

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS

ESCUELA DE POSGRADO

DR. LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

**SOSTENIBILIDAD DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN
COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y PSICOMOTRICIDAD Y
EL DESARROLLO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE
DE LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL
UGEL N°01 SAN JUAN DE MIRAFLORES**

Presentado por:

MASTER JULIA FELÍCITAS REYES AGÜERO

**Para optar el grado de Doctora en
Educación**

ASESORA: DOCTORA MARTHA ALICIA JORDAN CAMPOS

2019

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTO

Al amor o al afecto
de cuantas vidas...
se acercaron a mí...
para inspirarme,
fortalecerme,
impulsarme,
hacerme disfrutar
del proceso de investigar
y compartir la felicidad,
de llegar a la meta
con un capuchino cargado
de grandes dosis de crema
con humildad y gratitud
por cuanto existe.

ÍNDICE

Carátula	1
Dedicatoria	2
Índice	3
Índice de tablas	5
Índice de figuras	8
Índice de fotografías	10
Resumen	12
Abstract	13
Resumo	14
Introducción	15
CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.1. Marco Filosófico	17
1.2. Marco histórico	31
1.3. Marco teórico	35
1.3.1. Corrientes Pedagógicas	35
1.3.2. Descripción del Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricad para Docentes de Educación Inicial.	50
1.3.3. Evaluación	60
1.3.4. Impacto del Programa	62
1.3.5. Sostenibilidad de un Programa de Especialización	63
1.3.6. Procesos Pedagógicos de una Sesión de aprendizaje	67
1.3.7. Marco del Buen desempeño del Docente	79
1.4. Marco Legal	89
1.5. Investigaciones	94
1.6. Marco conceptual	99
CAPÍTULO II EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES	106
2.1. Planteamiento del problema	106
2.1.1. Descripción de la realidad problemática	106
2.1.2. Definición del problema	108
2.2. Finalidad y objetivos de la investigación	109
2.2.1. Finalidad	109
2.2.2. Objetivo general y específicos	109
2.2.3. Delimitación del estudio	109
2.2.4. Justificación e importancia del estudio	111
	112

2.3. Hipótesis y variables	
2.3.1. Supuestos teóricos	114
2.3.2. Hipótesis principal y específicas	117
2.3.3. Variables e indicadores	118

CAPÍTULO III MÉTODO TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. Metodología	119
3.1.1. Población	119
3.1.2. Muestra	119
3.2. Diseño Utilizado en el estudio	120
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	122
3.4. Procesamiento de datos	123

CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

4.1. Presentación de Resultados	124
4.2. Contratación de Hipótesis	143
4.3. Discusión de Resultados	160

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones	177
5.2. Recomendaciones	178

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS 188

Nº1 Población de la Investigación 189

Nº2 Instrumento -Rúbrica de recolección de datos 193

Nº3 Matriz de consistencia de la Investigación. 199

220

ÍNDICE DE TABLAS

Nº	CONTENIDO	PÁG.
Tabla 1	Población y muestras de la investigación	125
Tabla 2	Cargos de la muestra	125
Tabla 3	Muestra por distritos de Lima	126
Tabla 4	Sesiones observadas por edades de estudiantes	127
Tabla 5	Actividades de experiencias directas	129
Tabla 6	Materiales didácticos concretos	130
Tabla 7	Participación activa del estudiante	131
Tabla 8	Trabajo en equipo	132
Tabla 9	Actitud del docente	133
Tabla 10	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en presentar la sesión	134
Tabla 11	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en motivar la sesión	135
Tabla 12	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en recoger saberes previos	136
Tabla 13	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en generar conflicto cognitivo	137
Tabla 14	Nivel de desempeño de profesoras especialistas para generar el procesamiento de información.	138

Tabla 15	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en la aplicación y transferencia de la sesión.	139
Tabla 16	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en generar Metacognición.	140
Tabla 17	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en el proceso de Evaluación.	141
Tabla 18	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en el Desarrollo de la Sesión.	142
Tabla 19	Nivel de las actividades de experiencias directas y la motivación	144
Tabla 20	Estadístico de contraste de experiencias directas y motivación	146
Tabla 21	Nivel de la actitud docente y el recojo de saberes previos	146
Tabla 22	Estadístico de contraste de la actitud docente y el recojo de saberes previos	147
Tabla 23	Nivel de lo materiales didácticos concretos y la generación de conflicto cognitivo	148
Tabla 24	Estadístico de contraste de los materiales didácticos concretos y la generación de conflictos cognitivos	149
Tabla 25	Nivel del trabajo de equipo y el procesamiento de la información	150
Tabla 26	Estadístico de contraste del trabajo de equipo y el procesamiento de la información	151

Tabla 27	Nivel de la participación activa del estudiante y la aplicación y transferencia de conocimientos	152
Tabla 28	Estadístico de contraste de la participación activa del estudiante y la aplicación y transferencia de conocimientos	153
Tabla 29	Nivel del trabajo en equipo y la Meta Cognición	154
Tabla 30	Estadístico de contraste del trabajo en equipo y la Meta Cognición	155
Tabla 31	Nivel de la participación activa del estudiante y la evaluación	156
Tabla 32	Estadístico de contraste de la participación activa del estudiante y la evaluación	157
Tabla 33	Nivel de la sostenibilidad del Programa de Especialización en las sesiones de aprendizaje	158
Tabla 34	Estadístico de contraste del Programa de Especialización en las sesiones de aprendizaje	159

ÍNDICE DE FIGURAS

Nº	CONTENIDO	PÁG.
Figura 1	Población y muestras de la investigación	125
Figura 2	Cargos de las muestras	126
Figura 3	Muestra por distritos de Lima	127
Figura 4	Sesiones observadas de estudiantes por edades	128
Figura 5	Actividades de experiencias directas	129
Figura 6	Materiales didácticos concretos	130
Figura 7	Participación activa del estudiante	131
Figura 8	Trabajo en equipo	132
Figura 9	Actitud del docente	133
Figura 10	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en presentar la sesión	134
Figura 11	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en motivar la sesión	135
Figura 12	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en recoger saberes previos	136

Figura 13	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en generar conflicto cognitivo	137
Figura 14	Nivel de desempeño de profesoras especialistas para generar el procesamiento de información	138
Figura 15	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en la aplicación y transferencia de la sesión.	139
Figura 16	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en generar Metacognición.	140
Figura 17	Nivel de desempeño de profesoras especialistas en el proceso de Evaluación.	141
Figura 18	Nivel de desempeño de los profesores especialistas en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.	143

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

**Evidencias de sostenibilidad del Programa 2012-2014 en sesiones de clases
del 2018-2019 de la muestra de profesores especialistas de la Investigación.**

Nº	CONTENNIDO	PAG.
Fotografías 1-2-3-4	Proceso Pedagógico de Motivación.	199
Fotografías 5-6-7-8	Proceso Pedagógico de Motivación.	200
Fotografías 9-10-11-12	Proceso Pedagógico de Motivación.	201
Fotografías 13-14-15-16	Proceso Pedagógico de recojo de Saberes Previos.	202
Fotografías 17-18-19-20	Proceso Pedagógico de recojo de Saberes Previos	203
Fotografías 21-22-23-24	Proceso Pedagógico de recojo de Saberes Previos	204
Fotografías 25-26-27-28	Proceso Pedagógico de Conclicto Cognitivo.	205
Fotografías 29-30-31-32	Proceso Pedagógico de Conclicto Cognitivo.	206
Fotografías 33-34-35-36	Proceso Pedagógico de Conclicto Cognitivo.	207
Fotografías 37-38-39-40	Proceso Pedagógico de Procesamiento de la información.	208
Fotografías 41-42-43-44	Proceso Pedagógico de Procesamiento de la información.	209

Fotografías 45-46-47-48	Proceso Pedagógico de Procesamiento de la información.	210
Fotografías 49-50-51-52	Proceso Pedagógico de Aplicación y Transferencia de conocimientos.	211
Fotografías 53-54-55-56	Proceso Pedagógico de Aplicación y Transferencia de conocimientos	212
Fotografías 57-58-59-60	Proceso Pedagógico de Aplicación y Transferencia de conocimientos	213
Fotografías 61-62-63-64	Proceso Pedagógico de Metacognición.	214
Fotografías 65-66-67-68	Proceso Pedagógico de Metacognición	215
Fotografías 69-70-71-72	Proceso Pedagógico de Metacognición	216
Fotografías 73-74-75-76	Proceso Pedagógico de Evaluación.	217
Fotografías 77-78-79-80	Proceso Pedagógico de Evaluación.	218
Fotografías 81-82-83-84	Proceso Pedagógico de Evaluación.	219

RESUMEN

Desde el año 2000, funciona en el Perú el Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP), su finalidad es asignar, distribuir mejor, los recursos públicos para invertirse en bien del desarrollo del País. Sus efectos en Educación entre el 2004-2014 se determinó con los indicadores de Comprensión matemática, Comprensión lectora y Tasa de matrícula en secundaria. El SNIP aplica metodologías de medición ex ante y ex post en las fases de preinversión, inversión y culminación de los programas. En el 2015 logró que aproximadamente el 55% del presupuesto asignado a las actividades estratégicas se cumplan bajo el monitoreo y seguimiento de 106 entidades. Paralelamente también el Ministerio de Educación y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) impulsaron la ejecución de decenas de Programas como el programa de esta investigación de Comunicación, Matemática y Psicomotriz para docentes de educación Inicial 2012-2014 de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores de Lima. El total de programas del SNIP y el MINEDU han merecido monitoreo y evaluación hasta el resultado final de su ejecución. Esta Investigación de doctorado a diferencia de ellos, ha realizado una Evaluación del Programa 2012-2014, en mención, después de 4 años de haberse concluido y presenta esos resultados de la Medición ex post facto de largo plazo. La investigación determina el nivel de sostenibilidad del programa, puesto de manifiesto en el desarrollo de las sesiones de clases de los docentes beneficiarios de la especialización.

Como parte de la estrategia se observó una sesión completa de clase entre el 2018 y 2019 de cada docente integrante de la muestra estadística y se usó una rúbrica como instrumento de recolección de datos en sus respectivas Instituciones educativas. Se relacionó el uso de: experiencias directas, materiales concretos, trabajo de equipo, trabajo activo del estudiante y la actitud docente, como rasgos del Programa, con los procesos pedagógicos de la sesión de aprendizaje. Al aplicarse la prueba estadística Wilcoxon, se probó que el Programa es sostenible e influye significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes que se especializaron.

Palabras clave: Sostenibilidad, experiencias directas, materiales concretos, trabajo de equipo, Activa participación del estudiante, actitud docente, Procesos Pedagógicos, Motivación, Saberes previos, Conflicto cognitivo, Procesamiento de información, Aplicación y transferencia, Metacognición, Evaluación, Programa de Comunicación Matemática y Psicomotricidad 2012-2014.

