudiante; sistémica, relacionar las tareas entre sí y con otras materias; diferenciada, que atienda las diversas necesidades cognoscitivas; y, potenciadora, que propicie autonomía, creatividad, interdisciplinariedad, participación responsable, interés, crecimiento personal y colectivo en estudiantes.

Del mismo modo, Jiménez y Marina (2019) expresan que las etapas en la implementación del aprendizaje experiencial es: establecer resultados de aprendizaje que queremos alcanzar en nuestra programación, definir conocimientos y competencias asociadas con cada resultado, fijar las actividades, considerar los participantes, determinar la evidencia que entregarán los estudiantes, se define el instrumento de evaluación, qué competencia o desempeño se desarrollará y evaluará y posteriormente acciones que conducen a reflexionar.

Características de las experiencias de aprendizaje en el nivel de Educación Secundaria

Como indica el Ministerio de Educación del sistema educativo peruano, en centros educativos de nivel secundaria se trabaja con el plan experiencias de aprendizaje, sea en clases presenciales, semipresenciales o virtuales. Las experiencias de aprendizaje incluyen las otras formas o planificaciones de trabajo que ya existen desde hace mucho tiempo como las unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje, estudios de casos y otros (MINEDU, 2020, p. 18). Todas estas experiencias de aprendizaje deben plantear propósitos de aprendizaje claro y coherente que permita al estudiante reconocer la importancia de fortalecer capacidades para poner en juego las competencias que se exige en la planificación.

Las experiencias de aprendizaje planificadas en todas las áreas curriculares deben cumplir: en primer lugar, que conduzcan a utilizar varias competencias, en un tiempo pertinente por el grado de complejidad que posee; y, en segundo lugar, necesariamente reflejan la realidad concreta de los estudiantes. Y para saber que el estudiante está aprendiendo o alcanzando el nivel de logro en la competencia, es fundamental contar con la evidencia, lo cual se evalúa en base a los criterios de evaluación establecidos (MINEDU, 2020).

De acuerdo con Delgadillo (2005), cada actividad debe ser planeada en base a: capacidades de razonamiento inductivo o deductivo, tareas que exigen el descubrimiento de una regla, donde se analizan la

habilidad deductiva y se realizan conclusiones a partir del análisis, actividades de relaciones visoespaciales, que implica el saber dónde están los objetos en el espacio; y capacidades verbales, que incluye el desarrollo del vocabulario, comprensión verbal, manejo y expresión simbólica lingüística.

Dimensiones de la variable experiencias de aprendizaje

Se considera como dimensiones de la variable de estudio, experiencias de aprendizaje, los componentes de las experiencias de aprendizaje concedidas por el Ministerio de Educación en la estrategia “Aprendo en Casa” (MINEDU-APRENDO EN CASA, 2021), como se detalla a continuación.

Situación significativa

La situación significativa en las experiencias de aprendizaje, como define Flores (2020) “es toda circunstancia desafiante y retadora que moviliza un conjunto de competencias al solucionar un problema o lograr algún propósito, compuesto por descripción del problema y retos” (p. 11). En ella se describe el contexto problematizador de la realidad del estudiante, para a partir de ello generar retos o desafíos que movilicen el aprendizaje.

La situación significativa responde a los intereses de los estudiantes, por ello, es fundamental que parta del contexto o realidad de ellos. De allí que, formular una situación significativa de experiencias de aprendizaje a partir del contexto, quiere decir, como describe Ramirez (2021), redactar considerando las “necesidades, intereses o vivencias de los estudiantes; problemas, dificultades y oportunidades en el contexto (casa, chacra, monte, agua); calendario comunal de acontecimientos importantes que ocurren en la comunidad; evento coyuntural de gran interés social local, país o el mundo” (p. 6).

Y la situación real e interesante para el estudiante, facilita a la formulación del reto de aprendizaje, en interrogante o como un “problema en el cual un individuo quiere conseguir algo o alcanzar un objetivo”

(Crispín et al., 2012, p. 44), que se convierte en guía del desarrollo de las actividades, porque es retador y relevante para el estudiante y su resolución ayuda a desarrollar conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes en un tiempo establecido.

Entonces, sin duda alguna el reto es el “el hilo conductor de todo el proceso de aprendizaje y es el incentivo para la acción” (Melo, 2018, p. 9). Es decir, el reto es el norte del aprendizaje, que permite al estudiante no solamente movilizar competencias, capacidades o desempeños del área, sino también lograr desarrollar las competencias y enfoques transversales que son evidenciadas en el producto o actuación como solución al reto.

Propósitos de aprendizaje

Los propósitos de aprendizaje de las experiencias de aprendizaje, según Ninapayta (2021), se refieren al elemento principal en la planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes, ya que están constituidos por las competencias y sus capacidades seleccionadas, asimismo, los desempeños por grado, según la matriz de contextualización y necesidades de aprendizaje. Desde luego, es lo que se quiere lograr en una experiencia de aprendizaje.

La redacción de los propósitos de aprendizaje como aspiración que se quiere lograr, es la que guía el desarrollo de las acciones, porque “expresan con claridad los aprendizajes que se pretende alcanzar, los temas que se van a estudiar, las competencias que deben desarrollar los estudiantes y en su elaboración se utilizan verbos en infinitivo” (Cancho et al., 2010, p. 3). Las competencias y capacidades como propósitos de aprendizaje se desarrollan durante el año, por unidad o experiencia de aprendizaje.

El logro satisfactorio del propósito de aprendizaje de la experiencia se da gracias al informe que brinda el docente a los estudiantes al inicio de cada actividad, en ese momento se da a conocer lo que se quiere lograr, el producto o actuaciones que se va realizar y el método de evaluación anotando en un lugar central de la pizarra (Pacheco y Porras, 2014, p.81),

y recordarles siempre durante el desarrollo de las actividades que conforman la experiencia.

Enfoques transversales

Los enfoques transversales en las experiencias de aprendizaje, como declara Tejeda (2017), constituyen la respuesta a problemas coyunturales y urgentes, podrían ser sociales, ambientales y personales que abarca a nivel local, regional, nacional o mundial, es de la sociedad global, por lo que la educación está obligado a dar una atención preferencial todos los días para lograr solución y promover el análisis y reflexión de dichos problemas mediante el desarrollo de actitudes y valores en los educandos.

Los enfoques transversales que exige la sociedad actual “deben ser trabajados tanto en aula como en la institución educativa, involucrando a estudiantes, docentes, directivos, administrativos, estudiantes egresados, padres de familia, entre otros, como formas específicas de pensar y actuar” (Guerrero, 2018, p. 85). Emplear siempre en función a las exigencias del contexto o realidad de la institución educativa y estudiante.

Por tanto, los enfoques transversales sugeridos por el Currículo Nacional en Educación Básica son siete: de derechos, de igualdad de género, de búsqueda de la excelencia, de orientación al bien común, de atención a la diversidad o inclusivo, ambiental e intercultural. Estos criterios son como “anteojos que se deberían llevar puestos siempre en toda actividad pedagógica, convivencia escolar, comunicación con madres y padres de familia” (Ministerio de Educación del Perú, 2019, p. 42).

Criterios de evaluación

Un criterio de evaluación en las experiencias de aprendizaje, “cumple el papel de orientación y guía para quienes están involucrados en el desarrollo de los procesos educativos y sirve de base para emitir el juicio evaluativo” (Cancho et al., 2010, p. 9). Se hace a partir de los desempeños o estándares de aprendizaje de manera clara, precisa, objetiva y sea medible.

Los criterios de evaluación por competencias, como puntos de referencia que sirven para valorar el logro de propósitos de aprendizaje y las evidencias, “deben incluirse en una guía de evaluación, que puede tomar la forma de una lista de cotejo, una escala o una rúbrica, la cual se utiliza para calificar la tarea a evaluar” (Crispín et al., 2012, p. 104), denominados instrumentos de evaluación, que son herramientas que recogen información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En efecto, los instrumentos de evaluación responden al propósito de aprendizaje que se desea lograr en una actividad, porque involucran las competencias y capacidades que se desea desarrollar, se utiliza en todo el proceso de desarrollo de la sesión de aprendizaje registrando las actividades y actuaciones realizadas por los estudiantes (Pacheco y Porras, 2014, p. 82). Garantizan la evaluación formativa, ya que se verifica con el instrumento de evaluación el nivel de desarrollo de las competencias de área y transversales.

Producciones o actuaciones

Las producciones o actuaciones en las experiencias de aprendizaje, en palabras de Flores (2020) vienen a ser “la producción como elaboración o fabricación de algún producto tangible (afiche, maqueta, tutorial, ensayo), y una actuación es acto de hacer algo intangible, pero observable (debate, representación teatral, rutina gimnástica)” (p. 9). Las producciones como son palpables se pueden analizar siempre, mientras las actuaciones siempre en cuando se grabe en audios o videos.

Las producciones como las actuaciones constituyen la evidencia de aprendizaje de los estudiantes, ya que a través de ellas se interpreta lo que el estudiante va aprendiendo o el nivel de logro de competencia que está desarrollando. Como indica Ninapayta (2021), son evidencias, porque facilitan el recojo de información relevante y oportuna de aprendizajes que lograron los estudiantes en el desarrollo de las diversas actividades y al final de la experiencia.

Las producciones y actuaciones realizadas por los educandos en las diversas experiencias de aprendizaje, siempre “responden a la situación significativa o problemática” (Melo, 2018, p. 9). En ellas se percibe claramente las debilidades y fortalezas de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje y a partir de dichos resultados generar retroalimentación oportuna.

Actividades

Son contenidos o sesiones de aprendizaje que conforman una experiencia de aprendizaje, como expresa Ander (1993), las actividades educativas están ordenadas de manera cronológica, se precisa claramente cuándo y en qué tiempo determinado se va a ejecutar, y los contenidos presentan una secuencia planificada en base a criterios de evaluación, desempeños, capacidades y competencias, al mismo tiempo en función a la situación.

Asimismo, las actividades de aprendizaje, como opina Ninapayta (2021), posibilitan el cumplimiento del reto de la experiencia, a partir de procedimientos, tareas auténticas, trabajo colaborativo, práctica activa, resolución de problemas, experimentación en situaciones reales o más cercanas a la realidad del grupo de estudiantes, entre otras opciones, en un tiempo y espacio determinado.

Las actividades de aprendizaje son diseñadas principalmente por docentes acorde a la realidad del contexto de la Institución Educativa, “que conduzca a un aprendizaje profundo y no superficial, en las que favorezca la comprensión a través de la atención, la organización y la elaboración de una nueva información” (Crispín et al., 2012, p. 17) muy significativa para la vida del estudiante.

2.2.2. Desarrollo de competencias transversales por estudiantes

Definición de competencias transversales

Empleando las palabras de Jiménez et al. (2013), se conocen dos tipos de competencias: las genéricas, relacionadas con cualquier tipo de materia, y las específicas, propias de cada área temática. Por lo que, los

elementos de las competencias genéricas pueden ser comunes o compartidos en cualquier materia, tales como la capacidad de aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos y otros. Estas competencias genéricas, denominadas también como competencias transversales, en una sociedad cambiante son de gran importancia, porque ellas se pueden desarrollar desde cualquier área o asignatura.

Entonces, cabe mencionar que las competencias transversales son “destrezas, aptitudes y habilidades deseables y propias de cada perfil profesional; éstas, no se imparten de forma directa dentro de la temática curricular de las asignaturas, pero sin embargo deben ser fomentadas en todas ellas” (Gómez et al., 2011, párr. 1), haciendo posible la transformación del conocimiento de las materias y la experiencia en comportamiento que son necesarias en una sociedad cambiante.

De igual modo, Varela y Valenzuela (2020) ratifican que las competencias transversales como competencias generales “son desarrolladas en todas las asignaturas, cursos o áreas en un determinado programa de estudios” (p. 6). Estas competencias poseen potencial valor, porque permiten realizar diversas tareas, de distintas formas y en contextos diversos, influyendo en la formación del educando de manera más eficiente en la vida.

De ahí que, como indica Sepúlveda (s.f.), las competencias transversales son llamadas también como competencias genéricas, por lo que se caracterizan debido a que su desarrollo se da a lo largo de todo el proceso educativo, con el propósito de desarrollar las capacidades a nivel individual que conduzcan al logro del éxito en la vida. Estas competencias son desarrolladas para la vida.

Valoración de las competencias transversales en Educación Secundaria

Las competencias transversales se valoran al igual que las competencias de áreas con el nivel de logro alcanzado tal como establece el Currículo Nacional que se utiliza en toda la Educación Básica del país,

de manera literal de primer grado de secundaria hasta cuarto grado de secundaria y de forma vigesimal a nivel de quinto grado de secundaria.

Tabla 1.

Niveles de logro

Escala	Descripción
	Logro Destacado
AD	Cuando el estudiante demuestra lo aprendido de forma adecuada o excelente con respecto al nivel que se espera lograr o muestra el grado superior en el desarrollo de la competencia.
	Logro Esperado
A	Cuando el estudiante demuestra buen desenvolvimiento en las tareas propuestas en un determinado tiempo, logrando el desarrollo de la competencia.
	En Proceso
B	Cuando el estudiante requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo, porque está próximo al nivel esperado respecto a la competencia desarrollada.
	En Inicio
C	Cuando el estudiante presenta permanentemente debilidades al desarrollar las tareas programadas, por tanto, requiere de mayor apoyo y acompañamiento por parte del docente, ya que el desarrollo de la competencia es mínimo.

Nota. En la tabla se percibe el nivel de logro con el cual se valora las competencias en Educación Básica. Fuente: (CNEB, p. 181 citado por MINEDU, 2020).

Dimensiones de la variable competencias transversales

Se consideran como dimensiones de la variable de estudio, competencias transversales, las dos competencias transversales establecidas por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), como se detalla a continuación.

Se desenvuelve en ambientes virtuales creados por la Tecnología de Información y Comunicación

Los entornos o ambientes virtuales engloban a todos los espacios formados por las tecnologías de la información, que son: interactivos,

virtualizados, ubicuos, ya que se puede acceder a ellos con Internet o sin conexión a ella, desde cualquier lugar, e híbridos, como: foro virtual, aula virtual, mensajería de celular y videojuegos (MINEDU, 2016). Las tecnologías de comunicación son parte esencial de la vida de la sociedad actual.

En esa realidad, las personas utilizan los entornos virtuales para resolver diversas tareas, en las instituciones educativas se utiliza para desarrollar clases ética y responsablemente, y lograr como expresa Núñez (2019) un aprendizaje auténtico y significativo, donde los estudiantes utilizan las herramientas digitales para crear, solucionar problemas y trabajar junto a compañeros, instructores y otros mentores.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, la competencia transversal se desenvuelve en los entornos virtuales, se entiende cuando el estudiante logra:

descifrar, transformar y perfeccionar los espacios virtuales en todo el proceso de desarrollo de las sesiones de clase y en la vida social cotidiana, lo que implica saber indagar, elegir y valorar la diversidad de información, así como transformar y elaborar objetos con la ayuda del software, también saber comunicarse o participar con responsabilidad en asociaciones digitales, y adecuar los entornos virtuales a las necesidades del estudiante (MINEDU, 2016, p. 348).

En ese sentido, esta competencia comprende cuatro capacidades: personaliza entornos virtuales, que es construir la identidad digital; gestiona información del entorno virtual, es sistematizar la información responsablemente; interactúa en entornos virtuales, es interactuar coherentemente con otros en línea; y, elabora materiales digitales en varios formatos, que consiste en crear vídeos, imágenes, webinar, PDF, audio, etc., que interviene en la formación de la cultura digital (MINEDU, 2016).