ABSTRACT

In 2000, the National Public Investment System (SNIP) was created in Peru, aimed at improving the allocation of public investment resources for the development of the Country. Its effects on Education between 2004-2014 was determined with the indicators of mathematical comprehension, reading comprehension and secondary school enrollment rate. The SNIP applies ex ante and ex post evaluation methodologies in the pre-investment, investment and post-investment phases. In 2015, it had 106 entities that follow up on the most important projects of the “strategic portfolio” that represent approximately 55% of the investment. At the same time, the Ministry of Education and the Inter-American Development Bank (IDB) promoted the execution of dozens of Programs such as this Communication, Mathematics and Psychomotor Research for Initial Education Teachers 2012-2014 of UGEL 01 of San Juan de Miraflores from Lima. The total number of SNIP and MINEDU programs have deserved monitoring and evaluation until the final result of their execution. This Research Degree Doctor has carried out a Program Evaluation 2012-2014, in mention, after 4 years of having concluded and presents the results of the Evaluation ex post facto of long term. The evaluation determines the level of sustainability of the program, appreciated in the development of teaching class sessions of teachers who benefited from these specialization studies. As part of the strategy, a full class session was observed between 2018 and 2019 of each member in her of the statistical sample and a rubric was used as a data collection instrument in her respective school. The use of: direct experiences, concrete materials, team work, active student work and the teaching attitude, as features of the Program, was related to the pedagogical processes of the learning session. Applying the Wilcoxon statistical test, it was proven that the Program is sustainable and significantly influences the development of the Learning Session of the teachers who specialized.

Keywords: Sustainability, direct experiences, concrete materials, teamwork, active student work, teaching attitude, Pedagogical Processes, Motivation, Previous Knowledge, Cognitive Conflict, Information Processing, Application and Transfer, Metacognition, Evaluation. Mathematical Communication and Psychomotor Program 2012-2014.

RESUMO

Em 2000, foi criado no Peru o Sistema Nacional de Investimentos Públicos (SNIP), com o objetivo de melhorar a alocação de recursos de investimentos públicos para o desenvolvimento do país. Seus efeitos na Educação entre 2004 e 2014 foram determinados com os indicadores de compreensão matemática, compreensão de leitura e taxa de matrícula no ensino médio. O SNIP aplica metodologias de avaliação ex ante e ex post nas fases de pré-investimento, investimento e pós-investimento. Em 2015, possuía 106 entidades que acompanham os projetos mais importantes do “portfólio estratégico” que representam aproximadamente 55% do investimento. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) promoveram a execução de dezenas de Programas como esta pesquisa em Comunicação, Matemática e Psicomotora para Professores de Educação Inicial 2012-2014 da UGEL 01 de San Juan de Miraflores de Lima. O número total de programas SNIP e MINEDU mereceu monitoramento e avaliação até o resultado final de sua execução. Esta pesquisa de doutorado realizou uma Avaliação do Programa 2012-2014, em menção, após 4 anos de conclusão e apresenta os resultados da Avaliação Expost de fato de longo prazo. A avaliação determina o nível de sustentabilidade do programa, apreciado no desenvolvimento de sessões de aulas de professores que se beneficiaram desses estudos de especialização.

Como parte da estratégia, foi realizada uma sessão de aula completa entre 2018 e 2019 de cada membro da amostra estatística e uma rubrica foi usada como instrumento de coleta de dados em sua respectiva escola. O uso de: experiências diretas, materiais concretos, trabalho em equipe, trabalho ativo do aluno e a atitude docente, como características do Programa, foi relacionado aos processos pedagógicos da sessão de aprendizagem. Com a aplicação do teste estatístico Wilcoxon, comprovou-se que o Programa é sustentável e influencia significativamente no desenvolvimento da Sessão de Aprendizagem dos professores especializados .

Palavras-chave: Sustentabilidade, experiências diretas, materiais concretos, trabalho em equipe, trabalho ativo do aluno, atitude de ensino Processos Pedagógicos, Motivação, Conhecimento Prévio, Conflito Cognitivo, Processamento de Informação, Aplicação e Transferência, Metacognição, Avaliação, Programa de Comunicação Matemática e Psicomotora 2012-2014.

INTRODUCCIÓN

Esta Investigación tiene por objetivo determinar la influencia de la Sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad en la sesión de Aprendizaje de los Docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL 01 de Lima, las que estudiaron este Programa concluyeron el estudio hace más de cuatro años atrás, fecha en que terminó y se cerró dicho Programa. La investigación es un ex post facto de largo plazo, de nivel descriptivo y correlacional, no experimental de corte transversal, donde se constata que la muestra de estudios de 44 profesores especialistas seleccionados aleatoriamente, mantienen vigente un buen desempeño en el desarrollo de las sesiones, acorde a lo desarrollado en el Programa en mención. Para esta experiencia se visitó y observó, la sesión de clase de cada especialista, de la muestra, en su respectivo centro educativo. En la recolección de datos se usó una rúbrica sometida a juicio de expertos; así mismo para el tratamiento de los resultados y cálculo estadístico probatorio se aplicó la prueba Wilcoxon que permitió determinar que los hallazgos son lo suficientemente confiables para concluir que la sostenibilidad del Programa es significativa. Se detalla que la influencia significativa de la sostenibilidad queda sustentada con un muy alto nivel de desempeño de los docentes puesto en evidencia, en su forma de manejar, el trato pedagógico y la didáctica para los niños con relación a cada uno de los procesos pedagógicos (motivación, recojo de saberes previos, generación de conflicto cognitivo, procesamiento de información, aplicación y transferencia de conocimientos, Metacognición y Evaluación), a lo largo de la sesión de aprendizaje a su cargo.

Siguiendo un orden metodológico, en coherencia con el nivel doctoral de la investigación, se ha organizado y se presenta el estudio en cinco capítulos, además de esta introducción.

En el capítulo I denominado Fundamentos teóricos de la Investigación se incluyen los marcos: Filosófico, Histórico, Teórico, las investigaciones previas o antecedentes y el Marco conceptual. Todos ellos sirven de sustento, cimiento y respaldo teórico que orientan, argumentan, inducen a dilucidar los temas centrales de la Investigación.

En el Capítulo II denominado: El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables. En este

apartado se considera el planteamiento del problema de Investigación y su contexto, se define el problema general y los problemas específicos relacionados con las variables; igualmente se determina los objetivos, las hipótesis y las variables. Es decir, se define el punto central de la Investigación, sus límites, orientaciones, dirección, delimitaciones, posible explicación o ruta de solución para responder la interrogante que se investiga.

En el Capítulo III denominado Método, Técnica e Instrumentos se desarrolla la estrategia, técnica, instrumento, formas de trabajo, diseños de estudio a utilizar para resolver el problema de la Investigación, se precisa también la población, la muestra y el cauce que se siguió en el procesamiento de la información.

En el Capítulo IV denominado Presentación y Análisis de los resultados se cita la información recogida mediante tablas y gráficos; se presenta también la comprobación de la hipótesis aplicando la prueba estadística Wilcoxon y se ofrece la literatura referente a la discusión de los resultados.

El capítulo V presenta las conclusiones de la Investigación y las recomendaciones o sugerencias, para las Instituciones interesadas, en conocer si los resultados de sus inversiones han logrado ser sostenibles en el largo plazo; por otro lado puede ser de guía o antecedente para que los nuevos programas, proyectos o similares en las que se harán grandes inversiones, no terminen sólo en una evaluación, como en la mayoría de los casos, al cierre o conclusión del mismo, sino que busquen que sus logros sean sostenibles a largo plazo y por lo tanto se planifiquen desde el inicio, a que tales proyectos estén destinados a brindar beneficios con trascendencia futura comprobable.

CAPITULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Marco Filosófico

Para desarrollar esta primera parte de la investigación debo empezar señalando básicamente que la Filosofía significa “amor a la sabiduría” a partir del griego antiguo “φιλοσοφία” y si lo tomamos del latín “philosophía” (Diccionario Filosófico de Centeno) se refiere al estudio de una variedad de problemas fundamentales referidos a la existencia, al conocimiento, a la verdad, la moral, la ética, la belleza, la mente y el lenguaje, entre otros. A partir de ese entendimiento se sabe que la Filosofía de la Educación tiene entre sus objetivos estudiar y plantear de manera sistemática y orgánica, el cómo debe ser la orientación y forma de actuar de la educación en el proceso de desarrollo y transformación de la persona o la sociedad desde las perspectivas que sostienen las diferentes corrientes de pensadores y las múltiples disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación, en otras palabras, considera como su campo de estudio los fundamentos relacionados con la mente, el conocimiento, los valores, la razón, de todo cuanto se refiere a la educación y la práctica educativa. Sin embargo, los diversos enfoques, así como los principios que lo sustentan o los fundamentos de sus prácticas, y la generación de conocimientos o saberes, siempre se van cuestionando y ajustando, con miras a mejorar el desarrollo del hombre y la sociedad y los valores que ponen en práctica.

Una de las ramas de la Filosofía, es la Epistemología, que estudia los procesos, modos, límites, características y todo lo relativo al desarrollo del conocimiento en general. En este caso lo considero, porque esta investigación gira en torno al desarrollo de sesiones de aprendizaje de nuevos saberes, a cargo de docentes que son parte de esta investigación y que fueron formadas por un Programa de especialización, cuyos paradigmas tienen sustento filosófico.

Al revisar la descripción y características del Programa, se aprecia que sus paradigmas responden, desde una perspectiva epistemológica, al enfoque

constructivista que sostiene que el conocimiento se desarrolla en la persona como consecuencia de un proceso de construcción y de ninguna manera como un proceso de copia o reflexión de la realidad o una consecuencia solo innata de quien aprende, es decir el constructivismo difiere epistemológicamente de dichas posturas empiristas e innatistas

Bajo esta concepción epistemológica, se presenta a la Psicología de la Educación que muestra varias propuestas constructivistas y cada una con sus posibilidades educativas (Hernández Rojas Gerardo 2008. Coll, 2004). Una mirada breve de cada una es la siguiente:

- El constructivismo psicogenético piagetiano que asume las teorías “de los estadios” y “de la equilibración” para explicar cómo una persona elabora sus conocimientos o realidades con continuos procesos de desequilibrio o conflictos cognitivos que por mecanismos endógenos dan después nacimiento al equilibrio de estructuras cognitivas que dan pie a un posterior comportamiento inteligente o desarrollo endogenético. Este constructivismo psicogenético en el proceso educativo, privilegia al estudiante antes que al docente, así como al desarrollo psicológico antes que a la enseñanza, de ahí que impulsa el aprendizaje por descubrimiento. Otra característica es también que apuesta por una autonomía moral e intelectual del estudiante dentro del aula escolar que lo induce a ser innovador. Igualmente ha impulsado buenos avances en los campos de las didácticas específicas de la lengua escrita, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales.
- El constructivismo cognitivo al que se le atribuye el paradigma del procesamiento de información por la que se asemeja a la mente con el funcionamiento de una computadora. Cabe destacar que dentro de esta concepción existen tres vertientes que se conocen como: la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría de los esquemas y la teoría del aprendizaje estratégico.

La teoría de la asimilación de Ausubel (2002) o del aprendizaje significativo por la que se afirma que el estudiante construye sus conocimientos relacionando lo que ya conoce (saberes previos) con los nuevos que son los que serán

asimilados y expuestos si se desea, públicamente por escrito, oral, con mapas conceptuales, mentales, analogías visuales etc. En este proceso, el docente puede usar el intercambio discursivo u otras actividades guiadas por él o planteadas por el mismo aprendiz.