El desarrollo de las capacidades de los estudiantes, como dice Álvarez R. (2019) significa que el educando debe entender el grado de

importancia que tiene saber personalizar entornos virtuales, tales como: Facebook, correo electrónico, Messenger, WhatsApp, Classroom, Twitter y otros, sin perder la identidad auténtica en el mundo digitalizada mediado por las redes sociales y saber seleccionar, jerarquizar, interpretar y sistematizar toda información existente en redes para resolver determinadas tareas.

Aunado a lo expresado antes, el manejo de herramientas informáticas en el campo educativo influye con mayor intensidad en el aprendizaje, por eso “la vida de las personas de la sociedad actual, en países pobres o ricos, está mediado por el apoyo de los regímenes informáticos o de comunicación” (Martín de Santos, 2019, p. 56). La tecnología está presente en todo campo y es utilizada de manera diversa.

Las tecnologías digitales se utilizan para enseñar y aprender, porque “incide tanto en el aprendizaje individual como en el aprendizaje colectivo, al compartir y/o construir conocimiento o al plantear alternativas de solución a problemáticas del entorno, a través de foros virtuales o de redes sociales” (Vela y Jiménez, 2021, p. 143). Y el aprendizaje mediado por las tecnologías es constante y en cualquier espacio.

La construcción del pensamiento por ser constante es primordial en la era digital, que mantienen en permanente evolución, de modo activo y que permiten pensar y repensar el saber (Burguet y Buxarrais, 2013). Para ello es muy importante, el uso de recursos tecnológicos como: computadoras, laptops, celulares, proyectores, programas de Microsoft Office, por el docente que contribuya a la construcción del conocimiento del estudiante (Varela y Valenzuela, 2020), de forma significativa.

El enfoque de la competencia se desenvuelve en ambientes virtuales, tiene como base al paradigma aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación, que su fin es fortalecer el aprendizaje en entornos virtuales con el uso de diversas herramientas tecnológicas. Este enfoque educativo concibe: la alfabetización digital,

que consiste en desarrollar en estudiantes habilidades digitales, que comprenden saber buscar, interpretar, comunicar y construir informaciones con responsabilidad y participativa para desempeñarse en la sociedad actual; por otro lado, se asienta en lograr familiarizarse con la cultura digital (MINEDU, 2016).

Lograr desarrollar la alfabetización digital y la mediación interactiva en estudiantes de cualquier nivel educativo, se da en función a las competencias digitales que poseen los docentes, “aquellas destrezas, cualidades y sapiencias que ayuden insertar la tecnología en las prácticas pedagógicas, para formar a estudiantes y al resto de la comunidad educativa competentes digitales” (Hidalgo y Lihon, 2021, p. 34). Por ello, es muy importante que la competencia digital en el docente esté muy desarrollada, para acorde a ello, formar a los estudiantes.

Gestiona su aprendizaje de manera autónoma

En un mundo informático y de conocimiento cambiante, es primordial formar la autonomía en las personas desde pequeños. En ese sentido, según el Ministerio de Educación, con el desarrollo de esta competencia “se espera alcanzar, desde la educación básica, el estudiante asimile los aprendizajes por iniciativa propia, de manera autónoma, haciendo uso de los medios con los cuales cuenta de forma pertinente y empleando tácticas viables para realizar exitosamente las actividades” (MINEDU, 2016, p. 354). Con ello, potencializando las demás competencias.

El desarrollo de la competencia 29 involucra la articulación de tres capacidades: define metas de aprendizaje, que consiste en comprender aquello que se quiere aprender; ordena operaciones estratégicas para conseguir metas de aprendizaje, es establecer actuaciones que ayude lograr objetivos trazados; y, supervisa y adecúa sus resultados durante el proceso de aprendizaje, que radica en hacer seguimiento del avance propio y evaluar si las acciones seleccionadas son pertinentes o no para lograr las metas propuestas (MINEDU, 2016).

En relación al punto de vista del Ministerio de Educación, Burguet y Buxarrais (2013) mencionan que el mayor reto del cambio educativo en congruencia a las exigencias de la sociedad actual, es formar ciudadanos autónomos, críticos, responsables, que comparten responsabilidad a través de la gestión propia y compartida de un uso ético del mundo digital, siendo constructores de su propio saber, pensar, actuar, sentir y vivir juntos. En tal sentido, el desarrollo de la autonomía en estudiantes como manifiesta Sierra (2005), debe aprenderse por convicción, más no por presión del docente o cualquier miembro de la familia. El docente ya no es transmisor de conocimiento, sino es mediador o facilitador del conocimiento.

El enfoque de la competencia 29 se apoya en el enfoque metacognitivo y autorregulado. Por ello,

la metacognición es la deliberación de forma consciente que el estudiante hace sobre su aprendizaje, qué están aprendiendo y para qué están aprendiendo, y autorregulación, viene a ser la activación del proceso mental que abre las puertas para verificar, ajustar los conocimientos y evaluar cómo se ha organizado los recursos para conseguir de forma independiente el logro de un trabajo o tarea (MINEDU, 2016, p. 254).

La metacognición como la capacidad de reflexión “permite al docente y al estudiante, darse cuenta de la mejor forma de aprender y de las debilidades que se debe afrontar en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Vázquez, 2015, p. 15). Es decir, el docente reflexiona de su acción pedagógica y el estudiante de su aprendizaje.

Principalmente para el estudiante, la metacognición “es conocimiento del propio conocimiento que implica ser capaz de conocer el funcionamiento de la forma de aprender, comprender y saber, igualmente, conocer los procesos del pensamiento, regulación, control y organización de las estrategias y habilidades” (Allueva, 2002, p. 71). Cuando el estudiante se interroga sobre sí mismo, su entendimiento o aprendizaje, está reflexionando, para hacerse más consciente y mejorar.

Al mismo tiempo de la reflexión, los estudiantes autorregulan su aprendizaje, cuando toman conciencia de sus habilidades, fortalezas, debilidades y el comportamiento frente al estudio. En decir, los estudiantes alcanzan autorregular su proceso de formación al “monitorear su actuar frente a las metas trazadas y al reflexionar de sus logros que va obteniendo” (Rosário et al., 2014, p. 782), con el objetivo de acción y mejora.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Existe correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

2.3.2. Hipótesis específicos

- a) Existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.
- b) Existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

2.4. Definición de términos

2.4.1. Experiencias de aprendizaje

Son conjunto de actividades potentes, consistentes, coherentes, sucesivas y sistémicas que guían al educando a resolver un problema desafiante (MINEDU-APRENDO EN CASA, 2021, p. 3).

2.4.2. Situación

Es descripción de una situación, un desafío o problema complejo para desarrollar las competencias y capacidades en estudiantes. Parte de

un contexto social, ambiental, cultural, económico, local, regional, nacional, global, real o simulado (Ramirez, 2021, p. 3).

2.4.3. Reto

Es el desafío que la persona debe hacer o resolver sobreponiéndose a diferentes tipos de dificultades (Bembibre, 2010, párr. 1).

2.4.4. Propósitos

Es lo que se quiere lograr en las experiencias de aprendizaje planificadas por los docentes, relacionado a la situación a enfrentar, competencias a desarrollar de forma clara (MINEDU, 2020, p. 7).

2.4.5. Enfoques transversales

Son ideas decisivas sobre relaciones entre personas y con su entorno, que se plasman en formas concretas de actuar, valores y actitudes indispensables para fomentar una vida social democrática, intercultural e igualitaria (Ministerio de Educación del Perú, 2021, p. 45).

2.4.6. Criterios

Hace referencia al juicio de valor que se pretende evaluar en una sesión, es el análisis que evidencia el logro de competencias, por lo que describe aspectos de aquello que se quiere valorar en el producto o actuación que hacen los estudiantes (MINEDU, 2020, p. 6).

2.4.7. Producciones o actuaciones

Son productos o comportamientos ejecutados por los estudiantes, las cuales al ser interpretadas permite identificar lo que aprendieron y el nivel de logro de desarrollo de las competencias en relación a los propósitos establecidos (MINEDU, 2020, p. 6).

2.4.8. Actividades

Son contenidos que llevan a la movilización de las diversas capacidades para lograr las competencias, en ella se especifican lo que los estudiantes trabajarán y se considera la diversidad existente en el aula (Melo, 2018, p. 13).

2.4.9. Competencia

Es la facultad humana que implica movilizar de manera integral los dominios del conocimiento para aplicarlos en situaciones específicas (Guzmán, 2018, p. 24).

2.4.10. Aptitudes transversales

Son capacidades generales integradas en las situaciones significativas y se redactan en todas las experiencias de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares (MINEDU, 2016, p. 344).

2.4.11. Desarrollo en entornos virtuales

Ligado a la competencia transversal 28, que consiste en comprender, hacer cambios y mejorar los espacios digitales durante el desarrollo de sesiones de clase por estudiantes (MINEDU, 2016, p. 348).

2.4.12. Maneja el aprendizaje con autonomía

Enlazado a la competencia transversal 29, se basa en ser consciente del propio aprendizaje, tomar decisiones de forma independiente, saber evaluar por sí mismo los avances y dificultades que se presentan al elaborar tareas (MINEDU, 2016, p. 355).

2.5. Identificación de variables

Variable 1: Experiencias de aprendizaje.

Variable 2: Competencias transversales

2.6. Definición operativa de variables e indicadores

Tabla 2.

Definición operacional de experiencias de aprendizaje

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medición
Experiencias de aprendizaje	Son una forma de organizar el aprendizaje significativo del estudiante a través de acciones concretas que oriente a ser corresponsable de su propio aprendizaje (Cantú y García, 2006).	Se medirá con un cuestionario, conformado por preguntas cerradas y respuestas concretas y tricotómicas.	Situación significativa	Describen problemas reales del contexto local, regional, nacional o mundial. Describen problemas simulados del contexto local, regional, nacional o mundial. Se ajustan a la problemática real o simulada de estudiantes Se adecúan a niveles de competencia y recursos de estudiantes	Cuestionario para evaluar las experiencias de aprendizaje	Siempre– A veces- Nunca
			Propósitos de aprendizaje	Constituyen las competencias, capacidades y desempeños por grado Expresan con claridad los aprendizajes que se pretende lograr		
			Enfoques transversales	Se articulan con el propósito, situación, actividades y campo temático Como formas de pensar y actuar, son trabajados también en otras áreas curriculares		
			Criterios de evaluación	Describen los desempeños o estándares de aprendizaje esperados Permiten valorar y demostrar los aprendizajes y se incluyen en una guía de evaluación		
			Producciones actuaciones	Permiten demostrar el desarrollo de las competencias Son alcanzables y responden a la situación significativa		
			Actividades	Parten de la situación y son ordenadas Posibilitan el cumplimiento del reto		

Tabla 3.*Definición operacional de competencias transversales*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medición
Competencias transversales	Son base del aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque en ellas se desarrollan habilidades cognitivas, críticas, autocríticas, destrezas tecnológicas, lingüísticas y sociales que son fundamentales en y para el aprendizaje permanente como persona (Sepúlveda, s.f.).	Se medirá con un cuestionario, conformado por preguntas cerradas y con respuestas concretas y tricotómicas.	Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC.	Personaliza entornos virtuales Gestiona información del entorno virtual Interactúa en entornos virtuales Crea objetos virtuales en diversos formatos	Cuestionario para evaluar el desarrollo de las competencias transversales en estudiantes	Si – No- A veces
			Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Supervisa y adecúa sus resultados durante el proceso de aprendizaje.		

Nota. En el cuadro se muestra la operacionalización de la variable Competencias transversales, elaborada por la autora a partir de la revisión bibliográfica o marco teórico.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El estudio fue de tipo básico, ya que, el tipo de tesis “posee una característica particular que está orientada a generar conocimiento teórico, con la finalidad de analizar y explicar situaciones o acontecimientos, que aporten a crear nuevas teorías, fortificar u objetar teorías que ya existen” (Muñoz, 2011, p. 25).

Por tanto, se analizó las variables de estudio y se generó conocimientos sobre la correlación que existe entre las experiencias de aprendizaje y competencias transversales en una determinada población de estudio que posteriormente coadyuvará en el desarrollo de nuevas investigaciones o tesis con respecto a las variables tratados: experiencias de aprendizaje y competencias transversales.

3.2. Nivel de investigación

Corresponde al nivel correlacional, debido a investigaciones de este nivel “se fundamentan en determinar si hay una relación o grado de asociación entre dos o más variables en una población definida” (Hernández et al., 2014, p. 93) de estudio. Puesto que, pretende analizar si el comportamiento de una variable coincide con el comportamiento de la otra variable.

De acuerdo a lo expresado, en esta investigación se dio a conocer el grado de asociación entre las variables, experiencia de aprendizaje y competencias transversales en una muestra de 139 docentes de centros educativos de educación secundaria del ámbito distrital Huancavelica.

3.3. Métodos de investigación

3.3.1. Método general

Se manejó el método científico, que;
se inicia con el planteamiento de un problema de estudio delimitado y concreto, apoyado en un marco teórico que sirve de referencia para plantear una hipótesis (el supuesto a demostrar). Ese método formal incluye técnicas específicas que permiten recolectar los datos cuantificables que demanda la investigación, los cuales se analizan mediante procedimientos estadísticos. Al interpretar los resultados, es posible comprobar (o refutar) la hipótesis de trabajo del estudio; de esta forma, se puede generalizar el resultado obtenido de este análisis (Muñoz, 2011, p. 21).

Como se percibe, con esta metodología rigurosa se ha obtenido información, paso a paso, sobre las variables de estudio, para luego ser procesados y comprobados las hipótesis de estudio y de esa manera dar la confiabilidad de los resultados obtenidos.

3.3.2. Método específico

Se usó el método inductivo, que es “el proceso de razonamiento que analiza una parte de un todo y va desde lo particular a lo general, o de lo individual a lo universal” (Muñoz, 2011, p. 215). Cabe indicar, con este método se analizó la muestra de estudio que arrojó información trascendental sobre las experiencias de aprendizaje y competencias transversales con la ayuda de la estadística inferencial, y a partir de ello se generalizaron los resultados a toda la población.

3.4. Diseño de investigación

El trabajo posee un diseño correlacional, en razón de, diseños de investigación de esta naturaleza conducen a “describir la correlación que existe entre dos o más variables en espacios y tiempos determinados” (Hernández et al., 2014, p. 157).

Los diseños correlacionales se expresan gráficamente:

Se recolectan datos y se describe relación

(X1 — Y1)

Tiempo único

El interés es la relación entre variables, sea correlación:

$$X1 \ominus Y1$$

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

En investigación, la población es el conjunto de elementos, casos, personas u objetos que poseen determinadas características, donde se realiza la investigación (Hernández et al., 2014, p. 174). En consecuencia, el conjunto de casos en este estudio fue la totalidad de docentes que laboran en los establecimientos educativos públicos de nivel secundaria de Huancavelica, son 254 maestros que tienen el rol de docente en el aula que corresponden a las coordinaciones de Letras y Ciencias.

Tabla 4.

Total de maestros de centros educativos públicos del distrito Huancavelica

Nº	INSTITUCIONES EDUCATIVAS	CANTIDAD
1	Cesar Vallejo	13
2	COAR Huancavelica	32
3	Cped 36344 Valentin Lopez Molina	7
4	Francisca Diez Canseco de Castilla	80
5	Isolina Clotet de Fernandini	22
6	José Carlos Mariátegui	9
7	Micaela Bastidas Puyucagua	33
8	Ramón Castilla y Marquesado	37
9	San Cristóbal	13
10	Santa Isabel	8
TOTAL		254

Nota. En la tabla se presentan los docentes por Institución Educativa Pública de gestión directa de nivel secundaria del distrito de Huancavelica. Fuente: (ESCALE, 2021).