La teoría de los esquemas planteado por Anderson y otros considera que los esquemas guían la actividad de distintos procesos cognitivos, como la percepción, la comprensión de textos, que permiten generar predicciones y elaborar inferencias. Cuando se refiere a los aprendizajes en general se dice que éste es un proceso análogo en el que intervienen los esquemas previamente almacenados por el sujeto (saberes previos) los que se modifican o se ajustan progresivamente, elaborándose modelos de interpretación de la información a aprender. Este ajuste será mayor o menor en función de las características de los esquemas previos y su semejanza o acercamiento con la información nueva.

La teoría del aprendizaje estratégico (Pozo y Monereo, 1999) constituye la explicación científica más valiosa al problema del “aprender a aprender”, las personas pueden compensar las limitaciones de su sistema cognitivo con el uso reflexivo e inteligente de estrategias para construir representaciones cognitivas más poderosas, funcionales y útiles. Busca promover en los estudiantes, la toma de conciencia de lo que han aprendido y de los procesos que requieren para autorregular y conseguir sus aprendizajes. Son estrategias cognitivas autorreguladoras con reflexiones metacognitiva que buscan intencionalmente que cada estudiante aprenda a construir su forma particular de aprender y ayuda muchísimo en el desarrollo de las competencias que se propone.

Como se aprecia difiere del constructivismo piagetiano en que éste plantea una problemática epistémica, mientras que el constructivismo cognitivo más bien aborda una problemática pragmático-pedagógica.

- El constructivismo social o sociocultural representado por Vigotsky (1995) quien considera que la mediación de la cultura y las prácticas sociales son determinantes en el desarrollo cultural del sujeto desde que nace y le permite incrementar sus posibilidades cognitivas para que tenga mayor control

consciente de cuanta actividad tenga que afrontar, como para potenciar y usar con mejor y mayor abstracción su pensamiento abstracto.

En este paradigma la construcción interna del sujeto, es superada, por una construcción conjunta con los otros y con la intervención o mediación de la cultura. Se aprecia así una postura de la “cognición socialmente compartida”. Otra particularidad vigostkiana es el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) que se tipifica como el proceso de construcción de nuevos saberes culturales conjuntamente con los otros que lo saben más, siempre y cuando estos últimos le extiendan un sistema de ayudas, guías estratégicas que sean congruentes a sus necesidades y bases cognitivas o andamiajes como lo denominaba Brunner, uno de sus seguidores. Las rutas de aprendizaje no son rígidas y si es necesario son seleccionadas o determinadas por los aprendices o en conjunto con los enseñantes, es así que el aprendizaje es una actividad esencialmente social y cultural con intervención interpersonal, espacial y temporal.

- El constructivismo radical. Considera una postura idealista extrema colocando el universo dentro de cada individuo como afirmó Chadwick (2004) y fue desarrollado por Von Glaserfeld (1996) quien sostuvo que tanto la mente como la realidad son construidos por el sujeto en el acto de conocer. Es decir, para el constructivismo radical sólo se logra conocer la “realidad experiencial” y no el mundo exterior, además, el conocimiento no puede ser transmitido por otros porque la construcción es definitivamente individual. En el campo del aprendizaje promueven que los estudiantes tengan experiencias personales y directas con los contenidos curriculares y, posteriormente reflexionen sobre ellos en sus respectivos espacios. El estudiante construye sus conocimientos en forma personal, interna y lógicamente.
- El construccionismo social fue desarrollado en el campo epistemológico por Latour, Wolgar y Rorty, en el campo Psicológico lo apoyaron Thomas Luckman y Peter L. Berger y en el ámbito de la Educación fue defendido y trabajado por D. Edwards y R. Driver. Ellos critican fuertemente al realismo epistemológico y defienden la posición de que la realidad es creada por el lenguaje oral o escrito,

dejando de ser una simple representación y a cambio construye significados que les permite desarrollar el pensamiento social utilizando las prácticas cotidianas de interacción social. Son antimentalistas y antisubjetivas.

Se ha apreciado las diferentes posturas del constructivismo, las que básicamente han sido adoptadas por variedad de escuelas psicológicas y en el caso de las instituciones educativas ha imperado la respuesta a las opciones normadas por sus autoridades pertinentes.

En el caso de los paradigmas subyacentes del Programa, motivo de esta investigación, se aprecia que asumen el enfoque epistémico del constructivismo en sus distintas variantes: se reconoce el papel protagónico del estudiante como artífice principal de la construcción de sus propio aprendizaje y nuevos conocimientos, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, no se desestima los aspectos externos estimulantes como el escenario, los materiales didácticos, las diferentes actividades de motivación permanente y evaluación del docente con vías de potenciar la actividad del estudiante y que lo conducirán no necesariamente a los puntos de llegada previsto, porque se da mucha importancia a las inquietudes del estudiante que son inspiradas por un estímulo intrínseco personal suyo. Es muy claro que, en este paradigma, el profesor, pasa a actuar como guía, facilitador o mediador de las actividades constructivas de los estudiantes y su nivel de intervención varía según la necesidad del aprendiz.

En los párrafos siguientes he considerado algunos ejemplos de corrientes filosóficas en las que es posible identificar la predominancia de la tendencia filosófica que impera a partir de una postura epistemológica.

- El Dogmatismo ejerció su influencia principalmente a lo largo de los siglos VII y VI a.C., y aún, subsiste en algunas realidades actuales. Esta corriente, sostiene que todo lo que fluye, son las verdades absolutas y todos los principios están basados en lo que se ve en la naturaleza cotidianamente. En el campo educativo los estudiantes son sólo observadores y memoristas. Algunos de sus representantes son Tales de Mileto, Anaxíandro, Anaxímenes, Pitágoras, Parménides, Heráclito.

Las corrientes que son divergentes al dogmatismo son el escepticismo, el relativismo y el criticismo. El Programa de especialización justamente lo tomó como referencia para alejar su propósito de ejecución hacia una posición diametralmente opuesta particularmente teniendo en cuenta el trabajo por parte de los estudiantes en su forma de aprender y de los docentes en su manera de desarrollar una sesión de aprendizaje.

- El Empirismo sostiene que la fuente del conocimiento se encuentra en la información que proporciona los sentidos, es decir el sustento del conocimiento parte primero de una experimentación que se percibe a través de los sentidos. Según la intensidad de las percepciones se darán los conocimientos, es decir si son fuertes o impresionantes igual serán las ideas y ningún ser humano nace con ideas por lo que no son innatas. Entre sus representantes se menciona a John Locke, Tomas Hobbes, George Berkeley
- El Racionalismo se desarrolló entre los siglos XVII al XVIII considera que el sistema del pensamiento fortifica la razón para el proceso de la adquisición del conocimiento, es decir la fuente del conocimiento es la razón; es una concepción contrapuesta al empirismo. Lo académico permite la reflexión, la construcción sistemática y rigurosa del conocimiento, para lo cual se usa la investigación y usa la experimentación como una ayuda para comprobar y ajustar sus ideas las que se apoyan en el diálogo productivo. Promueve que ciertas ideas morales y religiosas son innatas. Entre sus exponentes se encuentran: el filósofo francés René Descartes (1596 - 1650), el holandés Baruch Spinoza (1632 - 1677), el alemán Gottfried Wilhelm Leibniz ((1646-1716) quien fue un matemático, Platón, Blas Pascal entre otros.
- La filosofía Crítica kantiana surgió del enfoque escéptico de Hume (Siglo XVIII). Asume una posición opuesta al racionalismo dogmático e igualmente se aleja del empirismo escéptico, de hecho, considera que el conocimiento permite al hombre lograr su madurez al llegar a su mayoría de edad y que para lograr el conocimiento también se requiere del uso de los sentidos y la experimentación respectiva, sin

embargo, también se acepta que el conocimiento de los acontecimientos es a priori y se capta del mundo y no se rige por la experiencia. La filosofía crítica de Kant se ubica entre la concepción de Descartes y la de Hume. Es decir, Immanuel Kant muestra una síntesis resultante del racionalismo (Woffy) el empirismo (Newton). El criticismo kantiano también sostiene que la razón es la base para una buena investigación y para desarrollar los sistemas de conocimientos, sin embargo, tampoco deshecha el aporte del empirismo y los considera complementarias. La razón no tiene límites, así como la voluntad no está determinada por las leyes naturales y la libertad responde a la ley moral. Finalmente dice que toda concepción hay que someterlo a un análisis y no admitirlo ligeramente.

- El Intelectualismo es una corriente epistemológica que sostiene que tanto la experiencia como el pensamiento generan el conocimiento. Junto con el Racionalismo indican que existen los conocimientos con juicios lógicos y universales sobre los objetos reales e ideales; cabe distinguir que, para el Racionalismo, la razón genera de forma a priori los juicios mentales y sin embargo para el intelectualismo el conocimiento tiene como fuente inicial la experiencia. Esta corriente da prioridad al intelecto por sobre la voluntad y el afecto. Entre sus representantes se considera a Sócrates (basta conocer lo justo para obrar correctamente), Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Mario Bunge (apoya desde ciertas perspectivas el intelectualismo).

Es de interés para esta investigación prestar atención a otra rama que deriva de la Filosofía, que es la TELEOLOGÍA, expresión que viene del griego “τέλος λογία” que significa fin y discurso o tratado o ciencia; propiamente es una rama de la metafísica que se refiere al estudio de los fines o propósitos de algún objeto o algún ser, o bien literalmente, a la doctrina filosófica de las causas finales. (Diccionario Filosófico de Centeno).

La Teleología es aplicable a múltiples ciencias, en esta oportunidad, nos interesa la Teleología de la Educación que, se encarga de estudiar los fines que se traza el hombre al brindar la educación, también analiza sus funciones y rasgos específicos. Dentro de los principios, fines y objetivos de la educación se considera, entre otros,

los valores que se plantea desarrollar a lo largo del proceso educativo. Los objetivos por su lado tipifican los propósitos y aspiraciones que se busca promover o impulsar en el pensar, sentir o hacer de los estudiantes. Teniendo claro los fines teleológicos se seleccionan los medios, materiales, formas o estrategias para lograrlos.

En el caso del Programa de Especialización, motivo de estudio de esta investigación, se detalla en la descripción del mismo que, la relación pedagógica, entre la docente y el estudiante, como parte de la didáctica de trabajo o desarrollo de las áreas de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad, debe mostrar una actitud positiva para conseguir una experiencia agradable entre ellos, siendo un gran requisito por lo tanto, que el docente se desempeñe con permanente actitud empático y motivadora; además se alude al uso de experiencias directas, empleo de material educativo concreto, participación activa del estudiante, trabajo en equipo, entre otros, los cuales actúan como factores didácticos favorables externos en el proceso de construcción de los aprendizajes de los estudiantes a lo largo del desarrollo de una sesión de clase. En síntesis

Menciono algunas corrientes filosóficas que muestran ciertas características Teleológicas dentro de su descripción y las correspondientes al Programa en estudio, se detalle en un apartado especial donde se describe ampliamente. Sin embargo, es del caso mencionar que los indicadores seleccionados para determinar la sostenibilidad del Programa de Especialización, de esta investigación, se ha centrado en las actividades de la didáctica que se manifiestan en el desempeño de la docente y la actitud de la misma que, permite vivir una agradable y exitosa experiencia de aprendizaje a cada niño o niña a su cargo; para lo cual se incluye los aportes de la Neurociencia o estudio del comportamiento del cerebro durante el proceso de aprendizaje.