3.5.2. Muestra

En investigación, una muestra de estudio, en palabras de Hernández et al. (2014, p. 173) se define como la pequeña parte de la población de quienes se recolectan datos, por lo que se debe definir con

exactitud y objetividad, teniendo en cuenta que la muestra representa a la población. Por consiguiente, la muestra que se consideró en este estudio fue 139 docentes de aula de las Instituciones Educativas del distrito de Huancavelica.

3.5.3. Muestreo

Se calculó la dimensión de la muestra con el tipo de muestreo no probabilístico, también llamado como muestras dirigidas. Este tipo de muestreo, consiste en seleccionar la muestra en función a las particularidades del estudio, de modo que se da por decisión del investigador bajo evaluación oportuno de las condiciones posibles para acceder a la recolección de datos pertinentes, por lo que se da uso de un criterio estadístico de generalización (Hernández et al., 2014, pp. 189,190).

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnica

La técnica para recopilar información fue la encuesta, que comprende “la recopilación de datos dentro de un tema de opinión específico, mediante el uso de formularios aplicados sobre una muestra de unidades de población, diseñados con preguntas precisas para solicitar las opiniones de los encuestados y así obtener respuestas confiables” (Muñoz, 2011, p. 238). La técnica de encuesta ayudó a recolectar datos sobre ambas variables de estudio: estrategia de aprendizaje y competencias transversales.

3.6.2. Instrumentos

El instrumento para recoger datos fue el cuestionario, puesto que este tipo de instrumento está bien estructurado de manera formal con preguntas concretas que ayudan recopilar información, datos y opiniones fehacientes, se aplican en una muestra de sujetos definidos, para posteriormente ser interpretados, analizados y presentados (Muñoz, 2011, p. 227). En tal sentido, para ambas variables se utilizó el cuestionario, con preguntas cerradas y respuestas tricotómicas de la escala realización y de conocimiento respectivamente, organizadas a partir de la revisión

bibliográfica, fundamentalmente de los documentos del Ministerio de Educación y experiencia profesional.

Para la primera variable de estudio, experiencias de aprendizaje, se utilizó el Cuestionario para evaluar las Experiencias de aprendizaje que constó de 14 preguntas cerradas con respuestas tricotómicas de la escala realización, SIEMPRE - A VECES – NUNCA.

Ficha técnica

1. NOMBRE : Cuestionario para evaluar las Experiencias de aprendizaje
2. AUTORA : Martha Quinto
3. AÑO : 2022
4. ADMINISTRACIÓN: Individual
5. DURACIÓN: 10 minutos
6. NIVEL DE APLICACIÓN: Docentes de nivel secundaria de las entidades públicas
7. FINALIDAD: Permite conocer cómo se viene planificando las experiencias de aprendizaje los docentes en las instituciones educativas públicas durante sus prácticas pedagógicas.
8. VALIDACIÓN: Para su validación se recurrió al método consulta a expertos (Anexo 03), a través de ello se dio el visto bueno para su aplicación.
9. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: El instrumento es un cuestionario que está conformado de 14 preguntas o ítems, alineado a seis dimensiones establecidas: Situación significativa (4 ítems), Propósitos de aprendizaje (2 ítems), Enfoques transversales (2 ítems), Criterios de evaluación (2 ítems), Producciones o actuaciones (2 ítems) y Actividades (2 ítems); con escala de valoración SIEMPRE - A VECES – NUNCA.
10. MATERIALES QUE SE NECESITAN PARA SU APLICACIÓN: Hojas impresas con el instrumento y lapicero o lápiz

Y para su procesamiento del instrumento, los puntajes obtenidos por dimensiones y variable se tomaron en consideración los siguientes baremos:

NIVEL	D 1 4 ítems	D 2 2 ítems	D 3 2 ítems	D 4 2 ítems	D 5 2 ítems	D 6 2 ítems	Variable Experiencias de aprendizaje 14 ítems
Destacado	7 - 8	3 - 4	3 - 4	3 - 4	3 - 4	3 - 4	22 - 28
Suficiente	4 - 5	2	2	2	2	2	15 - 21
En proceso	3	1	1	1	1	1	8 - 14
Deficiente	0	0	0	0	0	0	0 - 7

Asimismo, para la segunda variable de estudio, competencias transversales, se utilizó el Cuestionario para evaluar el desarrollo de las Competencias Transversales en estudiantes, que fue conformado por 14 preguntas cerradas con respuestas tricotómicas de la escala de conocimiento SÍ - NO - NO CONSTATADO.

Ficha técnica

1. NOMBRE : Cuestionario para evaluar el desarrollo de las Competencias Transversales en estudiantes
2. AUTORA : Martha Quinto
3. AÑO : 2022
4. ADMINISTRACIÓN: Individual
5. DURACIÓN: 10 minutos
6. NIVEL DE APLICACIÓN: Docentes de nivel secundaria de las entidades públicas
7. FINALIDAD: Permite conocer cómo se viene desarrollando las competencias transversales (dominio de las TIC y autonomía) en estudiantes por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas durante sus prácticas pedagógicas.
8. VALIDACIÓN: Para su validación se recurrió al método consulta a expertos (Anexo 03), a través de ello se dio el visto bueno para su aplicación.
9. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: El instrumento es un cuestionario que está conformado de 14 preguntas o ítems, alineado a dos dimensiones establecidas: Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC (8 ítems) y Gestiona su aprendizaje de manera autónoma (6 ítems); con escala de valoración SÍ - NO - NO CONSTATADO.
10. MATERIALES QUE SE NECESITAN PARA SU APLICACIÓN: Hojas impresas con el instrumento y lapicero o lápiz

Y para su procesamiento del instrumento, los puntajes obtenidos por dimensiones y variable se tomaron en consideración los siguientes baremos:

NIVEL	D 1 8 ítems	D 2 6 ítems	Variable Competencias Transversales 14 ítems
Logro Destacado	14 - 16	10 - 12	22 - 28
Logro Esperado	9 - 13	7 - 9	15 - 21
En proceso	5 - 8	4 - 6	8 - 14
En Inicio	0 - 4	0 - 3	0 - 7

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Después de haber recolectado la información de ambas variables mediante procedimientos estandarizados como el uso de encuesta al aplicar cuestionarios,

se codificó elaborando un libro de códigos en Microsoft Office Excel, y luego se realizó el procesamiento en el programa informático SPSS.

Posterior al procesamiento de la información en el Software SPSS, los resultados fueron presentados en cuadros y figuras estadísticos para ser analizados e interpretados en cohesión y coherencia a los objetivos de investigación y el marco teórico. También hizo la comprobación y verificación de las hipótesis y finalmente se realizó el establecimiento de conclusiones y recomendaciones.

3.8. Descripción de la prueba de hipótesis

Para comprobar si las hipótesis son ciertas o falsas se dio uso del estadístico coeficiente de correlación de Spearman, un método útil para probar las hipótesis de estudio en investigaciones correlacionales con variables cualitativas, la cual permitió determinar si existe una correlación o asociación positiva y significativa entre ambas variables: experiencias de aprendizaje y competencias transversales.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación e interpretación de datos

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos con su respectiva interpretación en congruencia a los objetivos específicos y general formulados.

Para ello, en primer lugar, se hizo la baremación de los datos para ambas variables: experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales.

Tabla 5.

Baremación de experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales

Categorías para la variable Experiencias de Aprendizaje	Puntajes	Categorías para la variable Competencias Transversales
Destacado	22 - 28	Logro Destacado
Suficiente	15 - 21	Logro Esperado
En proceso	8 -14	En proceso
Deficiente	0 - 7	En Inicio

Nota. Valores que se han obtenido del instrumento de investigación procesado.

Como se visualiza en la tabla 5, los valores categóricos para la variable experiencias de aprendizaje son cuatro: Destacado, Suficiente, En proceso y Deficiente y para la variable competencias transversales también son cuatro: Logro Destacado, Logro Esperado, En proceso y En Inicio. Estos valores de ambas variables tienen los mismos puntajes, significa los que obtienen de 22 a 28 puntos están en la escala Destacado o Logro Destacado, los que consiguen de 15 a 21 están en la escala Suficiente o Logro Esperado, los que adquieren

de 8 a 14 puntos están En proceso, y los que alcanzan puntajes mínimos de 0 a 7 se ubican en la escala Deficiente o En Inicio.

El cuestionario de ambas variables se aplicó a 139 educadores de nivel secundaria de centros educativos que forman parte del distrito Huancavelica, tanto área urbana como rural. En ese sentido, se presenta en la tabla 6 y 7 y figura 1 y 2 los aspectos generales como género de los encuestados y la coordinación pedagógica a las cuales pertenecen en su centro de trabajo.

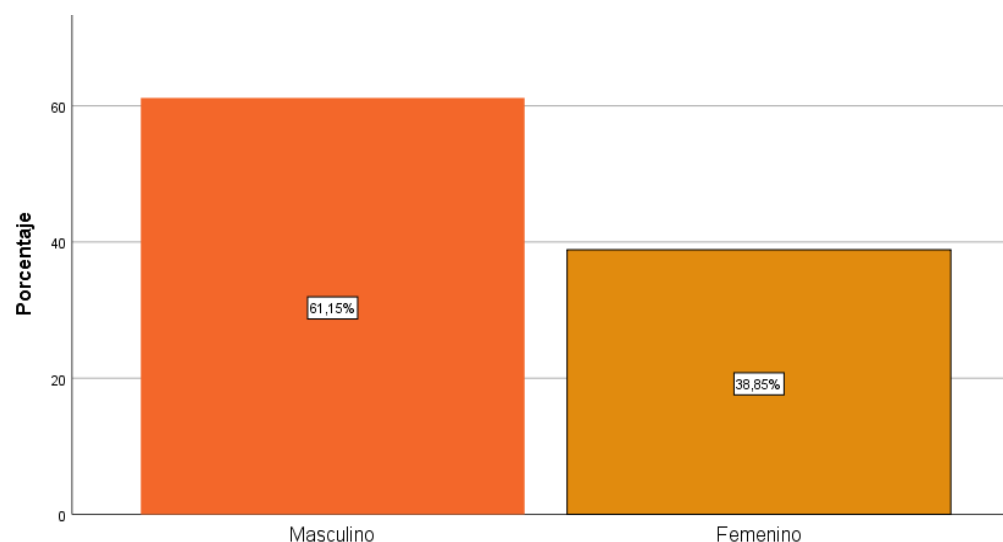
Tabla 6.

Género de docentes encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	85	61,2	61,2	61,2
	Femenino	54	38,8	38,8	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 1.

Género de docentes encuestados



Fuente: Tabla 6.

En la tabla 6 y figura 1 encontramos el género de docentes encuestados, del 100% de ellos, el 61,15% son de género masculino, mientras el 38,85% son de género femenino. Es decir, la mayoría de los docentes encuestados son

varones, que representan más de la mitad, y la minoría son las mujeres, representan menos de la mitad.

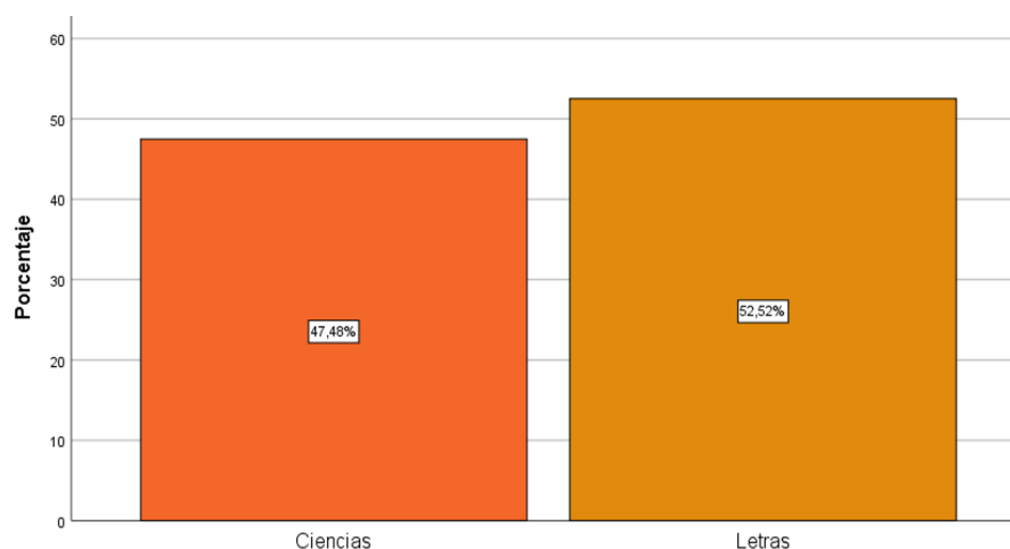
Tabla 7.

Coordinación pedagógica a las cuales pertenecen los maestros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ciencias	66	47,5	47,5	47,5
	Letras	73	52,5	52,5	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 2.

Coordinación pedagógica a las cuales pertenecen los maestros



Fuente: Tabla 7.

En la tabla 7 y figura 2 encontramos la coordinación pedagógica de los docentes encuestados, del 100% de ellos, el 52,52% corresponden a Letras, mientras el 47,48% pertenecen a Ciencias. Es decir, la mayoría de los docentes encuestados son de la coordinación pedagógica Letras, que representan más de la mitad, y la minoría son de la coordinación pedagógica Ciencias, representan menos de la mitad.

4.1.1. Resultados de experiencias de aprendizaje

4.1.1.1. Dimensión situación significativa

Tabla 8.*Indicador observable por ítems de la situación significativa*

Ítems		Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Válido	Nunca	0	0	5	3,6	0	0	1	,7
	A veces	53	38,1	69	49,6	70	50,4	42	30,2
	Siempre	86	61,9	65	46,8	69	49,6	96	69,1
	Total	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0

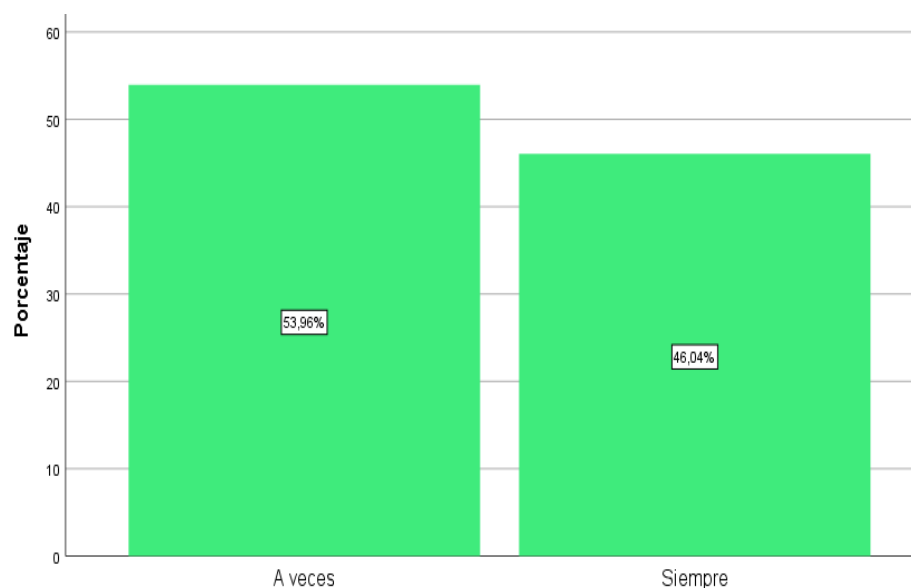
En la tabla 8 se muestra el porcentaje de docentes que: en el ítem 1, describen problemas reales del contexto local, regional, nacional o mundial, al plantear las situaciones significativas de las experiencias de aprendizaje, donde el 61,87% siempre describen y el 38,13% a veces lo hacen; en el ítem 2, describen problemas simuladas del contexto local, regional, nacional o mundial, al plantear las situaciones significativas de las experiencias de aprendizaje, donde el 49,64% a veces describen, 46,76% siempre y 3,60% nunca; en el ítem 3, formulan retos que se ajustan a la problemática real o simulada de los estudiantes, donde el 50,36% a veces lo hacen y el 49,64% siempre toman en cuenta; y, en el ítem 4, formulan los retos adecuados a los niveles de competencia y recursos de los estudiantes, donde el 59,06% siempre lo hacen, 30,22% a veces y 0,7% nunca.

Tabla 9.*Indicador observable de la situación significativa*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	75	54,0	54,0	54,0
	Siempre	64	46,0	46,0	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 3.

Distribución de frecuencia porcentual de la situación significativa



Fuente: Tabla 9.

La tabla 9 y figura 3 expresa el resultado general de la dimensión situación significativa, donde del 100% de docentes encuestados, el 53,96% a veces plantean las situaciones significativas con los elementos establecidos por Minedu, y el 46,04% siempre consideran todos los elementos. Esto indica, que la mayoría de docentes aún presentan dificultades al elaborar las situaciones significativas de las experiencias de aprendizaje tal como exige el CNEB Minedu.

4.1.1.2. Dimensión propósitos de aprendizaje

Tabla 10.

Indicador observable por ítems de propósitos de aprendizaje

Ítems		Ítem 5		Ítem 6	
		F	%	F	%
Válido	Nunca	0	0	0	0
	A veces	25	18,0	31	22,3
	Siempre	114	82,0	108	77,7
	Total	139	100,0	139	100,0

En la tabla 10 se muestra el porcentaje de docentes que: en el ítem 5, consideran como propósitos de aprendizaje en las experiencias

de aprendizaje las competencias, capacidades y desempeños por grado, donde el 82,01% siempre lo consideran y el 17,99% a veces; y, en el ítem 6, expresan con claridad los aprendizajes que se pretende lograr, temas que se van estudiar, el tipo de actividad que se van realizar y cómo serán evaluados en los propósitos de aprendizaje en las experiencias de aprendizaje, donde el 77,70% siempre expresan con claridad, y el 22,30% a veces expresan con claridad.

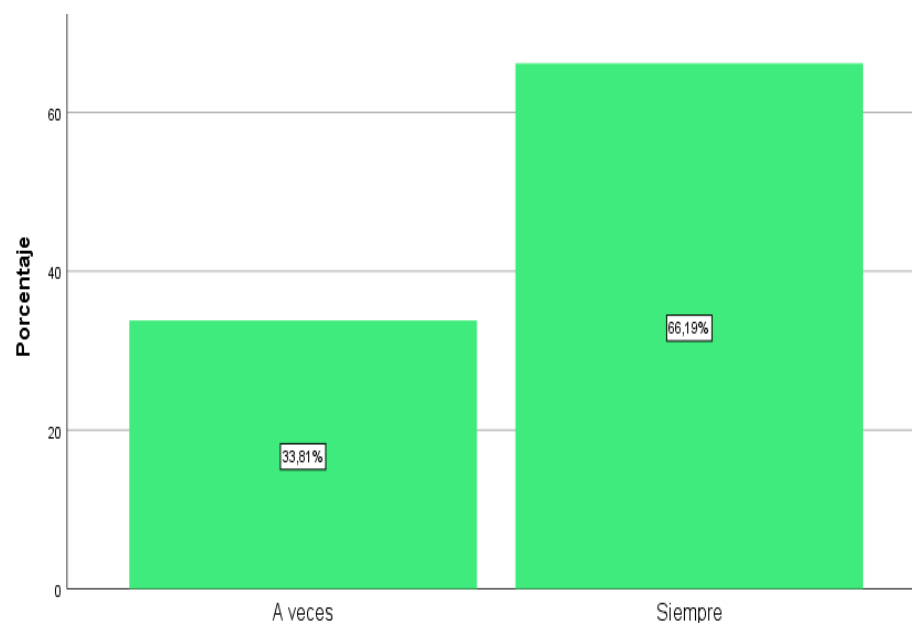
Tabla 11.

Indicador observable de propósitos de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	47	33,8	33,8	33,8
	Siempre	92	66,2	66,2	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 4.

Distribución de frecuencias porcentual de propósitos de aprendizaje



Fuente: Tabla 11.

La tabla 11 y figura 4 muestra el resultado global de la segunda dimensión de experiencias de aprendizaje: Propósitos de aprendizaje,

donde del 100% de docentes encuestados, el 66,19% siempre plantean los propósitos de aprendizaje con los elementos establecidos, y el 33,81% a veces lo hacen con todos los elementos. Esto indica, que la mayoría de docentes son buenos al plantear los propósitos de aprendizaje de las experiencias de aprendizaje como exige el Minedu.

4.1.1.3. Dimensión enfoques transversales

Tabla 12.

Indicador observable por ítems de enfoques transversales

Ítems		Ítem 7		Ítem 8	
		F	%	F	%
Válido	Nunca	5	3,6	0	0
	A veces	52	37,4	88	63,3
	Siempre	82	59,0	51	36,7
	Total	139	100,0	139	100,0

En la tabla 12 se muestra el porcentaje de docentes que: en el ítem 7, articulan los enfoques transversales en cada experiencia de aprendizaje con el propósito, situación, actividades y campo temático formulados, donde el 58,99% siempre articulan, 37,41% a veces y 3,60% nunca; y, en el ítem 8, consideran los enfoques transversales en cada experiencia de aprendizaje, como formas de pensar y actuar y son trabajados al mismo tiempo en las otras áreas curriculares, donde el 63,31% a veces lo trabajan y el 36,69% indican que siempre lo trabajan.

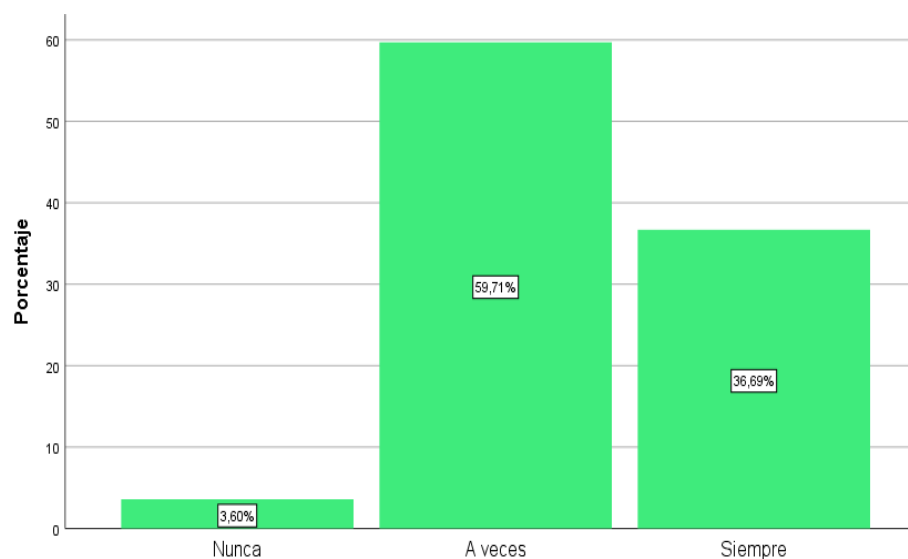
Tabla 13.

Indicador observable de enfoques transversales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	5	3,6	3,6	3,6
	A veces	83	59,7	59,7	63,3
	Siempre	51	36,7	36,7	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 5.

Distribución de frecuencias porcentual de enfoques transversales



Fuente: Tabla 13.

La tabla 13 e imagen 5 expresa el resultado global de la tercera dimensión de experiencias de aprendizaje: Enfoques transversales, donde del 100% de docentes encuestados, el 59,71% a veces consideran los enfoques transversales en su plan, el 36,69% siempre consideran y el 3,60% nunca toman en cuenta. Esto indica, que la mayoría de docentes aún presentan limitaciones al plantear los enfoques transversales en las experiencias de aprendizaje como exige el Minedu.

4.1.1.4. Dimensión criterios de evaluación

Tabla 14.

Indicador observable por ítems de criterios de evaluación

Ítems		Ítem 9		Ítem 10	
		F	%	F	%
Válido	Nunca	0	0	7	5,0
	A veces	40	28,8	48	34,5
	Siempre	99	71,2	84	60,4
	Total	139	100,0	139	100,0

En la tabla 14 se muestra el porcentaje de docentes que: en el ítem 9, plantean a los criterios de evaluación en las experiencias de

aprendizaje como descripción de los desempeños o estándares de aprendizaje esperados, donde el 71,22% siempre describen y el 28,78% a veces; y, en el ítem 10, plantean los criterios de evaluación en las experiencias de aprendizaje que permiten valorar y demostrar los aprendizajes y se incluyen en una guía de evaluación, ya sea rúbrica, lista de cotejo, escala u otros, donde el 60,43% siempre lo hacen, 34,53% a veces y 5,04% nunca.

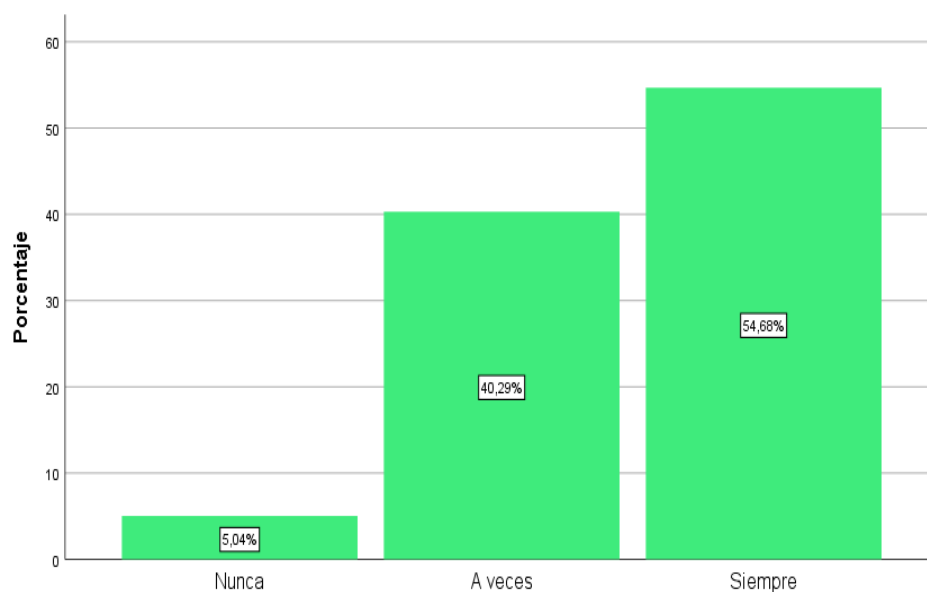
Tabla 15.

Indicador observable de criterios de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	7	5,0	5,0	5,0
	A veces	56	40,3	40,3	45,3
	Siempre	76	54,7	54,7	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 6.

Distribución de frecuencias porcentual de criterios de evaluación



Fuente: Tabla 15.

La tabla 15 e ilustración 6 expresa el resultado global de la cuarta dimensión criterios de evaluación, donde del 100% de docentes

encuestados, el 54,66% siempre plantean los criterios de evaluación con todos los elementos establecidos, el 40,29% a veces consideran los elementos establecidos y el 5,04% nunca toman en cuenta. Esto indica, que la mayoría de docentes describen los desempeños o estándares de aprendizaje esperados como criterios de evaluación que permiten valorar y demostrar los aprendizajes y se incluyen en una guía de evaluación, mientras un gran porcentaje de docentes aún presentan limitaciones al formular los criterios de evaluación como exige el Minedu.

4.1.1.5. Dimensión producciones o actuaciones

Tabla 16.

Indicador observable por ítems de producciones o actuaciones

Ítems		Ítem 11		Ítem 12	
		F	%	F	%
Válido	Nunca	0	0	0	0
	A veces	43	30,9	40	28,8
	Siempre	96	69,1	99	71,2
	Total	139	100,0	139	100,0

En la tabla 16 se muestra el porcentaje de docentes que: en el ítem 11, permiten demostrar el desarrollo de las competencias en las actuaciones o producciones de las experiencias de aprendizaje, donde el 69,06% dicen siempre y el 30,94% dicen a veces; y, en el ítem 12, plantean las producciones o actuaciones en las experiencias de aprendizaje alcanzables y responden a la situación significativa o problemática, donde el 71,22% sostienen siempre y el 28,78% manifiestan que a veces logran.

Tabla 17.

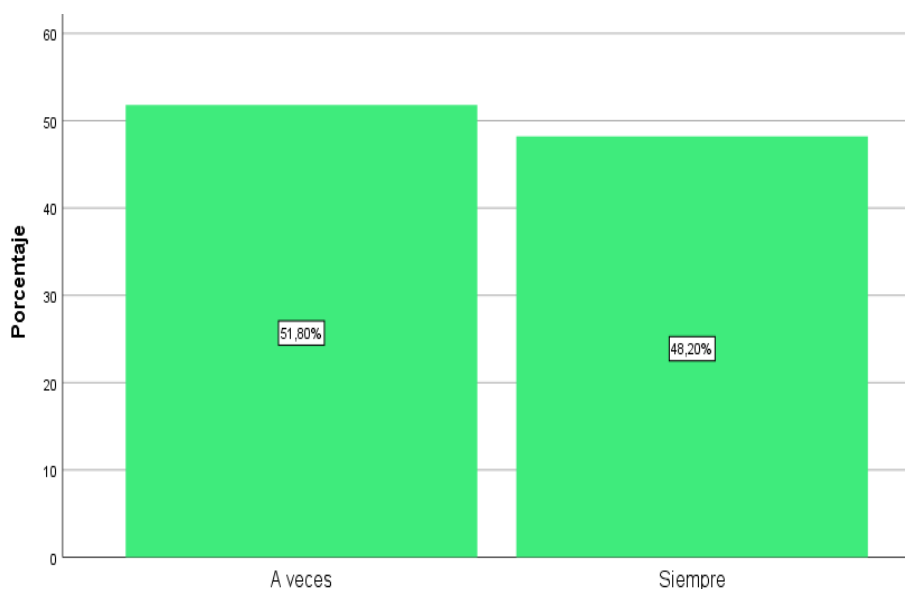
Indicador observable de producciones o actuaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	72	51,8	51,8	51,8
	Siempre	67	48,2	48,2	100,0

Total	139	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Figura 7.

Distribución de frecuencias porcentual de producciones o actuaciones



Fuente: Tabla 17.

La tabla número 17 e ilustración 7 expresa el resultado global de la quinta dimensión producciones/actuaciones, donde del 100% de docentes encuestados, el 51,80% a veces plantean las producciones/actuaciones con todos los elementos establecidos y el 49,20% siempre consideran los elementos establecidos. Esto indica, que la mayoría de docentes presentan aún limitaciones al formular las producciones y actuaciones como exige el Minedu, mientras un buen porcentaje de docentes logran enunciar las actuaciones y producciones que permiten demostrar el desarrollo de las competencias, son alcanzables y responden a la situación significativa planteada.