- Se aprecia que a finales del siglo XIX emerge la escuela filosófica denominada Pragmatismo. Entre sus representantes se cuenta, entre otros, con John Dewey y William James. Esta escuela es antagónica a las escuelas filosóficas correspondientes al formalismo y el racionalismo. Entre sus postulados sostienen que las ideas son transitorias y cambiantes, por lo que rechazan la existencia de

verdades absolutas; en lugar de ello postula que las cosas asumen su significado por las consecuencias que generan y por otro lado eluden los prejuicios fortaleciendo los juicios después de evaluar los hechos después de ocurridos. De igual forma postulan que se valoren o midan la verdad, la bondad y otros valores después de analizar los efectos que generan al ponérselos en práctica. Para esta corriente el fin de la Educación es la socialización de la persona. La escuela debe funcionar como un laboratorio que les permita prepararse a los estudiantes para afrontar la vida y los problemas que se suscitan en ella. Así mismo consideran que el fin de la Educación es que los estudiantes desarrollen conocimientos, destrezas y valores que los practiquen y por los resultados que dejan en su medio se les evaluaría.

- Por otro lado, dentro de la filosofía moderna, surge el Positivismo a mediados del siglo XIX esta corriente filosófica sostiene que el conocimiento científico es el único tipo de auténtico conocimiento y el camino metodológico aceptable para llegar a este conocimiento es el método científico. Esta corriente asimiló los argumentos tradicionales del escepticismo de manera original, pues considera absurdos todos aquellos juicios, así como generalizaciones e hipótesis, que no sean posibles de ser comprobados experimentalmente, en otras palabras, para este sistema filosófico la metafísica y la teología son sistemas de conocimientos imperfectos e inadecuados porque ambas corrientes no asumen como base del conocimiento la experiencia ni el empirismo. Uno de sus principales exponentes es el filósofo y matemático francés, Augusto Comte a quien se debe el nombre de la corriente como positivismo . Otros pensadores del positivismo son: David Hume (británico), Saint Simon (francés) y Emmanuel Kant (alemán), John Stuart Mill (inglés), Herbert Spencer, Clifford,
- Una corriente filosófica importante del siglo XX es el existencialismo que nació después de la Primera Guerra Mundial y resurgió en la Segunda Guerra Mundial. Se considera como una figura representativa de esta corriente al pensador Sören Kierkegaard (1813-1855) de tendencia cristiana al igual que Blas Pascal y Karl Jaspers, otros pensadores de otras tendencias son: Friedrich Nietzsche (1844-

1900) ateo, Heidegger, de tendencia neutro (1889-1976), Gabriel Marcel (1889-1973) de tendencia católica, Albert Camus, Jean Paul Sartre (1905-1980) ambos ateos. Los ateos fueron distantes de la Religión Cristiana y para aceptar que algo se considere un ser, éste debe existir.

En general, esta corriente promovió en la Educación la libertad absoluta y consideran que la educación es un proceso que permite llegar al hombre a ser auténtico. Igualmente, en el caso del currículo educativo consideran que se debe priorizar lo emocional, afectivo y sensible, así como privilegiar las artes y las humanidades y usar el método científico quedando explícito que aún las ciencias Naturales deben considerar la posición humana. Esta corriente también considera a que el Maestro sea sensible con el estudiante y respete su libertad pues en ellos prima la introspección, la meditación y la autoevaluación. Aboga por una educación obligatoria, democrática y gratuita. Señala igualmente que el fin de la Educación debe ser crear un pensamiento crítico y que el Maestro debe ser creativo, original, auténtico, patriota y amar orgullosamente sus raíces.

- La corriente filosófica de la postmodernidad brinda suma importancia al individualismo, a la tecnología, al saber, al conocimiento y la atención permanente a la innovación. Algunos representantes son: Fals, Bordan. Difieren de los neoliberales (que algunos lo consideran como la versión moderna del liberalismo puro), en que éstos orientan las políticas educativas a la privatización de la enseñanza, insertándola en el juego económico de las leyes de la competencia, la oferta y la demanda incentivando el consumismo; por su lado el postmodernismo concibe por ejemplo que el aprendizaje tiende a ser construido como una transmisión de contenidos o de un conjunto de destrezas que deben ser dominadas. Asocian al currículo con la cultura de los grandes libros y se observa que reproducen la cultura occidental. Otra característica de la postmodernidad educativa es que se inspira en la obra de Nietzsche, propugnando desde el pensamiento, desde el impacto de la tecnología y desde la filosofía de sistemas, una nueva concepción del hombre que busca el bien y la felicidad; pero transitando con la axiología del relativismo, el presente y el estetismo (como el mejor modo de vivir la realidad).

- El Humanismo considera que el ser humano es el centro de la educación por ello hay que promover que el estudiante logre el libre desarrollo de la cooperación, las relaciones humanas y el respeto al derecho de cada quien. Al respecto **Gerardo Cordero**, 2006, p.38 considera que:

La educación es una interacción entre cada persona y su entorno natural y humano con el fin de lograr el pleno ejercicio de sus potencialidades personales y sociales y sólo se da con un proceso educativo en que coexisten: un potencial de subjetividad fruto de una estructura biológica humana, un entorno constituido por la atención y el afecto de otros seres humanos que comparten un determinado mundo natural. En consecuencia, la naturaleza, la persona y cultura establecen una cadena de interacciones, para hacer posible la vida humana y sus manifestaciones socio-históricas particulares.

Algunos representantes son: Erasmo de Rotterdam, Nicolás Maquiavelo, Nicolás Copérnico, Tomás Moro, Martín Lutero, Francis Bacon, Galileo Galilei, Abraham Harold Maslow, Carl Ransom Rogers.

Es importante mencionar que, la Antropología filosófica del Humanismo considera como el valor central de la vida y la existencia al hombre desde la visión planteada hace dos mil años atrás en Atenas-Grecia. Que después en los siglos IX al XII se extendió en el mundo musulmán y el ámbito cristiano. Siguió siendo parte del mundo a lo largo del renacimiento en los siglos XV y XVI, así como convivió también en el siglo XVIII con el enciclopedismo. Es del caso ver la postura del Humanismo en el siglo actual; así por ejemplo la UNESCO en el 2005, asume considerar dentro del Humanismo el proteger e impulsar las múltiples expresiones Culturales y considerarlos como un patrimonio común de la humanidad. Se plantea también la necesidad de un humanismo jurídico, pluralista y abierto que promueva la paz, la libertad de migrar, de luchar contra el desempleo, apoyar la igualdad de derechos y trato igualitario de género, evitar el recalentamiento del planeta, regular y controlar el uso de recursos naturales, así como el de las tecnologías digitales, las biomédicas, entre otras, como lo plantea la jurista francesa Mireille Delmas-Marty. Por otro lado, también la ONU (Organización de Naciones Unidas) hace notar con

énfasis, que en siglo actual hacen falta que se practique ciertas competencias que nos ayuden a salir adelante atendiendo las perspectivas de globalización y digitalización que se están imponiendo en el mundo, por lo que el Humanismo considera fortalecer paralelamente el desarrollo social y el desarrollo humano con una visión de sostenibilidad respetando la diversidad cultural y ratificando la formación de un núcleo de valores éticos universales. En coherencia con dicha concepción, el propósito esencial de la educación debe ser realzar y mantener la dignidad y la capacidad del ser humano en relación con los demás y con la naturaleza. En esta línea la ONU en septiembre del 2015 organizó una Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), con la asistencia de 193 representantes de diversos países miembros, incluyendo al Perú donde se debatió las necesidades y reclamos cruciales que nos afectan a nivel global, siendo la exigencia mayor dilucidar el por qué y cómo unir esfuerzos para velar por la sostenibilidad del ambiente, económico y el cuidado de los recursos naturales y el planeta, de forma que se mitigue el hambre y la discriminación humanos así como el deterioro y escasez de los bienes naturales y ambientales. Como consecuencia se redactó acuerdos, compromisos sintetizados en 17 objetivos, 169 metas factibles de cumplir incluidos como parte de la Agenda de Desarrollo Sostenible a lograrse hasta el 2030. Intervinieron los miembros de la ONU, siempre con una visión de velar por la vida de las poblaciones.

Las competencias claves que plantean en dicha agenda, para el futuro del mundo laboral inclusivo son:

- Tolerancia, empatía flexibilidad para comprender al otro.

- Inteligencia social, imaginativos, abiertos

- Innovador con pensamiento crítico y conocimientos interdisciplinarios

- Con manejo de alfabetización digital.

Así la educación al 2030 en América Latina y el Caribe debe fomentar y asegurar una educación que fomente incluir a todos sin discriminación y brindar en forma equitativa las oportunidades de forma que se garantice las facilidades necesarias de un aprendizaje para todos y durante toda la vida. Lo cual supone pensar al menos, en competencias transferibles, creativas, cooperativas, colaborativas y

comunicativas, entre otros.

Como se aprecia el nuevo Humanismo busca un clima de sensibilidad al prójimo sin descuidar la pertenencia y la comprensión mutua que tiene en cuenta los derechos humanos que requieren ser asumidos en coherencia con la modernidad y los principios éticos propios de los valores universales.

Otra característica del Nuevo Humanismo es la corriente de la Globalización, que surge a partir de los años 50 y evoluciona con el tiempo hasta empoderarse en la última década. Esta corriente filosófica impulsa a nivel internacional ciertos valores universales como son la democracia, la unidad, la solidaridad, la soberanía y la paz en forma coincidente con los intereses de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Entre sus principales preocupaciones promueve a nivel mundial el control del uso de armas que amenazan la paz igualmente observa la necesidad de detener el desequilibrio ecológico. Esta corriente, por otro lado, privilegia las modernas ciencias de la tecnología, el procesamiento de la información y el lenguaje. Entre sus concepciones admite la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo ampliamente defendido por Edgar Morin, filósofo y sociólogo francés de origen sefardí, cuyo nombre de nacimiento fue Edgar Nahum.

- Corrientes que influyen en esta investigación.

Como se aprecia en el ámbito de las corrientes filosóficas existe una diversidad de concepciones disímiles unas de otras o complementarias entre algunas de ellas. No obstante, han ejercido o ejercen su influencia unas más que otras en las doctrinas ideológicas, pedagógicas y las diversas formas de concebir la Educación. Cada país o realidad del mundo, al igual en el Perú lo aplican según la política imperante de su zona. Lo cierto es que en la actualidad se aprecia que la hegemonía de varias corrientes filosóficas son las que alimentan paralela y competitivamente, las posturas pedagógicas o las concepciones educativas que florecen en las diversas multiculturas del mundo.

En tal sentido es del caso, mencionar que la corriente filosófica que tiene mayor incidencia con esta investigación desde el punto de vista Teleológico, es la corriente Humanista porque tiene como centro de interés y preocupación el desarrollo y la

felicidad del hombre, lo cual aplicado a la educación se privilegia el respeto, la interrelación libre y empática, la cooperación, el trabajo de equipo, el buen trato, así como la subjetividad de cada estudiante, haciendo extensiva la preocupación por las necesidades que efervecen en el interior de cada alumno. En respuesta a ese requerimiento el paradigma educativo centra al estudiante en el proceso de la educación y lo convierte en autor y creador de su propia formación y aprendizaje. Es innegable que somos parte de la era de las tecnologías y la comunicación, de lo inter y trans disciplinar, de la interculturalidad mundial y global por lo que la educación no debe permanecer indiferente a los postulados universales de paz, colaboración entre los humanos, trabajo de equipo, actitudes positivas y de respeto y uso sostenible del medio ambiente, entre otros valores generales. En otros términos, algunos enfoques de la corriente de la Globalización que complementan a la concepción filosófica humanista son también asumidos como un aporte para esta investigación.