4.1.1.6. Dimensión actividades

Tabla 18.*Indicador observable por ítems de actividades*

Ítems		Ítem 13		Ítem 14	
		F	%	F	%
Válido	Nunca	0	0	0	0
	A veces	46	33,1	47	33,8
	Siempre	93	66,9	92	66,2
	Total	139	100,0	139	100,0

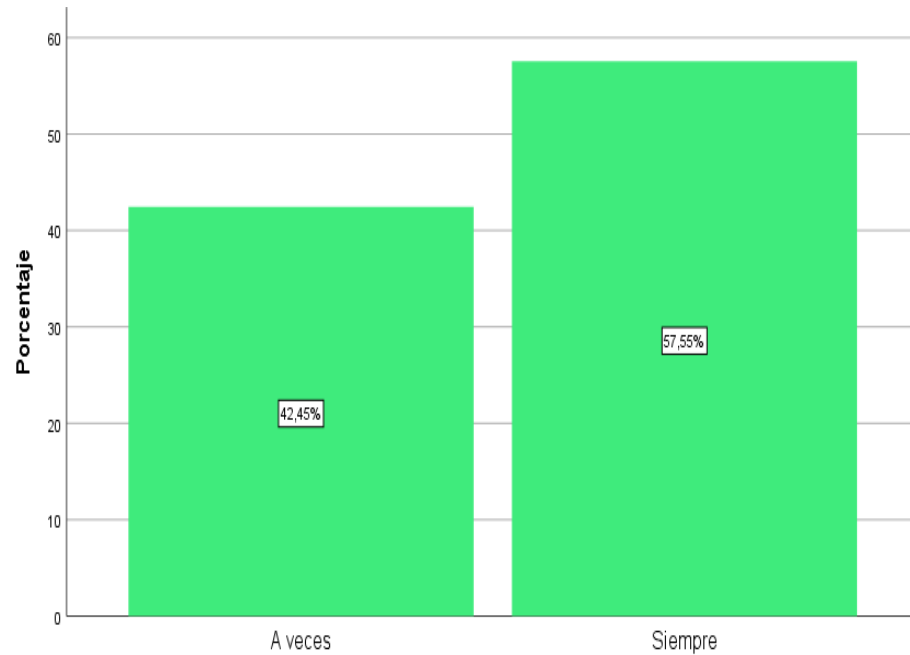
En la tabla 18 se muestra el porcentaje de docentes que: en el ítem 13, realizan las actividades en las experiencias de aprendizaje partiendo de la situación y son ordenadas en base a criterios de evaluación, desempeños, capacidades y competencias, donde el 66,91% sostienen siempre y el 33,09% expresan que a veces lo hacen; y, en el ítem 14, las actividades elaboradas en las experiencias de aprendizaje posibilitan el cumplimiento del reto a partir de procedimientos, tareas auténticas, trabajo colaborativo, práctica activa, resolución de problemas, experimentación en un tiempo y espacio definido, donde el 66,19% siempre lo hacen y el 33,81% a veces lo hacen.

Tabla 19.*Indicador observable de actividades*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	59	42,4	42,4	42,4
	Siempre	80	57,6	57,6	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 8.

Distribución de frecuencias porcentual de actividades



Fuente: Tabla 19.

La tabla número 19 e ilustración número 8 demuestra el resultado global de la sexta dimensión actividades, donde del 100% de docentes encuestados, el 57,55% siempre plantean con todos los elementos establecidos y el 42,45% a veces consideran los elementos establecidos. Esto indica, que la mayoría de docentes al plantear las actividades en las experiencias de aprendizaje parten de la situación, tienen un orden y viabilizan el cumplimiento del reto, mientras que la minoría de docentes aún presenta limitaciones al formular las actividades como exige el Minedu.

Tabla 20.

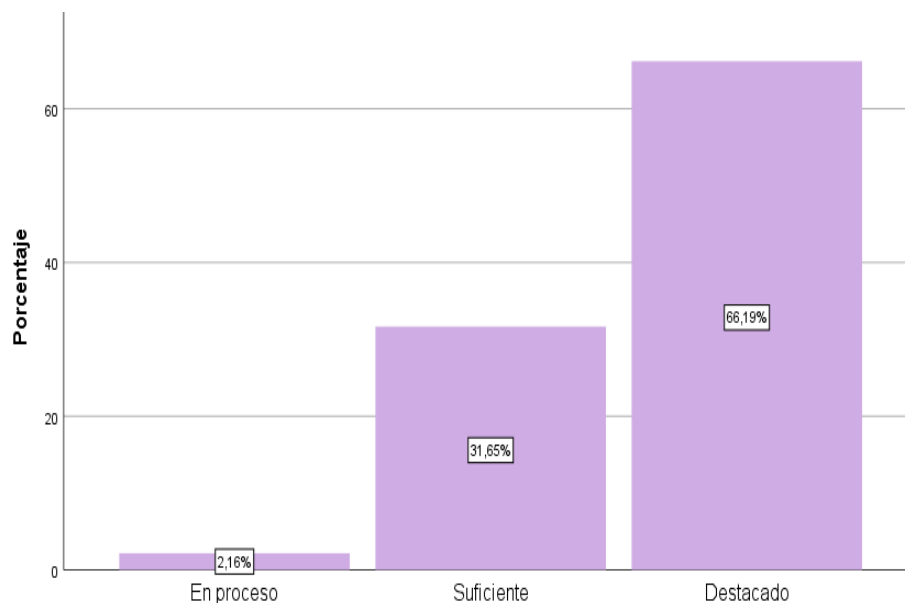
Resultado general de experiencias de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	3	2,2	2,2	2,2
	Suficiente	44	31,7	31,7	33,8
	Destacado	92	66,2	66,2	100,0

Total	139	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Figura 9.

Resultado general de experiencias de aprendizaje



Fuente: Tabla 20.

La tabla número 20 e ilustración número 9 manifiesta el resultado general de la variable experiencias de aprendizaje, donde del 100% de docentes encuestados, el 66,19% se ubican en nivel destacado con respecto a la planificación de las experiencias de aprendizaje respetando todos los elementos que establece el Minedu, el 31,65% están en el nivel suficiente y el 2,16% en proceso. Esto indica, que la mayoría de docentes tienen un desempeño satisfactorio en sus planificaciones, mientras que la minoría presenta un desempeño insatisfactorio.

4.1.2. Resultados para la variable competencias transversales

4.1.2.1. Dimensión se desenvuelve en los entornos virtuales

Tabla 21.

Indicador observable por ítems de se desenvuelve en entornos virtuales

Ítems		Í 1		Í 2		Í 3		Í 4		Í 5		Í 6		Í 7		Í 8	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Válido	No	12	8,6	19	13,7	3	2,2	10	7,2	36	25,9	26	18,7	18	12,9	29	20,9
	A veces	74	53,2	59	42,4	63	45,3	64	46,0	57	41,0	68	48,9	56	40,3	48	34,5
	Sí	53	38,1	61	43,9	73	52,5	65	46,8	46	33,1	45	32,4	65	46,8	62	44,6
	Total	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0

En la tabla 21 se muestra el porcentaje de estudiantes que: en el ítem 1, personalizan de manera organizada y coherente su espacio virtual, donde el 53,24% a veces logran personalizar, 38,13% sí logran y 8,63% no logran; en el ítem 2, comparten en sus entornos virtuales sus actividades y experiencias de aprendizaje con responsabilidad y autonomía, donde el 43,88% sí comparten, 42,45% a veces y 13,67% no lo hacen; en el ítem 3, acceden a la información digital imprescindible usando diversas herramientas, donde el 52,52% sí acceden, 45,32% a veces y 2,16% no; y, en el ítem 4, seleccionan fuentes digitales de manera ética y críticamente, donde el 46,76% sí logran hacer, 46,04% a veces y el 7,19% no.

De la misma forma, en la misma tabla se puede visualizar, en el ítem 5, interactúan en diversos espacios virtuales de manera consciente y responsable, donde el 41,01% a veces interactúan, 33,09% sí interactúan y el 25,90% no interactúan; en el ítem 6, conviven en entornos virtuales de forma responsable, donde el 48,92% a veces lo hacen, 32,37% sí lo hacen y 18,71% no hacen; en el ítem 7, elaboran materiales digitales, donde el 46,76% sí elaboran, 40,29% a veces y 12,95% no lo hacen; y, en el ítem 8, editan y modifican materiales digitales en interacción con sus pares en diversos formatos, donde el 44,60% sí editan y modifican, 34,53% a veces y 20,86% no lo hacen.

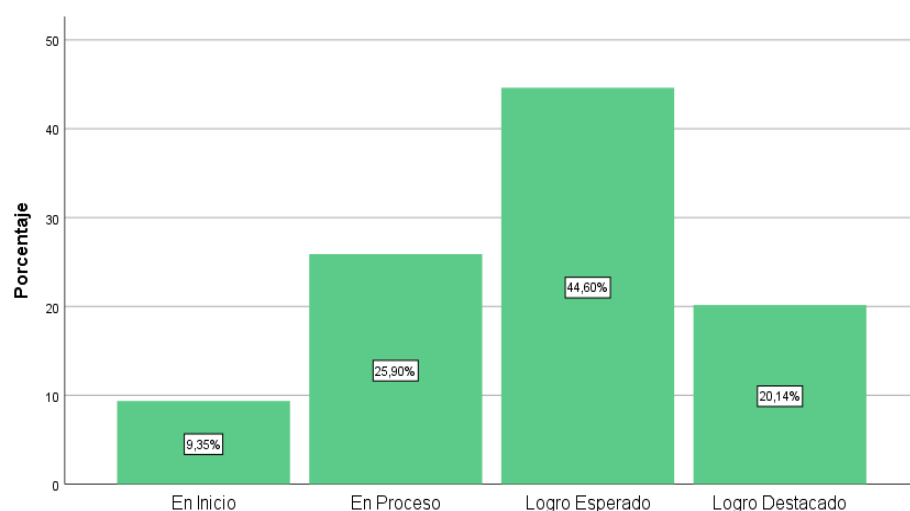
Tabla 22.

Indicador observable de se desenvuelve en ambientes digitales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En Inicio	13	9,4	9,4	9,4
En Proceso	36	25,9	25,9	35,3
Logro Esperado	62	44,6	44,6	79,9
Logro Destacado	28	20,1	20,1	100,0
Total	139	100,0	100,0	

Figura 10.

Distribución de frecuencias porcentual de se desenvuelve en ambientes digitales



Fuente: Tabla 22.

La tabla número 22 y representación número 10 manifiesta el resultado global de la primera dimensión se desenvuelve en espacios virtuales, donde del 100% de docentes encuestados, el 44,60% manifiestan que los estudiantes evidencian logro esperado respecto al desarrollo de la competencia, el 25,90% expresan que los estudiantes están cerca al nivel esperado o en proceso, el 20,14% declaran que los estudiantes evidencian un nivel superior a lo esperado o alcanzan logro destacado y el 9,35% dicen que los estudiantes muestran un progreso

mínimo en la competencia o están en inicio. Esto indica que, la mayoría de estudiantes logran desarrollar la competencia 28, mientras la minoría presenta limitaciones.

4.1.2.2. Dimensión gestiona su aprendizaje de manera autónoma

Tabla 23.

Indicador observable por ítems de gestiona su aprendizaje de manera autónoma

Ítems		Í 9		Í 10		Í 11		Í 12		Í 13		Í 14	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Válido	No	23	16,5	34	24,5	24	17,3	32	23,0	25	18,0	22	15,8
	A veces	47	33,8	37	26,6	44	31,7	29	20,9	49	35,3	44	31,7
	Sí	69	49,6	68	48,9	71	51,1	78	56,1	65	46,8	73	52,5
	Total	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0	139	100,0

En la tabla 23 se muestra el porcentaje de estudiantes que: en el ítem 9, se dan cuenta del problema y características para resolver una tarea, donde el 49,64% sí se dan cuenta, 33,81% a veces y 16,55% no; en el ítem 10, reconocen sus saberes, habilidades, valores, actitudes y recursos que están a su alcance para plantearse metas, donde el 48,92% sí reconocen, 26,62% a veces y 24,46% no; en el ítem 11, establecen estrategias, roles, normas y valores para emplear en el desarrollo de las tareas y conseguir la meta, donde el 51,08% sí establecen, 31,65% a veces y 17,27% no lo hacen; en el ítem 12, organizan pasos y fechas que dirigirán el desarrollo de la tarea oportunamente, donde el 56,12% sí organizan, 23,02% no y 20,86% a veces; en el ítem 13, reflexionan sobre los pasos dados, estrategias, normas, valores aplicados en el proceso, donde el 46,76% sí reflexionan, 35,25% a veces y 17,99% no; y, en el ítem 14, plantean acciones de mejora posibles de realizar, donde el 52,52% sí plantean, 31,65% a veces y 15,83% no.

Tabla 24.

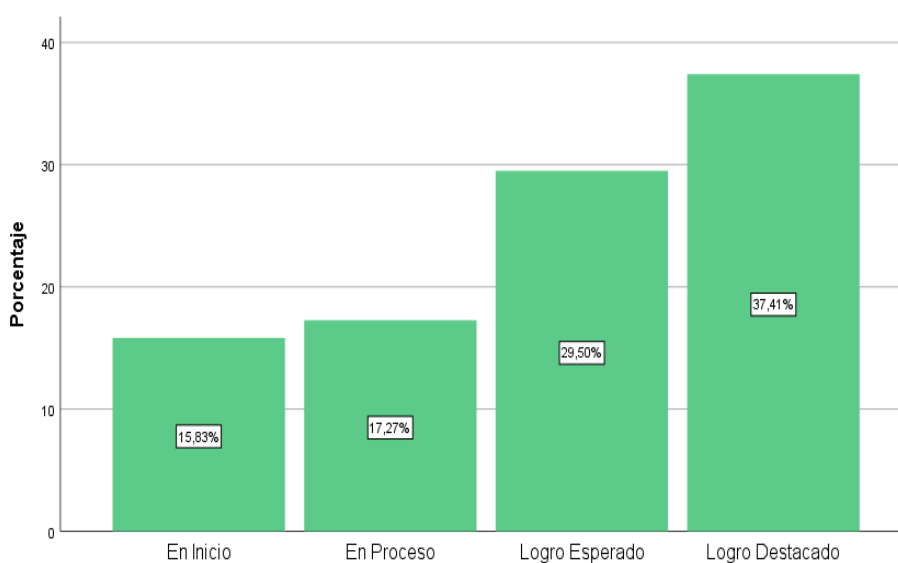
Indicador observable de gestiona su aprendizaje de manera autónoma

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	En Inicio	22	15,8	15,8	15,8
	En Proceso	24	17,3	17,3	33,1
	Logro Esperado	41	29,5	29,5	62,6
	Logro Destacado	52	37,4	37,4	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 11.

Distribución de frecuencias porcentual de gestiona su aprendizaje de manera autónoma



Fuente: Tabla 24.

La tabla número 24 e imagen número 11 expresa el resultado global de la segunda dimensión de competencias transversales: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma, donde del 100% de docentes encuestados, el 37,41% manifiestan que los estudiantes evidencian un nivel superior a lo esperado o alcanzan logro destacado respecto al desarrollo de la competencia, el 29,50% declaran que los estudiantes evidencian logro esperado, el 17,27% expresan que los estudiantes están cerca al nivel esperado o en proceso y el 15,83% dicen que los estudiantes muestran un progreso mínimo en la competencia o están en inicio. Esto indica que, la mayoría de estudiantes logran

desarrollar la competencia 29, mientras la minoría presenta limitaciones.