Por otro lado, se respira también la postura de la corriente Existencialista, en la postura de Gabriel Marcel, quien tiene cabida dentro de los postulados pedagógicos de la Educación y de manera particular las nociones que hacen referencia a la necesidad de tener en cuenta el desarrollo emocional, afectivo y sensible de los estudiantes y que busca también muy buena actitud que dé confianza por parte de los profesores, que respeten la libertad, la introspección y la autoevaluación de ello.

Si hay que relacionar la Filosofía desde sus campos Epistemológico y Teleológico con el espíritu del Programa en estudio, se puede afirmar que hay coincidencia en que se postule por un docente que muestre su capacidad de ser mediador, alegre, empático, en lugar de ser expositor o trasmisor del saber, de forma que mantenga activo a cada estudiante, que los impulse al trabajo en equipo, que les ofrezca facilidades de trabajo con materiales concretos y fomente en el proceso de aprendizaje el uso de sus sentidos ofreciéndoles experiencias directas; especialmente a los niños y niñas de educación inicial.

Entonces para el caso de esta investigación, los postulados educativos en los que se fortalece prioritariamente se encuentran en el enfoque filosófico Humanista,

considerando los postulados de las corrientes de la Globalización que engloba los aportes de la interculturalidad, el debate crítico- reflexivo y el uso apropiado de la moderna tecnología de la informática y la comunicación. Paralelamente también se incluye y practica aportes del Existencialismo en los puntos donde se pondera el desarrollo emocional e introspectivo del estudiante, respetando su libertad y su capacidad de ser sujeto de su aprendizaje. Respecto al proceso de concebir el desarrollo del conocimiento y en general el aprendizaje de un nuevo saber hay que afirmar que el Programa postula por un enfoque Constructivista alimentándose de lo mejor que brindan sus diversas corrientes internas.

1.2. Marco Histórico

Este marco histórico está relacionado íntimamente con el recuento de los diferentes e importantes programas o proyectos impulsados fundamentalmente por el Ministerio de Educación del Perú para mejorar la calidad y el desempeño de los docentes en el desarrollo de las sesiones de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, porque el interés de la presente investigación se enmarca en ese panorama de la realidad educativa del país.

Al respecto se conoce que el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) a lo largo de las dos últimas décadas atendió los siguientes programas de Formación Básica y de Especialización:

- Entre los años 1995 y 2001 se activó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Surgió para aliviar las graves deficiencias del aprendizaje escolar y, en general, de la educación pública del Perú que se puso en evidencia en un Diagnóstico General de la Educación publicado 1993 en que se tuvo en cuenta la opinión de la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial (BM) y el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD). Hay que señalar que el PLANCAD fue un componente del Proyecto Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Este programa masivo llegó a atender a 183 mil capacitaciones de los cuales el 76% de correspondió a maestros de Primaria, y en proporciones menores llegó a

docentes de Inicial y Secundaria. Fue financiado. Para su financiamiento intervinieron el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco de Desarrollo Alemán (KfW) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Fundamentalmente se fortaleció el rol facilitador del maestro en el proceso de aprendizaje del estudiante.

- Al terminar el PLANCAD y cerrarse el MECEP surge el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS) que funcionó entre el 2002 al 2006, bajo la responsabilidad de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) del Ministerio de Educación en convenio con universidades: La Cantuta, San Marcos, La UNI. Su objetivo fue fortalecer al profesor en su dimensión personal, social, comunitaria y profesional y se atendió en una modalidad presencial, también en una modalidad a distancia y una tercera mixta. Se aplicó el monitoreo y asesoría a cada modalidad.

- En el 2006 se ejecutó el Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR) A cargo del Ministerio de Educación y el aporte de un préstamo del Banco Mundial. Como parte del cual se incluyó un programa de formación docente para poner en marcha el Plan Piloto de Implementación de Centros Amauta y la creación de tres de ellos.

- A lo largo del 2007 al 2011, el Ministerio de Educación a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) se preocupó por mejorar la preparación y el desempeño de los docentes a través de dos tipos de programas: el Programa básico y el programa de actualizaciones. La orientación de los mismos se destinó al desarrollo de capacidades comunicativas o de lógico matemáticas con su respectiva aplicación al currículo escolar y por otro lado las actualizaciones en torno a la especialidad académica de desempeño del docente. El lema que caracterizó a estos programas fue “Mejores maestros, mejores alumnos”. Atendió a nivel nacional y a docentes de EBR de ámbitos de habla hispana y bilingües.

- Del 2011 al 2014 los Programas de actualización y especialización se desarrollaron bajo la responsabilidad de la ex DIGESUTP y se destinó a un aproximado de 20 500 docentes de educación inicial y educación primaria en materias o disciplinas propias de su área de trabajo con la participación de 12 universidades públicas y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. En este grupo de programas se desarrolló el Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad para docentes de Educación Inicial que es motivo de la presente investigación y se le está evaluando después de 4 años de haber concluido su ejecución. Este Programa de especialización 2012-2014 se destinó a docentes de Educación Inicial en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad habiendo sido respaldado a de documentos legales En el apartado 1.3.2. se hace una descripción amplia del programa el cual se realizó entre el 2012 al 2014.
- Entre el 2014 y el 2015 el MINEDU atendió dos Programas de Actualización docente en didáctica de la comunicación, Matemática y Ciudadanía de ámbitos urbanos PADD; uno de Modalidad semi presencial y el segundo de Modalidad Virtual para docentes de Instituciones Públicas de Educación Básica Regular. En el caso del semi presencial atendió a docentes de los tres niveles y de 21 regiones del País. Por su parte el Virtual a nivel de todo el país llegó a culminar tres de los cuatro módulos planificados entregando un certificado por cada módulo aprobado. El MINEDU trabajó la modalidad virtual con la UNESCO.
- Del 2016 al 2017 los programas de actualización en Comunicación y Matemática (PAD) para docente de educación secundaria rural de siete regiones del país (Ancash, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, La Libertad, Puno) a cargo de la Dirección de Educación Secundaria (DES) impulsado por el MINEDU y ejecutado por el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico bajo la supervisión y monitoreo de los especialistas de la DES.
- A partir del 2017 el MINEDU viene promoviendo y ejecutando los Programas de Diplomado y de Segunda Especialidad de directores y subdirectores de

Instituciones Educativas (II.EE.) públicas a nivel nacional. Un primer grupo se formó entre el 2017 y el 2018. En el 2019 se ha empezado a atender en el mes de julio y ya están en proceso de conclusión, un segundo grupo de Diplomado en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico dirigido a reforzar las competencias de 2 760 directores y subdirectores a nivel nacional, los cuales fueron seleccionados por concurso y fueron impulsados por el MINEDU y la OEI. Como ente ejecutor actuó la Universidad Marcelino Champagnat.

- A partir del 2018 el Ministerio de Educación (MINEDU) impulsó el Programa de Inducción Docente (PID) a fin de acompañar el proceso de inserción en la Institución Educativa. y a la Carrera Pública Magisterial, de docentes noveles que recién ingresaron a la Carrera Pública Magisterial. El Programa del 2018 estuvo a cargo del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. El correspondiente al 2019, a esta fecha está concluyendo. Estos programas se destinan a docentes sin experiencia previa o menos a dos años de servicios en la docencia pública de 25 regiones del país y 02 de la DRELM (Dirección regional de Lima Metropolitana). La Entidad formadora de ambos programas estuvo a cargo del IPNM (Instituto Pedagógico Nacional Monterrico).

Los programas y proyectos mencionados son los más vinculantes al tema de la presente investigación y tienen cuenta para su desarrollo en el Marco del Buen Desempeño Docente, desde cuando se aprobó e inclusive en el presente año. Es de saber que también se dieron paralelamente otros atendidos a través del Sistema de Inversión Pública (SIP), de otras entidades y organizaciones internacionales tipo UNESCO, ONU y otras de índole intergubernamental o privadas; sin embargo, todas ellas no son motivo de mención en este trabajo por no responder al objetivo de la investigación, salvo las que trabajaron en convenio con el Ministerio de Educación.

1.3. Marco Teórico.

1.3.1. Corrientes Pedagógicas que influyen en la concepción de la Educación contemporánea.

El Constructivismo

Es una corriente que considera al estudiante, en el campo de la Educación, como protagonista central del proceso de aprendizaje por lo que sostiene la necesidad de que es quien debe construir su propio conocimiento. Surge hacia mediados del Siglo XX y es notorio que el constructivismo postmoderno rompe la concepción de la educación centrada en el docente y desestima que el cerebro sea una fuente sólo de memorización y contrariamente señala que interviene en la construcción y conexión de experiencias, conocimientos que los ordena y da nuevas formas. Este modelo más que una sola línea teórica congrega un conjunto de visiones epistemológicas, psicológicas, educativas y socioculturales en torno a la persona o al estudiante, que en el caso de motivar la construcción de su aprendizaje hay que tener en cuenta sus experiencias previas a partir de las cuales realizará nuevas construcciones mentales (Vigotsky) y en este proceso el mismo estudiante como sujeto de la acción, interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), y esta experiencia lo va logrando interactuando con otros (Vigotsky), que si se torna significativo para él (Ausubel), pasará a formar parte de su nuevo aprendizaje.

Recordemos que muchas de las tesis de Piaget (1971,1973, 1977) tienen vigencia en nuestro tiempo y la aplicación de su método psicológico aún está activa. En el campo de la educación son de interés y utilidad sus aportes sobre la genética en torno al desarrollo evolutivo del cerebro y los tipos de motivaciones que debe tener en cuenta el docente para seleccionar las experiencias apropiadas que les ayude a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos. De la misma manera los estadios señalados por Piaget como el sensorio-motor, pre operacional, operatorio concreto y operatorio formal son aportes vigentes y los docentes los tienen en cuenta para

intervenir con fundamento en el trabajo con los niños o estudiantes, impulsándolos a que ellos experimenten activamente los procesos de asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio durante la construcción de sus esquemas mentales y consigan su desarrollo cognitivo. Es decir, el desarrollo del conocimiento se logra con un porcentaje de intervención innata del cerebro y otro porcentaje por un esfuerzo de adquisición del medio por lo que el conocimiento es relativo y en continuo cambio o desarrollo y es cuando el docente debe proceder con experticia en la orientación de los estudiantes. En cuanto a los factores que permiten el desarrollo cognitivo y aprendizaje también prevalecen los aportes de Piaget por lo que el docente tiene en cuenta además de la maduración orgánica del niño, la necesidad de hacerlo intervenir con ejercicios y experiencias, así como impulsarlo a que viva un intercambio social con el medio y se someta a un proceso de adaptación si le es necesario.

En cuanto al aporte de Vigotsky (1896-1934) en el campo educativo él sostiene que el desarrollo cognitivo individual se sustenta en la sociedad; la familia, los compañeros y la cultura en general. Una mejor influencia promoverá los niveles más altos del funcionamiento intelectual. Considera que el aprendizaje humano es en un alto porcentaje un proceso social en la que es decisivo la interacción con otras personas la que después alimenta e integra el nivel individual. En el proceso de la enseñanza la mediación del docente es uno de los elementos centrales que apoya su teoría y menciona que la Zona de Desarrollo Próximo, o distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, es mejor transcurrirlo bajo la mediación o guía de un adulto, un docente u otro compañero más capaz. También, sostiene la necesidad de entrelazar el lenguaje en el niño o sujeto con el pensamiento y con la imaginación; es decir, el lenguaje debe desarrollarse mucho más para dar acceso a la agilidad del pensamiento, de la imaginación, del juego simbólico y posteriormente la lecto escritura fluirá mejor. Con seguridad la teoría educativa de Lev Vygotsky es aún innovadora en la actualidad.

También es necesario resaltar la importancia que detalla David Ausubel (1963) al aprendizaje significativo sobre el aprendizaje de tipo memorístico. El aprendizaje

significativo ocurre cuando el sujeto, el estudiante o cualquiera que aprende algo nuevo, toma conciencia de sus conocimientos previos y los integra paulatinamente a una red de información nueva, lo cual le permite modificar progresivamente sus conocimientos anteriores; pero para que ocurra esta transformación del conocimiento, es imprescindible que exista disposición, intención e interés por parte del estudiante y que el docente se preocupe por ser quien provoque esa motivación poniendo en juego situaciones didácticas de real interacción de equipos de estudiantes, utilizando ambientes sugestivos y con materiales educativos apropiados que ayuden a dar paso a un aprendizaje sostenido, argumentativo, cooperativo, aplicativo y con éxitos metacognitivos que difieran diametralmente de una enseñanza centrada en el discurso del docente que sólo genere una memorización o repitencia de conocimientos.

Al respecto, Carlos Zarzar (2015), también acota que las situaciones mínimas externas o internas al sujeto para que se genere en su cerebro la asimilación o aprendizaje de largo alcance o significativo es necesario que éste experimente al menos lo siguiente: la motivación (ganas de aprender, interés), la comprensión (entender, relacionar, comparar), participar en el proceso del aprendizaje (intervenir activamente física y mentalmente) y aplicar (usar la información o el nuevo aprendizaje en situaciones prácticas o solución de controversias o problemas)

En síntesis, las concepciones Constructivistas surgen de la congruencia de investigaciones de muchos autores como los mencionados: Piaget, Vygotsky, Ausubel y otros como Novak (mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje), Wallon (componente afectivo base para aprender), Bruner (Aprendizaje por descubrimiento), Dewey (los valores educativos, la comunicación, el juego y el trabajo), Gagné (Hay niveles de aprendizaje, y se requiere diferentes tipos de instrucción).

Bajo esta concepción el docente encargado de orientar, mediar, estimular el aprendizaje de sus estudiantes, tiene el reto de planificar, preparar, manejar, activar una gama de medios, materiales, estrategias, circunstancias, tiempos, contactos, factores diversos, procesos pedagógicos que le permitan asegurar un real

aprendizaje significativo.

La Educación busca con la aplicación de las diferentes concepciones y estrategias mencionadas que los estudiantes logren desarrollar aprendizajes que les impulse a desempeñarse con determinadas capacidades que paulatinamente los haga competentes para afrontar y solucionar situaciones cotidianas y profesionales en aras de habitar en el mundo con una buena calidad de vida que los haga sentirse felices o al menos satisfechos.

Enfoque Crítico- Reflexivo

El término crítico tiene que ver con la capacidad de observar algo, es decir ver, oír, sentir, oler, saborear ese algo o esa acción y someterlo a un análisis personal o juicio mental previo a aceptarlo o rechazarlo es decir implica que antes de admitir algo hay que someterlo a análisis o juicio de valoración. A partir de ello se plantea la expresión de disentir o sentir y de buscar argumentos para optar por algo y no aceptarlo por inercia o por siempre recepción.

En el caso de usarlo en el campo educativo, el pensamiento crítico se asume como un mecanismo para “pensar mejor” (David Perkins, 1987) que ayude a recoger, interpretar, evaluar y seleccionar información que favorezca tomar decisiones, podría también asumirse como un tipo de pensamiento auto dirigido por lo que la persona incorpora en su forma de pensar, opiniones u otros puntos de vista similares o disímiles que surgen en el debate con sus pares que participan en el proceso de aprendizaje. Cuando se logra aplicar este enfoque crítico reflexivo a lo largo del aprendizaje, el docente debe cuidar de emplear una metodología que permita a los estudiantes estar conscientes de suposiciones, de su pensar, de las coherencias o incoherencias entre su realidad y los nuevos postulados; es entonces necesario asegurar que los estudiantes experimenten la escucha activa, el autocontrol o meta cognición o evaluación de su pensamiento complejo y su respectiva posición sobre el particular. Cuando se menciona el término de pensamiento complejo, inmediatamente se recuerda al filósofo francés Edgar Morín (2000) para quien, de manera muy sencilla, es el pensamiento que activamos para

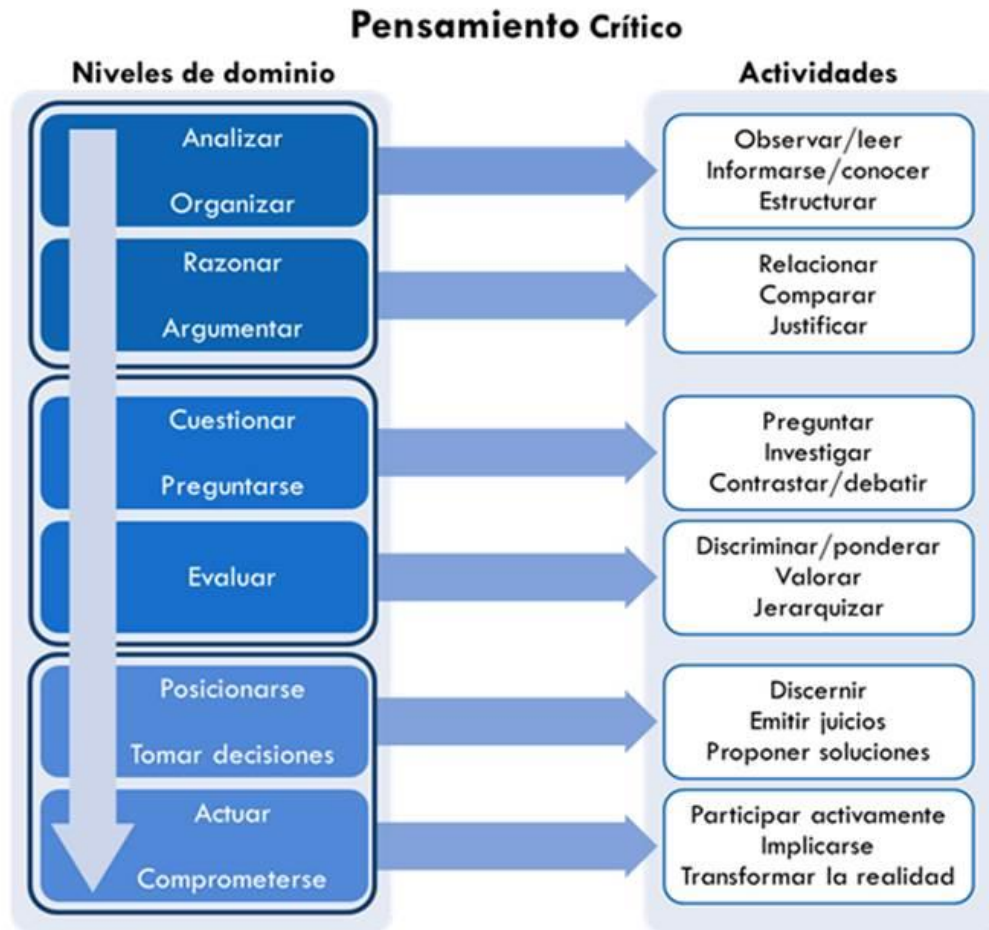
solucionar una situación real o problema analizando sus múltiples causas desde diferentes ángulos de vista o diferentes dimensiones que nos obliga a realizar comparaciones, diferenciaciones, deducciones, inferencias, juicios y otros, antes de tomar una decisión o solución final. Es del caso que los estudiantes aprendan también a usar el pensamiento complejo en su vida corriente de forma creativa a fin de solucionar situaciones y avanzar hacia nuevos aprendizajes que favorezcan el desarrollo de su bagaje cultural con el empleo de nuevas habilidades que deriven del campo cognitivo y valores o disposiciones de origen afectivo. En ese sentido el pensamiento crítico reflexivo está íntimamente ligado al pensamiento complejo del ser humano, así como a la existencia de las inteligencias múltiples que plantea Howard Gardner para interpretarlo y usarlo.

Según Paul Richard. y Elder Linda. (2003), el pensamiento crítico implica el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Las que te preparan a aclarar las informaciones ya sea preguntando, juzgando, analizando, diferenciando argumentos, tareas o problemas simples de las importantes o urgentes, interviniendo activa y directamente de manera personal y en equipo.
- Las que te ayudan a juzgar informaciones, argumentos y a detectar supuestos que aparentemente no están dichos, preferentemente trabajando en equipo y exponiendo los resultados.
- Las que te facilitan a evaluar y tomar decisiones, conclusiones, formular hipótesis, argumentos, tareas o a investigar a fondo las situaciones, probando los supuestos en lo posible con experiencias directas o materiales concretos.

Según el Modelo de niveles de dominio del pensamiento crítico propuesto en el 2018 por los investigadores María José Bezanilla-Albisua, Manuel Poblete-Ruiz , Donna Fernández-Nogueira, Sonia Arranz-Turnes, Lucía Campo-Carrasco , pertenecientes, en su mayoría, a la Universidad de Deusto de España; se puede apreciar en la figura que idearon, seis niveles de dominio con tres fases de

dificultad: la primera que incluye a Analizar-Organizar / Razonar-Argumentar ; la segunda considera a Cuestionar-Preguntarse/Evaluar y la tercera asume a Posicionarse-Decidir /Actuar-Evaluar. La figura siguiente muestra el resumen



Modelo planteado por los investigadores María José Bezanilla-Albisua y otros (2018)

Modelo que complementa al propuesto en el resumen de habilidades según Paul R. y Elder L. (2003) que podemos apreciar ver a continuación:

Analizar/Organizar: Se asume que examina detalladamente de manera personal o en equipo algo (partes, características sin conclusiones) como un texto, una situación o realidad poniéndolo a prueba o experimentando con el uso de sus sentidos y equipos o materiales de ayuda.

Razonar/Argumentar: Se analiza, relaciona, compara experimentando en lo posible con experiencias directas o materiales concretos, se argumenta debatiendo con respeto, obtiene conclusiones y emite un juicio que lo trasmite.

Cuestionar/Preguntarse: Cuestiona, pone en duda la realidad o una situación controvertida o que está comúnmente aceptado.

Evaluar: Valora, sopesa la importancia con una base de criterios sustentados de pro y contra.

Posicionarse/Tomar decisiones: Después de analizar, razonar, cuestionar o evaluar asume y toma una decisión a nivel personal o en equipo. Da una solución o emite un juicio definitivo.