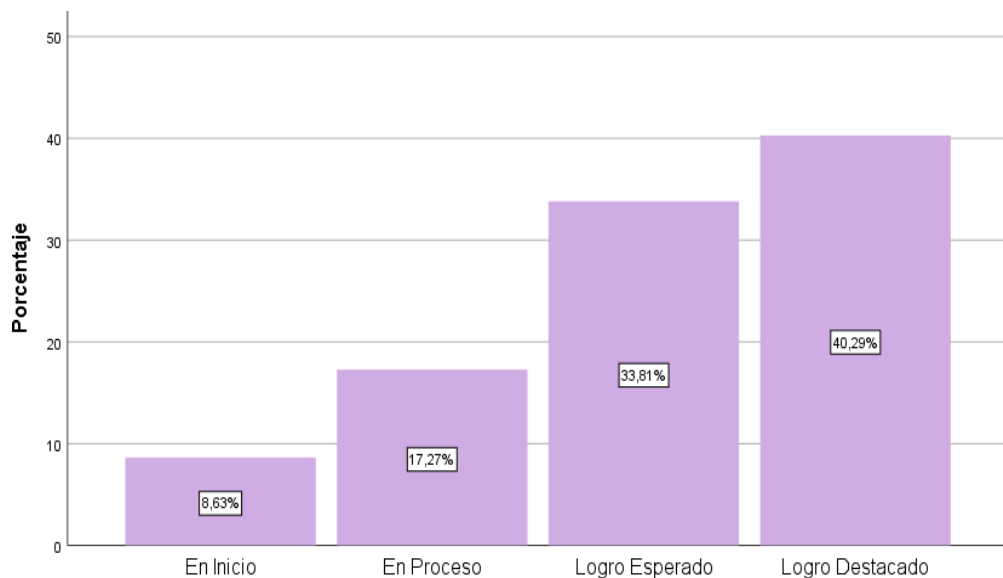
Tabla 25.

Resultado general de desarrollo de competencias transversales en estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En Inicio	12	8,6	8,6	8,6
	En Proceso	24	17,3	17,3	25,9
	Logro Esperado	47	33,8	33,8	59,7
	Logro Destacado	56	40,3	40,3	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Figura 12.

Resultado general de desarrollo de competencias transversales en estudiantes



Fuente: Tabla 25.

La tabla número 25 e ilustración número 12 presenta resultados generales de la variable desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente, donde del 100% de docentes encuestados, el 40,29% manifiestan que los estudiantes se ubican en nivel logro destacado con respecto al desarrollo de la competencia, el 33,81% mencionan que los estudiantes están en el nivel logro esperado, el 17,27% expresan que los

estudiantes están en proceso y el 8,63% dicen que los estudiantes se encuentran en inicio. Esto indica que, la mayoría de estudiantes logran desarrollar la competencia 28 y 29, mientras la minoría presenta limitaciones.

4.2. Proceso de prueba de hipótesis

Para comprobar las hipótesis tanto específicas como la general se hizo con el estadístico correlación Rho de Spearman, que tiene como finalidad medir el nivel de asociación lineal de una variable específica con otra variable o más categorías de estudio a nivel ordinal cualitativa.

Para calcular el coeficiente de correlación en base al Rho de Spearman se hace uso la siguiente fórmula:

$$r_R = 1 - \frac{6\sum_i d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde la letra d representa la diferencia de rangos entre las dos variables que se evaluó la relación, siendo la letra n el número de casos.

Por tanto, los valores de la fórmula comprenden de -1 y 1, y la escala de interpretación la más utilizada son como se presenta a continuación:

Tabla 26.

Valores del coeficiente Rho de Spearman

RANGO	RELACIÓN
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente. Mondragón (2014).

Según la correlación de Spearman, los valores cuando se acercan al número 1 revelan que hay correlación fuerte o positiva, sin embargo, cuando los valores se aproximan al número – 1 muestran que existe correlación fuerte o negativa, y cuando los valores se aproximan al número cero revelan que no existe asociación lineal de las categorías.

Por tanto, se obedece a una regla de decisión, que consiste en que si se obtiene un $p \leq 0.05$ significa que se debe rechazar la hipótesis Nula H_0 , en tanto si se consigue un $p > 0,05$ se rechaza la hipótesis alterna H_1 , porque se utiliza el nivel de significancia que se establece en las Ciencias Sociales y en Psicología que es 0.05 y con una confianza del 95%.

En ese sentido, **en primer lugar, se contrasta la hipótesis específica uno:**

H_0 No existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

H_1 Existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

Tabla 27.

Prueba de contraste de correlación Rho de Spearman de la primera hipótesis específico

			Experiencias de aprendizaje	Se desenvuelve en los entornos virtuales
Rho de Spearman	Experiencias de aprendizaje	de Coeficiente de correlación	1,000	,229**

Se desenvuelve en los entornos virtuales	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	139	139
	Coeficiente de correlación	,229**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	139	139

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión estadística de la hipótesis específica uno

En la tabla 27 se observa que el valor de significancia bilateral es 0,000, que refleja inferior a $p = 0,05$, por lo que se reconoce la H_1 : existe una correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica. Esta afirmación se corrobora con el Coeficiente de Correlación de Spearman de 0,229, cuyo valor se interpreta como correlación positiva media (Tabla 26).

En segundo lugar, se contrasta la hipótesis específica dos:

H_0 No existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

H_1 Existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

Tabla 28.

Prueba de contraste de correlación Rho de Spearman de la segunda hipótesis específico

Experiencias de aprendizaje	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
-----------------------------	--

Rho de Spearman	Experiencias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,349**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	139	139
	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	Coeficiente de correlación	,349**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	139	139

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión estadística de la hipótesis específica dos

En la tabla 28 se observa que el valor de significancia bilateral es 0,000, que refleja inferior a $p = 0,05$, por lo que se toma la decisión de admitir la H1: existe una correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica. Esta afirmación se corrobora con el Coeficiente de Correlación de Spearman de 0,349 cuyo valor se interpreta como correlación positiva media (Tabla 26) entre ambos conceptos.

Y en tercer lugar **se contrasta la hipótesis general:**

H₀ No existe correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

H₁ Existe correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.

Tabla 29.

Prueba de contraste de correlación Rho de Spearman de la hipótesis general

Experiencias de aprendizaje	Competencias transversales
-----------------------------	----------------------------

Rho de Spearman	Experiencias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,326**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	139	139
	Competencias transversales	Coeficiente de correlación	,326**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	139	139

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión estadística de la hipótesis general

En la tabla 29 se observa que el valor de significancia bilateral es 0,000, que refleja inferior a $p = 0,05$, lo que conduce aceptar la H1: existe correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las Instituciones Educativas de nivel Secundaria del distrito de Huancavelica. Esta afirmación se corrobora con el Coeficiente de Correlación de Spearman de 0,326 cuyo valor se interpreta como correlación positiva media (Tabla 26) entre ambas categorías.

4.3. Discusión de resultados

En relación a la variable experiencias de aprendizaje, se encontró que 66,19% de docentes tienen el nivel destacado en cuanto a la planificación de sus experiencias de aprendizaje como establece el Ministerio de Educación, 31,65% están en nivel suficiente y 2,16% en proceso. Y en cuanto al variable desarrollo de competencias transversales en estudiantes, se halló que, 40,29% de estudiantes tienen nivel de logro destacado, 33,81% alcanzan nivel de logro esperado, 17,27% se ubican en proceso y el 8,63% se encuentran en inicio. Estos resultados implican que, la mayoría de docentes tienen un desempeño satisfactorio en sus planificaciones, por ende, la mayoría de estudiantes logran desarrollar la competencia 28 y 29.

Con base a los resultados descriptivos obtenidos de ambas variables, se consiguen los coeficientes de correlaciones de las variables en función a los objetivos específicos y general, los cuales prueban que existe una Correlación

positiva media entre ambas categorías: experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en los espacios digitales, con un valor Rho de Spearman 0,229; experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma, con un valor 0,349; y, experiencias de aprendizaje y competencias transversales con un valor 0,326. Lo cual significa que hay una asociación de variables positiva o significativa.

Considerando las hipótesis específicas y general, se muestra que en primer plano, existe una relación significativa entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en espacios digitales, con un valor de significancia 0,000 que es $< a 0,05$; en segundo plano, existe una relación significativa entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje con autonomía, con un valor de significancia 0,000 que es $< a 0,05$; y, existe una relación significativa entre experiencias de aprendizaje y desarrollo de competencias transversales con un valor de Sig. 0,000 que es $< a 0,05$.

Los resultados generales obtenidos indican, a mayor nivel de desempeño en la planificación de experiencias de aprendizaje por docentes mayor nivel de desarrollo de competencias transversales en estudiantes, por lo que se asemejan a resultados de estudios de: Huincho (2020), quién muestra que una experiencia de aprendizaje desarrolla significativamente las competencias transversales en estudiantes; Hidalgo y Lihon (2021), quiénes indican que hay correlación positiva entre competencias digitales y desempeño docente; y, Álvarez G. (2021), quién evidencia efectos positivos de las experiencias de aprendizaje para desarrollar competencias en estudiantes.

Por otro lado, se tiene estudios que también tienen similitud con los resultados de este estudio, donde se observa la asociación de las variables de estudio con sus dimensiones, entre ellos se tiene a resultados de investigación de: Álvarez R. (2019), quién dice que existe relación directa entre competencia transversal TIC, una de las dimensiones de la variable competencias transversales, y aprendizaje significativo, otro aspecto fundamental de la variable experiencias de aprendizaje; y, Romaní (2021), quién indica que los estudiantes mejoran sus competencias digitales, una dimensión de

competencias transversales, con el aprendizaje basado en retos, que es una experiencia de aprendizaje.

Como se puede observar, los resultados de correlación positiva y significativa de los diversos estudios muestran claramente que las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en las aulas tienen que ser mediadas por las herramientas tecnológicas, se debe incorporar las TIC en las planificaciones, para que de esa manera se logre desarrollar las competencias transversales en los estudiantes, el dominio de las TIC y la autonomía. En relación a ello, Martín de Santos (2019) señala que, en la sociedad actual mediada por tecnologías, el manejo de las herramientas digitales es esencial en educación para lograr la formación integral de estudiantes en base al aprendizaje experiencial.

En otra orden, se tiene resultados opuestos o que no se asemejan a los resultados que se obtuvo en este estudio de Vela y Jiménez (2021), quienes mostraron una incidencia baja entre la experiencia de aprendizaje con tecnologías digitales, que implica que la asociación entre las experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en los medios virtuales es débil o baja, donde los valores de una de las variables se incrementan y los valores de la otra variable descienden.

En consecuencia, se pudo contrastar que hay muchos estudios que respaldan los resultados de correlación directa, lineal y significativa que hay de la categoría experiencias de aprendizaje con el concepto competencias transversales, donde los valores de una de las variables se incrementan y los valores de la otra variable también se incrementan, mientras que los valores de una de las variables descienden, igualmente de la otra variable descienden. Por ello, el aprendizaje experiencial, que expresa se aprende mejor cuando vivimos la experiencia en sí resulta beneficioso para docentes y estudiantes (Jiménez y Marina, 2019), porque ello facilita el desarrollo de habilidades y conocimientos en hechos concretos.

En ese orden, como indica Torres (2021) es fundamental aplicar las experiencias de aprendizaje como herramienta didáctica para incrementar el aprendizaje cognitivo y epistemológico (Lema, 2018), desarrollar las

competencias orales y escritas (Abanades, 2019) en los estudiantes, porque permite desarrollar un aprendizaje activo en las aulas, donde el estudiante es el protagonista (Otuc, 2017) de la construcción de su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

En primer lugar, tomando en cuenta el objetivo general del estudio, se determinó que sí hay una correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica, con un valor de 0,326 de Coeficiente de Correlación de Spearman, que refleja una correlación positiva media entre los conceptos, y con un nivel de significancia de 0.000 inferior a $p = 0.05$, lo que quiere decir, a mayor nivel de desempeño en la planificación de experiencias de aprendizaje en docentes hay mayor nivel de desarrollo de competencias transversales en estudiantes.

En segundo lugar, tomando en consideración el objetivo específico número uno, se estableció que existe una correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica, con un valor de 0,229 de Coeficiente de Correlación de Spearman, que significa correlación positiva media entre ambas categorías, y con un nivel de significancia de 0.000 inferior a $p = 0.05$, lo que quiere decir, a mayor nivel de desempeño en la planificación de experiencias de aprendizaje en docentes se logra mayor grado de desarrollo del desenvolvimiento de estudiantes en los entornos virtuales.

Y finalmente, tomando en consideración el segundo objetivo específico, se estableció que existe una correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica, con un valor de 0,349 de Coeficiente de Correlación de Spearman, que expresa claramente la existencia de correlación positiva media entre las categorías, y con un nivel de significancia de 0.000 inferior a $p = 0.05$, lo que quiere decir, a mayor nivel de desempeño en la planificación de experiencias de

aprendizaje en docentes hay mayor nivel de desarrollo de que los estudiantes logren gestionar su aprendizaje con autonomía.

RECOMENDACIONES

A las instancias superiores como la DREH y UGELH, fomenten bimestral o trimestralmente las capacitaciones docentes o cursos gratuitos o remunerados con certificación en planificación, diseño y elaboración de experiencias de aprendizaje e integración y evaluación de las competencias transversales en las experiencias de aprendizaje. Estas capacitaciones o cursos deben ser más prácticas que teóricas.

Al equipo directivo de las instituciones educativas, impulsen fuera de los trabajos colegiados donde garantizan la planificación de experiencias de aprendizaje y otros aspectos relacionados a la mejora de las prácticas pedagógicas, capacitaciones docente presenciales por lo menos tres veces al año por parte de profesionales o expertos externos en planificación de experiencias de aprendizaje y desarrollo de las competencias transversales.

A los docentes de nivel secundaria, que continúen trabajando con la misma energía, voluntad, vocación, entusiasmo y compromiso en la enseñanza que permita el desarrollo integral de la educación huancavelicana, fortalezcan su formación y actualización continua docente participando, muy aparte de cursos virtuales Perúeduca y Sifods brindadas por el Ministerio de Educación, en cursos, diplomados o especializaciones en planificación en instituciones de formación de educadores nacionales y/o extranjeras reconocidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanades, M. (2019). Recorrido y marco del aprendizaje experiencial como metodología exitosa en educación superior. (*Artículo*). Universidad Europea de Madrid, Madrid.
- Allueva, P. (2002). *Conceptos básicos sobre metacognición*. Obtenido de <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacognicion-pallueva.pdf>
- Álvarez, G. (2021). Experiencias de aprendizaje - servicio para desarrollar competencias genéricas en estudiantes de educación superior de Lima Metropolitana. (*Tesis Posgrado*). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima.
- Álvarez, R. (2019). Competencia transversal TIC y aprendizaje significativo en estudiantes del VII ciclo I.E. N° 2031 – Comas – 2018. (*Tesis Posgrado*). Universidad César Vallejo, Lima.
- Ander, E. (1993). *La planificación educativa Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores* . Obtenido de <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/Ander-Egg-El-proyecto-curricular-en-las-instituciones-educativas.pdf>
- Arellanos, S. (2022). Análisis de la gestión del aprendizaje: experiencia en 5° de secundaria de la Institución Educativa Los Próceres de Surco- Lima. (*Tesis Posgrado*). Universidad César Vallejo, Lima.
- Bembibre, C. (2010). *Definición de reto*. Obtenido de <https://www.definicionabc.com/general/reto.php>
- Burguet, M., & Buxarrais, R. (2013). La eticidad de las TIC. Las competencias transversales y sus paradojas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 14, núm. 3,, 15.
- Bustamante, J., & Linares, A. (2020). Uso del software educativo y su relación con el desarrollo de la competencia 28, en estudiantes de nivel secundario de una I.E. en Jaén - Cajamarca. (*Tesis Posgrado*). Universidad Católica De Trujillo Benedicto XVI, Trujillo.