Actuar/Comprometerse: Realiza actos voluntarios y comprometidos. Transforma la realidad donde participa activamente. Toma una posición y adopta una actitud positiva, dialógica y empática.

Visto desde este enfoque el pensamiento crítico es valioso si está complementado con la reflexión, la comprobación y la creatividad para mejorar lo que se critica. Sin reflexión probablemente sus resultados serían inciertos.

En el proceso de aprendizaje en el aula por parte de los estudiantes se recomienda vincular la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico con situaciones o problemas de la vida real, analizar las limitaciones de la forma de pensar y de enfrentar los problemas, aplicar estrategias para una evaluación abierta sobre situaciones de cada día con las que tienen relación con los estudiantes. Es un gran desafío seleccionar estrategias de trabajo sistemático que promueva habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales, en los diferentes niveles educativos, particularmente del nivel inicial donde es necesario promover las experiencias directas, el uso de material didáctico concreto, el trabajo en equipo, la intervención activa del estudiante y darle ejemplo de actitudes pacíficas, cordiales, empática y afectuosas para que este tipo de comportamiento y trato sea puesto también en práctica por los estudiantes.

En el ámbito laboral, el pensamiento crítico, es una competencia esencial y muy cercana a la competencia de resolución de problemas. En un cuadro relacionado a competencias profesionales que serán prioritarias en el nivel profesional, en los años 2015 y 2020 el pronóstico es el siguiente:

2020	2015
1. Resolución de problemas complejos	1. Resolución de problemas complejos
2. Pensamiento crítico	2. Trabajo en equipo
3. Creatividad	3. Liderazgo
4. Liderazgo	4. Pensamiento crítico
5. Trabajo en equipo	5. Negociación
6. Inteligencia emocional	6. Control de calidad
7. Toma de decisiones	7. Orientación
8. Orientación	8. Toma de decisiones
9. Negociación	9. Aprendizaje activo
10. Pensamiento flexible	10. Creatividad

Fuente: Alexander, Adams Becker, Cumminns & Hall Glesinger 2017

Como se aprecia en el cuadro, el pensamiento crítico tanto como la resolución de problemas complejos son competencias que requieren ser desarrolladas con gran énfasis en todos los niveles educativos incluyendo en el que corresponde al nivel profesional (World Economic Forum 2016)

Para complementar este nuevo paradigma se busca que el desempeño del docente oriente sus actividades a que el aprendizaje significativo de los estudiantes gire en torno al desarrollo de competencias acorde a las exigencias de los tiempos actuales y venideros para lo cual también, se espera que su metodología, además de facilitar al estudiante, ser el constructor de su aprendizaje significativo, vivencie procesos pedagógicos coherentes con las bases de las neurociencias que le ayuden a tener un real éxito en su aprendizaje. El enfoque crítico reflexivo hay que plantearlo dentro de un contexto que congrega un conjunto de visiones epistemológicas, psicológicas, educativas y socioculturales que permitirán al docente accionar su papel de facilitador, a hacer uso de la motivación, de los saberes previos de los estudiante, el trabajo en equipo con sus pares, el oportuno y pertinente empleo de materiales educativos, e involucre directamente a los alumnos a construir su propio aprendizaje, y desarrollen sus capacidades cognitivas, sus habilidades y practiquen valores de manera activa, logrando competencias necesarias para utilizarlos en la solución de situaciones o problemas de su vida.

Es del caso mencionar igualmente que el enfoque Crítico Reflexivo promueve o motiva al estudiante a aprender a aprender a través de la adquisición y empleo de su pensamiento complejo, para lo cual se le ofrece el uso creativo de determinadas habilidades centradas en una serie de debates críticos y meta cognitivos a lo largo de los procesos de investigación que el docente activa, como parte de las concepciones que respaldan esta corriente.

Las Neurociencias en la Educación

Las Neurociencias pertenecen a una rama de las ciencias que investiga con métodos científicos el sistema nervioso fundamentalmente, sus interacciones y el cerebro relacionado con la formación de la conducta humana. Como parte del estudio biológico se ocupa del cerebro, el cerebelo y todo el sistema nervioso partiendo desde el nivel molecular, celular, tisular y orgánico. En los niveles más complejos se combina con la Psicología, creándose la neurociencia cognitiva a fin de entender mejor el cerebro y la conciencia; pero también han surgido otras disciplinas como la neurobiología, la psicobiología, la neuropedagogía entre otros.

Desde los años 2000 las Neurociencias se han centrado con énfasis en explorar la operación de los neurotransmisores en la sinapsis, así como los mecanismos biológicos responsables del aprendizaje, la estructura y funcionamiento de redes complejas que incluyen la memoria, la percepción, el habla, igualmente la estructura y funcionamiento de la conciencia, los sentimientos, la personalidad, también nuestro futuro; es decir, alcanza a nuestras ilusiones y proyectos.

Como se sabe el cerebro controla el cuerpo y es capaz de cambiar constantemente su estructura, conocido como "plasticidad cerebral", según Facundo Manes (2019), neurólogo, neurocientífico, el cerebro, aprovecha la experiencia, los aprendizajes que construye nodos y sinapsis nuevos mientras dormimos, entre otros.

Respecto al nexo intrínseco que se da entre las Neurociencias y la Educación se centra en torno al proceso de aprendizaje, el cual a pesar de ser un proceso innato en el ser humano, se sabe que actualmente las neurociencias, adquieren un gran

protagonismo en el plano educativo relacionado particularmente con el proceso de aprendizaje, de ahí que su importancia es relevante en vista de que la razón de ser del sistema escolar mundial es lograr el mayor éxito posible de aprendizaje, sea para mejorar su calidad de vida o su formación humana. Por otro lado, no es novedad que los docentes enfrenten dificultades para lograr que sus estudiantes logren alcanzar las competencias esperadas a lo largo del proceso de aprendizaje que se les encomienda como parte de sus responsabilidades profesionales. Para atender esta necesidad de los docentes es interesante analizar los aportes sustanciales de las Neurociencias y utilizarlas para optimizar su servicio en el aprendizaje de los estudiantes.

Así por ejemplo el avance de las Neurociencias al estudiar el cerebro, la conducta y los hábitos humanos, entre otros temas, han logrado determinar que los mecanismos cerebrales están íntimamente relacionados con el aprendizaje, la memoria a corto y largo plazo y los otros procesos cognitivos como la atención, el lenguaje, la lecto escritura, las funciones ejecutivas, la toma de decisiones, la creatividad y la emoción, entre otros y el uso permanentemente de los aprendizajes para aplicarlos en la vida diaria. Las neurociencias actualmente también permiten detectar y entender situaciones de riesgo de aprendizaje como la dislexia y discalculia y facilita que se ayude y beneficie muchos estudiantes.

En tal sentido, la neurocientífica e investigadora Judy Willis y el Psicobiólogo Ignacio Morgado han constatado buenos aportes de la Neurociencia en el campo educativo, lo cual se detallan a continuación:

Judy Willis, desde los años 2012, considera que se puede obtener resultados muy positivos en el aprendizaje si el docente durante su intervención tiene en cuenta la predisposición del estudiante para captar la información, es decir es muy necesario que active el estado de ánimo, la motivación, la atención y la concentración las cuales son determinantes para facilitar el aprendizaje. En otras palabras, las emociones placenteras son las mejores aliadas para que el alumno capte las nuevas informaciones si ellas son escasas es muy probable que no tengan buen efecto en su aprendizaje, ni las brillantes explicaciones del maestro. Igualmente, ella sostiene

que cualquier información o conocimiento nuevo, suele pasar particularmente por una triple selección o filtro del cerebro, antes de ser aprendida y que estos filtros se activan con las emociones, si son positivas el cerebro aprenderá con mayor celeridad; pero si detecta algún tipo de estrés entonces el cerebro bloqueará el nuevo aprendizaje. Los filtros están relacionados con el funcionamiento del sistema reticular de activación (RAS), de la amígdala y la generación de la hormona dopamina.

Por su parte Ignacio Morgado, quien es catedrático de Psicobiología de la Universidad Autónoma de Barcelona y autor de *Aprender, recordar y olvidar: Claves cerebrales de la memoria y la educación* (2014), considera que memorizar no es malo como parte de un ejercicio que realiza el cerebro; pero se torna negativo si se emplea como una única manera de considerar que se logrará nuevos aprendizajes. El nuevo enfoque de aprendizaje utiliza una gama múltiple de estrategias y formas de guiar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes empezando por motivarlos a relacionar antiguos episodios de su vida con las nuevas experiencias que viven y activando mucho más su intervención e involucrándolo en un esfuerzo personal de trabajar con los nuevos conocimientos.

Este investigador propuso en el 2015 algunas prácticas que mejorarían el rendimiento escolar, las que se resumen a continuación:

- . La práctica continua de deportes y/ o actividades físicas ayuda a la formación de una proteína en el cerebro tanto en los niños como los adultos la cual les permite mostrar una mejor memoria, así como mayor flexibilidad, tiempo de reacción y velocidad en su cerebro para procesar su información mental.

- . Hay que evitar el uso excesivo de grasas en la alimentación porque las moléculas lípidas afectan la sensibilidad y plasticidad de las neuronas que intervienen en la formación de la memoria especialmente en el hipocampo y la corteza cerebral. La ingesta de menos caloría favorece la dinamicidad en los procesos mentales.

- . Poner en práctica el dormir lo necesario es una necesidad, puesto que las mismas neuronas que participan en el aprendizaje se activan después durante el sueño para

ayudar al cerebro en la estabilización de la memoria e influye posiblemente también en la intuición y creatividad de las personas.

. Preocuparse por activar y entrenar la memoria de trabajo que interviene en el proceso del pensar, planificar, razonar, encontrar diversas opciones antes de tomar decisiones, entre otros para resolver problemas sin tener conocimientos previos de los mismos. El entrenamiento constante de la memoria de trabajo, desarrolla mejor las conexiones neuronales en las cortezas prefrontal y parietal del cerebro ayudando a la persona a resolver tareas diferentes o nuevas a las experimentadas previamente.

. Utilizar las preguntas para orientar o guiar el aprendizaje con mayor autonomía por parte del aprendiz, en vista de que los cuestionamientos estimulan a la búsqueda de la respuesta o la solución o la determinación de las causas de las incógnitas. El estudiante es un investigador nato con gran curiosidad que lo induce a diversas fuentes de información hasta descubrir o satisfacer sus dudas o inquietudes. Es una manera de motivar, concentrar la atención y activar las neuronas del estudiante.

. Ejercitar o poner en práctica permanentemente lo aprendido ayuda tanto a fortalecer la memoria de largo plazo como la auto evaluación de los aprendizajes significativos y se aplica también en la heteroevaluación. En general ayuda a tener mayor seguridad al estudiante respecto a sus conocimientos y le reduce tensiones posteriores ante una evaluación.

. Es bueno emocionar al estudiante hasta que genere adrenalina en su sistema sanguíneo y active sus estructuras cerebrales como la amígdala. Se sabe que la producción de los glucocorticoides facilita en grande el aprendizaje y la memoria a largo plazo. Las diversas formas de lograr esta motivación son conocidas por los educadores o profesionales de la educación o están mucho más al alcance de ellos la adaptación de estrategias que conduzcan a los estudiantes a trabajar y concentrarse con euforia.