- Calderón, S. (2017). Diagnóstico de competencias transversales en alumnos de pregrado del segundo ciclo de Ingeniería. (*Tesis Pregrado*). Universidad de Piura, Piura.
- Cancho, C., Ramírez, E., Orihuela, P., Pardo, B., García, R., Santibañez, Z., & Müller, E. (2010). *Planificación Escolar*. Obtenido de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-planificacion-escolar.pdf>
- Cantú, I., & García, S. (2006). *Experiencias de aprendizaje, en la organización del aprendizaje por competencias*. Obtenido de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1JZMH4WSL-LZ685M-1W8D/aprendizaje.pdf>
- Carrión, R. (2020). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Uso de las TAC y su relación con las competencias digitales en estudiantes de educación de una Universidad Pública. (*Tesis Posgrado*). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cobo, C., Munoz, A., & Sanchez, I. (2021). *Aprendizaje remoto durante la pandemia de COVID-19: cómo los países se han enfrentado al reto de implementar estrategias de educación multicanal*. Obtenido de <https://blogs.worldbank.org/es/education/aprendizaje-remoto-durante-la-pandemia-de-covid-19-como-los-paises-se-han-enfrentado-al>
- Crispín, M., Gómez, T., Ramírez, J., & Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. Obtenido de https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/Guia_docente_desarrollo_competencias.pdf
- Delgadillo, R. (2005). *Las actividades de aprendizaje como estrategia de enseñanza. El caso de tres cursos en línea*. Obtenido de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19366/n03delgadillo05.pdf>
- ESCALE. (2021). *Servicios Educativos*. Obtenido de <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiiee;jsessionid=9eea06c1491f1123994a878461ec>
- Flores, E. (2020). *Planificación de proyectos de aprendizaje*. Obtenido de http://www.ugeldecutervo.gob.pe/wp-content/uploads/2020/11/los-proyectos_deslinde_terminologico.pdf

- Gómez, J., Gómez, M., Arredondo, S., & Corral, R. (2011). *La actividad "taller" como herramienta para fomentar y evaluar competencias transversales: expresión escrita y autoaprendizaje*. Obtenido de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10670/poster10_GomezSoberon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gonzales, C. (2021). Gestión didáctica y la experiencia de aprendizaje en docentes de las instituciones educativas del distrito de Huacho – 2021. (*Tesis pregrado*). Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Chimbote.
- Gonzales, D. (2021). Experiencias de aprendizaje de “Aprendo en casa” en desarrollo de hábitos saludables de niños de primer grado, Puerto Maldonado, 2021. (*Tesis Posgrado*). Universidad César Vallejo, Lima.
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Obtenido de <http://www.grade.org.pe/forgedescargas/CurriculoNacional.pdf>
- Guevara, H., Flores, J., Bermejo, L., & Vilca, E. (2020). Responsabilidad social y competencias transversales en discentes universitarios de la región Moquegua. (*Artículo Científico*). Universidad José Carlos Mariátegui, Lima.
- Guzmán, C. (2018). Portafolio de evaluación. Experiencia de aprendizaje en el logro de las competencias transversales: pensamiento crítico y utilización de forma ética de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (*tesis Posgrado*). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Hidalgo, B., & Lihon, F. (2021). Competencias digitales y el desempeño docente en la Institución Educativa N° 32011 “Hermilio Valdizán” – Huánuco, 2019. (*Título Segunda Especialidad*). Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco.
- Huincho, A. (2020). Aplicación del modelo flipped learning para el desarrollo de competencias transversales en estudiantes de secundaria de la asignatura de Física General en la I.E.P. Santa Teresita. (*Tesis Posgrado*). Universidad San Martín de Porres, Lima.
- IPE. (2020). *Educación en los tiempos del COVID-19*. Obtenido de <https://www.ipe.org.pe/portal/educacion-en-los-tiempos-del-covid-19-aprendo-en-casa/>

- Jiménez, J., Lagos, G., & Jareño, F. (2013). *El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales*. Obtenido de <https://www.semanticscholar.org/paper/El-Aprendizaje-Basado-en-Problemas-como-instrumento-Jim%C3%A9nez-Rodr%C3%ADguez/1dbc43a7357a3727cec8eb8716135ab82ec5689c>
- Jiménez, M., & Marina, E. (2019). Orientaciones metodológicas para aplicar el aprendizaje experiencial en el aula. (*Artículo*). Universidad Europea de Madrid, Madrid.
- Jincho, R. (2020). Uso del foro virtual para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del 5° grado de secundaria de la I.E. San Francisco de Asís de Acobamba, Huancavelica - 2019. (*Tesis de Segunda Especialidad*). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Lema, D. (2018). Las experiencias de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento científico en el nivel inicial de la Unidad Educativa Josefa Calixto. (*Tesis Pregrado*). Universidad Técnica de Ambato, Ambato-Ecuador.
- Lizana, C. (2021). Uso de internet por estudiantes de educación secundaria en institución pública y privada de la ciudad de Huancavelica – 2018. (*Tesis Posgrado*). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Martín de Santos, I. (2019). El aprendizaje experiencial ligado a las tecnologías educativas. (*Artículo*). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Mejía, K. (2019). Construyendo habilidades profesionales: buenas prácticas en la implantación del aprendizaje experiencial desde la vivencia de los estudiantes. (*Artículo*). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- Melo, R. (2018). *¿Cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa?* Obtenido de <https://ugelpuno.edu.pe/web/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-PLANIFICACI%C3%93N-CURRICULAR.pdf>
- Merino, Y. (2021). Diseño de una experiencia de aprendizaje basada en la estadística para desarrollar la competencia de Resolución de problemas de gestión de datos e incertidumbre en los estudiantes de 2.º grado de Educación Secundaria. (*Tesis Pregrado*). Universidad de Piura, Piura.

- Miguel, P. (2021). Planificación curricular por experiencias de aprendizaje para desarrollar las competencias del área de ciencia y tecnología en estudiantes de secundaria. (*Tesis Pregrado*). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo.
- MINEDU. (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Obtenido de <http://www.ugelsanchezcarrion.gob.pe/wordpress/wp-content/uploads/201/06/programa-secundaria-17-abril.pdf>
- MINEDU. (2020). *rvm n° 093-2020-minedu*. Obtenido de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf
- MINEDU. (2020). *RVM N° 094-2020-MINEDU*. Obtenido de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf
- MINEDU. (2020). *rvm n° 125-2020-minedu*. Obtenido de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/965455/RVM_N__125-2020-MINEDU.pdf
- MINEDU ARGENTINA. (2018). *Secundaria Federal 2030: Aprendizaje integrado*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005894.pdf>
- MINEDU-APRENDO EN CASA. (2021). *Orientaciones generales para la diversificación y acompañamiento de la experiencia de aprendizaje*. Obtenido de <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/5c2338ef-ddde-4e81-bf88-2cc31652409c/planificamos-orientaciones-generales.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Orientaciones para el uso de textos escolares de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica*. Obtenido de http://www.ugellaconvencion.gob.pe/lc/doc_2020/DOC_AGP/11_ES_ORIENTACION_USO_DE_TEXTOS_DESARROLLO_PERSONAL_PRIMERO_QUINTO_SECUNDARIA.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Obtenido de <https://www.pedagogicopuno.edu.pe/wp-content/uploads/2021/02/Diseno-Curricular-Basico-Nacional-2019-Ed.-Sec.-Matematica.pdf>
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Fisioterapia Iberoamericana*, 98 - 104.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.

- Ninapayta, J. (2021). *¿Por qué diversificar las experiencias de aprendizaje de Aprendo en casa?* Obtenido de <https://www.esan.edu.pe/conexion/actualidad/2021/04/09/por-que-diversificar-las-experiencias-de-aprendizaje-de-aprendo-en-casa/>
- Núñez, A. (2019). *Enfoquémonos en crear experiencias de aprendizaje transformadoras*. Obtenido de <https://blog.andresnunez.com/experiencias-de-aprendizaje-transformadoras/>
- Otuc, S. (2017). Sistematización de experiencias de aprendizaje. (*Tesis Pregrado*). Universidad San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Pacheco, E., & Porras, S. (2014). Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje. Propuesta de trabajo para los alumnos de las carreras de educación secundaria de la UNDAC. *Horizonte de la ciencia*, 77-83.
- Paucar, G. (2018). El uso de Smartphone y aprendizaje experiencial en la formación de actitud científica de los estudiantes de la Institución Educativa “Mariscal Agustín Gamarra” Huando, 2018. (*Trabajo Académico*). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Ramirez, Z. (2021). *Situación significativa*. Obtenido de <https://pratec.org/cursos/wp-content/uploads/2021/09/situacion-significativa-final.pptx.pdf>
- Romaní, G. (2021). Aprendizaje basado en retos para el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de una institución de Educación Superior no Universitaria de Ica - 2021. (*Tesis Segunda Especialidad*). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., . . . Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 781-797.
- Sepúlveda, M. (s.f.). *Las Competencias Transversales, base del Aprendizaje*. Obtenido de <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/5073.pdf>
- Sierra, J. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 14, 8.
- Soto, H. (2020). Aplicación de aulas virtuales en el aprendizaje del área de Educación Para el Trabajo en los estudiantes de Educación Secundaria-Eba de la

- Institución Educativa Pública de Ica 2019. (*Tesis Segunda Especialidad*). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Tejeda, J. (2017). *Los Enfoques Transversales como estrategia para promover el análisis y reflexión de los problemas sociales, ambientales y de relación personal con su entorno*. Obtenido de https://www.cpurjuliaca.org/pdf/enfoques_transversales.pdf
- Torres, C. (2021). Experiencias de aprendizaje en el desarrollo cognitivo de los niños de 2 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil Clodoveo Jaramillo ubicado en la ciudad de Loja, período 2019 - 2020. (*Tesis Posgrado*). Universidad Nacional de Loja, Loja.
- Varela, S., & Valenzuela, J. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 21.
- Vázquez, A. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 20.
- Vela, C., & Jiménez, R. (2021). Experiencia de aprendizaje con tecnologías digitales y su influencia en la competencia científica de estudiantes de secundaria. (*Artículo Científico*). Colegio Veintiún Ángeles IED, Universidad de Sevilla, Colombia, España.
- Velasquez, R. (2021). Gestión didáctica y la experiencia de aprendizaje en docentes de educación primaria del distrito De Comas, Lima – año 2021. (*Tesis pregrado*). Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Chimbote.

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO HUANCABELICA

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Problema general: ¿Qué relación existe entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica? Problemas específicos a) ¿Qué relación existe entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica? b) ¿Qué relación existe entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica?	Objetivo general: Determinar la relación entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica. Objetivos específicos: a) Establecer la relación entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica. b) Establecer la relación entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.	Hipótesis general Existe correlación positiva y significativa entre las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica. Hipótesis específicos a) Existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y se desenvuelve en entornos virtuales generados por las Tecnologías de Información y Comunicación en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica. b) Existe correlación positiva y significativa entre experiencias de aprendizaje y gestiona su aprendizaje de manera autónoma en estudiantes desde la perspectiva docente en las entidades educativas públicas de nivel secundaria del distrito Huancavelica.	Variable 1: Experiencias de aprendizaje Dimensiones: - Situación significativa - Propósitos de aprendizaje - Enfoques transversales - Criterios de evaluación - Producciones o actuaciones - Actividades Variables 2: Competencias transversales Dimensiones: - Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC. - Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Tipo de investigación: Básico Nivel de investigación: Correlacional Diseño de investigación: Correlacional Método general: Científico Método específico: Inductivo Población: 254 docentes Muestra: 139 docentes	Técnica: V1: Encuesta V2: Encuesta Instrumentos: V1: Cuestionario para evaluar las experiencias de aprendizaje V2: Cuestionario para evaluar el desarrollo de las competencias transversales en estudiantes

ANEXO 02: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



**“Año del fortalecimiento de la Soberanía Nacional”
UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
(Creado por Ley 25265)
ESCUELA DE POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



Cuestionario para evaluar las experiencias de aprendizaje

Coordinación: C.C.S.S. Género: M

INSTRUCCIÓN:

Este cuestionario tiene como objetivo de conocer cómo se viene planificando las experiencias de aprendizaje en la institución educativa. Para ello, lea detenidamente cada ítem, y contesta honestamente cada una de ellas.

Nº	ÍTEM	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	¿Las situaciones significativas planteadas en las experiencias de aprendizaje describen problemas reales del contexto local, regional, nacional o mundial?	✓		
2	¿Las situaciones significativas planteadas en las experiencias de aprendizaje describen problemas simulados del contexto local, regional, nacional o mundial?	✓		
3	¿Los retos formulados en las experiencias de aprendizaje se ajustan a la problemática real o simulada de mis estudiantes?		✓	
4	¿Los retos formulados en las experiencias de aprendizaje son adecuados a sus niveles de competencia y recursos de mis estudiantes?		✓	
5	¿Los propósitos de aprendizaje considerados en las experiencias de aprendizaje constituyen las competencias, capacidades y desempeños por grado?		✓	
6	¿Los propósitos de aprendizaje considerados en las experiencias de aprendizaje expresan con claridad los aprendizajes que se pretende lograr, temas que se van estudiar, el tipo de actividad que se van realizar y cómo serán evaluados?	✓		
7	¿Los enfoques transversales considerados en cada experiencia de aprendizaje se articulan con el propósito, situación, actividades y campo temático formulados?	✓		
8	¿Los enfoques transversales considerados en cada experiencia de aprendizaje, como formas de pensar y actuar, son también trabajados al mismo tiempo en las otras áreas curriculares?		✓	
9	¿Los criterios de evaluación planteados en las experiencias de aprendizaje describen los desempeños o estándares de aprendizaje esperados?		✓	
10	¿Los criterios de evaluación planteados en las experiencias de aprendizaje permiten valorar y demostrar los aprendizajes y se incluyen en una guía de evaluación, ya sea rúbrica, lista de cotejo, escala u otros?		✓	
11	¿Las actuaciones o producciones en las experiencias de aprendizaje permiten demostrar el desarrollo de las competencias?	✓		
12	¿Las producciones o actuaciones planteadas en las experiencias de aprendizaje son alcanzables y responden a la situación significativa o problemática?	✓		
13	¿Las actividades en las experiencias de aprendizaje parten de la situación y son ordenadas en base a criterios de evaluación, desempeños, capacidades y competencias?		✓	
14	¿Las actividades en las experiencias de aprendizaje posibilitan el cumplimiento del reto a partir de procedimientos, tareas auténticas, trabajo colaborativo, práctica activa, resolución de problemas, experimentación en un tiempo y espacio definido?	✓		

Gracias por su colaboración. Bendiciones.



"Año del fortalecimiento de la Soberanía Nacional"
UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
(Creado por Ley 25265)
ESCUELA DE POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Cuestionario para evaluar el desarrollo de las competencias transversales en estudiantes

Coordinación: CCSS Género: M

INSTRUCCIÓN:

Este cuestionario tiene como objetivo de conocer cómo se viene desarrollando las competencias digitales en estudiantes de la institución educativa. Para ello, lea detenidamente cada ítems, y contesta honestamente cada una de ellas.

Nº	ÍTEMS	SÍ	NO	A VECES
1	¿Los estudiantes personalizan de manera organizada y coherente su espacio virtual, adaptando ese espacio a sus intereses, actividades, valores y cultura?		✓	
2	¿Los estudiantes comparten en sus entornos virtuales sus actividades, valores, cultura, intereses y experiencias de aprendizaje con responsabilidad y autonomía?		✓	
3	¿Los estudiantes acceden a la información digital imprescindible, verdadera, relevante y edificadora usando diversas herramientas?	✓		
4	¿Los estudiantes seleccionan fuentes digitales, adaptan y sistematizan diversas informaciones disponibles en los entornos virtuales de manera ética y críticamente?	✓		
5	¿Los estudiantes interactúan en diversos espacios como: portales educativos, foros, redes sociales, entre otros, de manera consciente y responsable?		✓	
6	¿Los estudiantes conviven en entornos virtuales, se comunican y mantienen vínculos de forma responsable y en valores para ellos mismos y para las demás?	✓		
7	¿Los estudiantes elaboran materiales digitales como: presentaciones PowerPoint, videos, documentos, diseños, imágenes, entre otros, según sus necesidades, actitudes y valores?		✓	
8	¿Los estudiantes editan y modifican materiales digitales en interacción con sus pares en diversos formatos como imagen, audio, video, apps y otros, para satisfacer necesidades del colegio y de su vida cotidiana?	✓		
9	¿Los estudiantes se dan cuenta del problema, las características que tiene y comprenden todo aquello que se necesita aprender para resolver una tarea dada o dar solución al problema?		✓	
10	¿Los estudiantes reconocen sus saberes, habilidades, valores, actitudes y recursos que están a su alcance para plantearse metas viables que ayudan desarrollar tareas?	✓		
11	¿Los estudiantes establecen estrategias, roles, normas y valores para emplear en el desarrollo de las tareas y conseguir la meta?	✓		
12	¿Los estudiantes organizan pasos y fechas que dirigirán el desarrollo de la tarea oportunamente?		✓	
13	¿Los estudiantes reflexionan sobre los pasos dados, estrategias, normas, valores aplicados en el proceso, actitudes adecuadas que se dieron y qué actitudes necesitan cambiar, y son capaces de resolver aquellas inconveniencias que se presentaron?		✓	
14	¿Los estudiantes plantean acciones de mejora posibles de realizar con el fin de lograr los resultados previstos?		✓	

Gracias por su colaboración. Bendiciones.

ANEXO 03: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA (CREADO POR LA LEY N°25265) FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIDAD DE POSGRADO



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez: CCENCHO PARI, Abraham
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Docente-UNH
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario para evaluar las experiencias de aprendizaje
- 1.4 Autor del instrumento: Martha Quinto Curasma

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)					40	
		A	B	C	D	E

Coefficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 40 / 50 = 0,80$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ()	[0,00-0,60]
Observado ()	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1,00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Puede continuar con el siguiente proceso.

LUGAR: Huancavelica, 04 de noviembre de 2022



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA
(CREADO POR LA LEY N°25265)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
POR CRITERIO DE JUECES**

I.DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez: CCENCHO PARI, Abraham
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Docente-UNH
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario para evaluar el desarrollo de las competencias transversales en estudiantes
- 1.4 Autor del instrumento: Martha Quinto Curasma

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos			X		
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	

CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)				39	
	A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = 39 / 50 = 0,80$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ()	[0,00-0,60]
Observado ()	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1,00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Puede continuar con el siguiente proceso.

LUGAR: Huancavelica, 04 de noviembre de 2022



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCVELICA
(CREADO POR LA LEY N°25265)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
POR CRITERIO DE JUECES**

I.DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez : Mg. Esteban Paytan Soledad
1.2 Cargo e institución donde labora : Docente – I. E. Manuel Ascencio Segura
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario para evaluar las experiencias de aprendizaje.
1.4 Autor del instrumento : Bach. Martha Quinto Curasma

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología			X		
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		↓	↓	↓	↓	↓
		A	B	1 C	7 D	2 E

Coeficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{41}{50} = 0,82$

CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado	[0,00-0,60]
Observado	<0,60-0,70]
Aprobado	<0,70-1.00]

III.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Aprobado, continuar con la aplicación del instrumento

LUGAR: Huancavelica 08 de Noviembre del 2022

FIRMA DEL JUEZ



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCATELICA
(CREADO POR LA LEY N°25265)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
POR CRITERIO DE JUECES**

I.DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez : Mg. Esteban Paytan Soledad
- 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente . I.E. Manuel Ascencio Segura
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario para evaluar el desarrollo de las Competencias transversales en estudiantes.
- 1.4 Autor del instrumento : Bach. Martha Quinto Curasma

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología			x		
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				x	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		↓	↓	↓	↓	↓
		A	B	1 C	7 D	2 E

$$\text{Coeficiente de validez} = \frac{1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E}{50} = \frac{41}{50} = 0,82$$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ○	[0,00-0,60]
Observado ○	<0,60-0,70]
Aprobado ⊗	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Aprobado, continuar con la aplicación del instrumento.
LUGAR: Huancavelica 08 de Noviembre del 2022

FIRMA DEL JUEZ



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCATELICA
(CREADO POR LA LEY N°25265)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
POR CRITERIO DE JUECES**

I.DATOS GENERALES

- 1.1 Apellido y nombre del Juez: Torres Acevedo, Christian Luis
- 1.2 Cargo e institución donde labora: Docente
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario para evaluar las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de las competencias transversales en estudiantes.
- 1.4 Autor del instrumento: Martha Quinto Curasma

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		↓	↓	↓	↓	↓
		A	B	C	D	E

Coefficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{40}{50} = 0.8$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado 	[0,00-0,60]
Observado 	<0,60-0,70]
Aprobado 	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Pase a su aplicación

LUGAR: Huancavelica 9 de noviembre del 2022


FIRMA DEL JUEZ

ANEXO 04: EVIDENCIA DE LA EJECUCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN



INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"

UGEL HUANCAMELICA
Código Modular de la I.E. 1400159
Carretera Huancavelica - Lircay Km. 10

"Año del Dialogo y la Reconciliación Nacional"

CONSTANCIA

Que, la **BACH. QUINTO CURASMA, MARTHA**, egresada de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, ha aplicado su instrumento de investigación de su tesis **"EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO HUANCAMELICA"**, en los meses de noviembre y diciembre del presente año escolar 2022, cumplimiento satisfactoriamente de acuerdo a la solicitud presentada a mi despacho.

Se expide la presente constancia a petición del interesado para fines que estime pertinente.

Huancavelica, 07 de diciembre del año 2022.




LUIS JAURAPOMA LIZANA
DIRECTOR



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN –
UGEL HUANCVELICA



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“SAN CRISTÓBAL”

Código Modular: 1058437

Huancavelica

CONSTANCIA

Que, la **BACH. QUINTO CURASMA MARTHA**, egresada de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, a su vez, de la Unidad de Posgrado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, ha aplicado su instrumento de investigación de su tesis “**EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO HUANCVELICA**”, en los meses de noviembre y diciembre del presente año escolar 2022, cumplimiento satisfactoriamente de acuerdo a la solicitud presentada a mi despacho.

Se expide la presente constancia a petición del interesado para fines que estime pertinente.

Huancavelica, 21 de diciembre del año 2022.



Pedro Acevedo Taype
DIRECTOR

DIRECTOR



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN –
UGEL HUANCVELICA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA



“FRANCISCA DIEZ CANSECO DE CASTILLA”

Código Modular: 0421255

Huancavelica

CONSTANCIA

Que, la **BACH. QUINTO CURASMA MARTHA**, egresada de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, a su vez, de la Unidad de Posgrado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, ha aplicado su instrumento de investigación de su tesis **“EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO HUANCVELICA”**, en los meses de noviembre y diciembre del presente año escolar 2022, cumplimiento satisfactoriamente de acuerdo a la solicitud presentada a mi despacho.

Se expide la presente constancia a petición del interesado para fines que estime pertinente.

Huancavelica, 22 de diciembre del año 2022.



[Firma]
Mg. Oswaldo Benites Tacanga
C.M. 102372822
DIRECTOR



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN –
UGEL HUANCAMELICA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA



“RAMON CASTILLA Y MARQUESADO”

Código Modular: 0421396

Huancavelica

CONSTANCIA

Que, la **BACH. QUINTO CURASMA MARTHA**, egresada de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, a su vez, de la Unidad de Posgrado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica, ha aplicado su instrumento de investigación de su tesis **“EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO HUANCAMELICA”**, en los meses de noviembre y diciembre del presente año escolar 2022, cumplimiento satisfactoriamente de acuerdo a la solicitud presentada a mi despacho.

Se expide la presente constancia a petición del interesado para fines que estime pertinente.

Huancavelica, 22 de diciembre del año 2022.

 **U.E. RAMON CASTILLA MARQUESADO**
HUANCAMELICA

Dr. Alexander Ramos Condori
DIRECTOR (e)
DIRECTOR

ANEXO 05: BASE DE DATOS

1	VARIABLE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE															
2	COORDI	GÉNERO	EXP1	EXP2	EXP3	EXP4	EXP5	EXP6	EXP7	EXP8	EXP9	EXP10	EXP11	EXP12	EXP13	EXP14
3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1
4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
7	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
8	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1
10	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
13	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
14	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
15	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1
16	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
17	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
18	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
19	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
20	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
21	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1
22	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
24	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
25	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
26	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
27	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1
28	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
29	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
30	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
31	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
32	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
33	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1
34	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
35	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
36	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
37	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
38	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
39	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
40	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2
41	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2
42	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2
43	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
44	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
45	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2
46	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
47	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2
48	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1
49	2	1	1	2	1	0	1	2	1	1	1	0	1	2	1	2
50	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
51	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
52	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
53	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
54	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
55	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
56	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1

57	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
58	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
59	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
60	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
61	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
62	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
63	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
64	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1
65	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2
66	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2
67	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1
68	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
69	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
70	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
71	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
72	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
73	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
74	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
75	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
76	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
77	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
78	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
79	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
80	2	1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1
81	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2
82	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2
83	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1
84	1	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
85	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
86	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
87	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
88	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
89	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
90	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
91	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
92	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
93	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
94	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
95	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
96	1	2	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1
97	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2
98	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2
99	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1
100	1	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
101	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
102	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
103	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
104	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
105	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
106	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
107	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
108	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
109	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
110	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
111	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
112	2	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	2	1	1
113	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2
114	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2
115	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1
116	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
117	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
118	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
119	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
120	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
121	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
122	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
123	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
124	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
125	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
126	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
127	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
128	2	2	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1
129	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2
130	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2
131	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1
132	1	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
133	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
134	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
135	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1
136	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
137	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
138	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
139	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1
140	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
141	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
142																

1	VARIABLE COMPETENCIAS TRANSVERSALES													
2	COMP1	COMP2	COMP3	COMP4	COMP5	COMP6	COMP7	COMP8	COMP9	COMP10	COMP11	COMP12	COMP13	COMP14
3	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
4	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
5	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
6	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
7	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
8	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
9	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
10	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
11	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
12	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
13	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
14	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
15	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
16	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
17	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
18	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
19	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
20	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
21	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
22	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
24	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
25	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
26	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
27	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
28	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
29	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
30	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
31	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
32	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
33	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
34	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
35	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
36	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
37	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
38	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
39	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
40	2	2	2	0	1	0	0	2	1	1	1	0	0	0
41	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0
42	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0
43	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
44	1	2	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1
45	1	1	2	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
46	1	2	1	1	1	1	0	0	2	2	1	1	1	1
47	1	2	1	1	1	1	0	0	2	2	1	1	1	1
48	2	1	1	0	0	0	1	1	1	2	0	1	1	0
49	2	0	1	0	1	2	0	1	0	1	2	0	1	0
50	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2
51	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
53	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
54	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
55	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2
56	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1

57	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
58	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2
59	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
60	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
61	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
62	2	1	2	2	0	0	2	2	2	1	2	2	1	1
63	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	2
64	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	2
65	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0
66	2	2	2	2	0	2	2	0	2	0	0	0	2	2
67	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	2	2	2
68	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1
69	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
70	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
71	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2
72	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1
73	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
74	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2
75	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
76	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
77	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
78	2	1	2	2	0	0	2	2	2	1	2	2	1	1
79	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	2
80	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	2
81	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	0	0	0
82	2	2	2	2	0	2	2	0	2	0	0	0	2	2
83	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	2	2	2
84	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1
85	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
86	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
87	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2
88	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1
89	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
90	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2
91	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
92	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
93	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
94	2	1	2	2	0	0	2	2	2	1	2	2	1	1
95	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	2
96	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	2
97	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	0	0	0
98	2	2	2	2	0	2	2	0	2	0	0	0	2	2
99	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	2	2	2
100	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1
101	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
102	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
103	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2
104	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1
105	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
106	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2
107	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
108	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
109	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
110	2	1	2	2	0	0	2	2	2	1	2	2	1	1
111	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	2
112	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	2
113	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	0	0	0
114	2	2	2	2	0	2	2	0	2	0	0	0	2	2
115	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	2	2	2
116	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1
117	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
118	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
119	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2
120	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1
121	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
122	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2
123	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
124	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
125	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
126	2	1	2	2	0	0	2	2	2	1	2	2	1	1
127	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	2
128	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	2
129	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	0	0	0
130	2	2	2	2	0	2	2	0	2	0	0	0	2	2
131	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	2	2	2
132	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1
133	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
134	1	1	1	1	2	1	1	0	1	2	2	1	1	1
135	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
136	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
137	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
138	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
139	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
140	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
141	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
142														

ANEXO 06: CERTIFICADO DE SIMILITUD



UNH

Vicerrectorado de Investigación

Dirección de Innovación y Transferencia tecnológica

Unidad de Promoción, Difusión y Repositorio


CERTIFICADO DE SIMILITUD

Por medio del presente y de acuerdo al siguiente detalle:

- Trabajo de investigación, titulado:
"EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO HUANCAMELICA"
- presentado por:
QUINTO CURASMA, Martha.
- Docente asesor (a):
Dr. RIVEROS ANCCASI, Daker.
- Para obtener:
El Grado de Maestro en Ciencias de la Educación en la mención: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR.

La Unidad de Promoción, Difusión y Repositorio, certifica **que el presente trabajo de investigación**, se encuentra dentro del porcentaje permitido de coincidencia por la Universidad Nacional de Huancavelica.

Por tanto, en cumplimiento del Art.4° del Reglamento del Software Anti plagio de la Universidad Nacional de Huancavelica, se dictamina que el trabajo de investigación fue analizado por el software anti plagio TURNITIN (realizado por el docente Asesor), se expide el presente.

ORIGINALIDAD	SIMILITUD
83.0 %	17.0 %

El Certificado se expide el 18 de diciembre del año 2023.

N° 178-2023


DR. ESPINOZA QUISPE CARLOS ENRIQUE
JEFE DE LA UNIDAD DE PROMOCIÓN, DIFUSIÓN Y REPOSITORIO