. Potenciar la práctica de la lectura. La lectura se reconoce como una actividad que

mantiene al cerebro a estar en forma porque hace que se active fundamentalmente la memoria, la percepción, el razonamiento y de hecho reaccionan ambos hemisferios cerebrales; pero con mayor incidencia trabaja el hemisferio analítico izquierdo. El lector entre otras actividades decodifica letras, palabras, frases que además las transforma en sonidos mentales y externos. Entran definitivamente en juego amplias áreas de la neocorteza cerebral. Una buena decisión es incluir la lectura desde la niñez y mantenerlo de por vida porque pone en acción diversas áreas emocionales y lóbulos del cerebro occipital, temporal, frontal y fortalece la amígdala, la memoria de trabajo, las habilidades sociales y la empatía entre otros.

. Aprendizaje y práctica de más de una lengua o la música y otros tipos de arte los hacen más rápidos y efectivos a los estudiantes y personas en general, los prepara para aprendizajes complejos, para la flexibilidad mental, para facilidad en los cambios de reglas de ejecución y velocidad de ejecución. Hay que promover el aprendizaje desde la edad temprana y practicarlo permanentemente hasta el final de los tiempos.

. Empleo y aplicación de las evaluaciones orales. Es bueno privilegiar a las exposiciones o exámenes orales por sobre las pruebas escritas porque ponen en acción sustancialmente la memoria de largo plazo que exige al expositor a repasar reiteradas veces de forma asociativa y comprensiva los contenidos o materia que dará a conocer o que defenderá. Independientemente implica también al estudiante que sustenta que desarrolle y demuestre habilidad de poder dirigirse y hablar al público y generar empatía para atraer la atención de sus interlocutores. En realidad, las áreas cerebrales se activan más en este sistema o estrategia de aprendizaje y desempeño del estudiante o expositor.

. Los recursos tradicionales tampoco son despreciables para apoyar los sistemas de aprendizajes, así la enseñanza de la escritura, el dictado, resumen de textos, memorización básica, reglas de ortografía, fechas, nombres de países, accidentes geográficos, hechos históricos etc. son valiosos y útiles como apoyo para la memoria implícita y posteriores razonamientos; lo que no es recomendable es quedarse sólo en esos niveles de apoyo.

Como se aprecia las Neurociencias permiten entender y conocer mejor cómo ocurre el aprendizaje o proceso de apropiación de conocimientos o cambios de conducta que implican la generación de funciones diversas en el cerebro , que según la edad o madurez del cerebro puede ser reptiliano (instintivo) , límbico (emocional) y/o racional (pensamientos, razonamientos, habilidades, valoraciones, pudiendo generarse igualmente, según las circunstancias, de forma independiente o en porcentajes y en conjunto).

A partir de los aportes de la Neurociencias el docente es revalorizado por su actitud motivante y empática en el proceso del aprendizaje, ya que se puede tener materiales, realizar actividades apropiadas; pero sino se cuenta con un contacto personal atractivo, motivante, inspirador, impulsor, empático, el aprendizaje no tendrá el efecto esperado. En el proceso de hacer efectiva su intervención el docente tiene que hacer uso de diversos factores tecnológicos, espaciales, temporales, actividades psicomotrices, de introspección, de descanso, de juego, de uso de materiales y medios que van de lo concreto a lo abstracto y de un orden y uso de procesos pedagógicos y cognitivos apropiados para cada nivel de estudiante.

Otro aporte de la neurociencia es que permite conocer y brindar mayor valor a la conexión social o vinculación entre personas dándose por ello una especial atención a la red social del cerebro que de por si es un órgano social que produce una reserva cognitiva de conocimientos complejos, de habilidades o emociones positivas a los que se les denomina “matenimiento o reserva cognitiva de las personas”, éstas se logran ejercitando una vida con permanente actividad intelectual, más allá de los límites aparentemente destinados a la edad cronológica de las personas. Gracias a esa reserva cognitiva, por ejemplo, entre dos personas con alzheimer, la que tiene abundantes reservas de conocimientos complejos o habilidades o emociones positivas, manifiesta de hecho en su vida diaria, menos efectos negativos generados por el mal, en comparación, a la otra persona que no cultivó este valor intelectual o reserva cognitiva.

Si bien es cierto que el avance de la ciencia y la tecnología ofrece aportes a la

sociedad en general, en el campo de la educación, particularmente, facilita a que el profesor se percate mejor que el aprendizaje cognitivo del estudiante se da en el sistema nervioso y que el proceso bioquímico del mismo, ocurre a través de una activación electroquímica dentro de las neuronas y que en conjunto este proceso de aprendizaje requiere que por su parte se esmere en seleccionar y emplear lo mejor que pueda en el ejercicio de su rol, una serie de factores tanto ambientales, temporales, emocionales, psicológicos, sociales, así como también factores materiales o equipos de trabajo con redes de aprendizaje como comunicacionales que generen climas favorables y por supuesto factores metodológicos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación que activen procesos pedagógicos y mentales que sean compatibles con las peculiaridades etareas y de madurez de los estudiantes.

Como se aprecia la expectativa de la sociedad, es muy alta cuando se aborda la misión y la tarea del educador, quien tiene que aprovechar el aporte de las diferentes ciencias, como el de las neurociencias, para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje e impulsar el desarrollo de competencias de sus estudiantes a fin de que se motiven y opten por mejorar su calidad de vida durante su período de estudios y más adelante siendo mayores como parte de la sociedad. Es de notar que esta labor del docente requiere que se complemente con la acción responsable y directa de la familia, la comunidad, la sociedad en sí y el gobierno de cada país en su conjunto.

1.3.2. Descripción del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad del 2012-2014 para Docentes de Educación Inicial, ejecutado a cargo del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico por convenio con el Ministerio de Educación del Perú como parte de la formación de los docentes en servicio. (PCMPs-2012-2014)

El Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad para docentes de Educación Inicial Ciclo II, se ejecutó entre los años 2012 al 2014 como parte de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Pedagógico Nacional (IPNM) –MONTERRICO-, Institución con más de 142 años de amplia experiencia en la formación inicial y en servicio de docentes de diversas especialidades y de las diferentes regiones educativas del País, en coherencia con los ámbitos donde los docentes, ejercen sus servicios y aplicando su lema central de “Educatio corde” del latín educa con el corazón con una actitud de amor de afecto y tolerancia. El Programa se desarrolló, bajo el sistema del marco de formación regulado por el documento denominado Términos de Referencia del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) -2012, el que fue aprobado con R.M. Resolución Ministerial N° 0204-2012-ED del 29-05-2012.

Es de conocimiento general que el rendimiento de los estudiantes en los diferentes niveles educativos está asociado a una serie de factores u oportunidades socio económico culturales, de nutrición, desarrollo biológico, de cuidado familiar y la vida que se ofrece en los diferentes entornos socioculturales y educativos. Como parte del factor educativo interesa señalar la calidad de la enseñanza que se da en las escuelas particularmente públicas y de manera específica observar la calidad de desempeño del docente, el cual depende en gran medida, de la calidad de sus niveles de preparación y/o formación.

En nuestro País antes del año 2007 no se contaba con evaluaciones del desempeño docente de manera oficial y sistematizada, por lo que tampoco se podría contar con una radiografía más clara de lo que se requería cambiar y mejorar en la práctica docente.

Sin embargo, las pruebas practicadas, durante el año 2007 y 2008, a los docentes

que se sometieron a la pretendida evaluación censal, comprobaron las serias limitaciones que presentaban en Comunicación y Matemática; hecho que constituyó uno de los sustentos para desarrollar el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente Básico, que fue implementado por la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), del Ministerio de Educación (MED), desde el 2007 hasta el 2011.

Los programas de especialización concebidos por la razón expuesta, se enfocaron claramente en potenciar un efectivo liderazgo educativo y pedagógico, brindando a los docentes las herramientas necesarias en los diferentes ejes curriculares, para mejorar su desempeño en el aula a partir de la reflexión de su propia práctica pedagógica, la investigación-acción, así como promover la valoración y el compromiso con la educación inclusiva y la atención a la diversidad cultural de los estudiantes.

Se ha priorizado atender y fortalecer el aprendizaje de la matemática y la comunicación de los estudiantes y de forma puntual mejorar el trabajo que realiza el docente para enseñar dichas áreas de comunicación y lógico matemática. En atención a esa necesidad se consideró brindar a los docentes implicados, los estudios necesarios para que mejoren sustancialmente en el dominio de las disciplinas, así como la didáctica pertinente y demuestren solvencia en las competencias propias de su desempeño en el proceso de enseñanza- aprendizaje que son parte de su labor docente.

La ejecución del Programa de Especialización (PCMPs-2012-2014) correspondiente a la UGEL 01 de San Juan de Miraflores- Lima y a la UGEL N° 08 de Cañete, se destinó, como ya se mencionó al Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM). Es así que IPNM se encargó de planificar, organizar, ejecutar, evaluar e informar las acciones pertinentes del mencionado Programa, considerando los alcances normativos y los Términos de Referencia que le correspondía según lo dispuesto por el Ministerio de Educación del Perú.

Con el sustento de los Términos de Referencia y el Plan básico elaborado por el

IPNM se describe de manera sintética, en los acápite siguientes el Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad para docentes del II ciclo de EBR

En primer lugar conviene señalar que el Programa, brindó la oportunidad de actualizar y mejorar los conocimientos y el desempeño docente a partir del dominio de las competencias comunicativas, lógico matemáticas y psicomotrices, así como el manejo pertinente de los procesos pedagógicos y recursos didácticos que se articularon alrededor de una propuesta pedagógica alternativa, como resultado de la investigación-acción, la reflexión sobre su propia práctica pedagógica y bajo un enfoque reflexivo crítico e intercultural.

Este Programa de Especialización se ejecutó bajo el compromiso de formar docentes que cambien sustancialmente su manera de trabajar con los estudiantes las diversas sesiones a su cargo; donde además se aprecie que la docente demuestra que:

Su enseñanza se da como una acción social.

Que pone de manifiesto ética al educar.

Que domina y aplica pedagogía u la didáctica.

Entre los enfoques de la formación se aplicó la interculturalidad como una respuesta a la realidad del país pues las instituciones educativas públicas tienen como poblaciones estudiantes cuyos familiares proceden de múltiples regiones del Perú. Ante lo cual hace falta cultivar las buenas relaciones de respeto, armonía y apoyo en la comunicación sea bilingüe o trilingüe o más, en vista de que contamos con muchas lenguas originarias que se concentran especialmente en la capital del país o de las regiones.

Desde esta perspectiva, la convivencia requiere un largo período de construcción incluyendo el esfuerzo de los docentes, estudiantes, las familias y la comunidad toda vez que se busca atacar las desigualdades, la discriminación para fortalecer las

capacidades críticas, reflexivas, dialogantes que den paso a un cambio socio político cultural. La tarea docente para esta misión, es obvia que tiene perspectivas que le exigen utilizar herramientas y estrategias de ser un mediador comprometido, autoreflexivo, flexible, tolerante, con alta autoestima y capacidad para resolver conflictos y promover la transformación que se requiere. Fortalezas que hay que incentivar y poner las bases para que los potencie él mismo en el proceso de formación.

El enfoque propio del nivel inicial que se asumió también fue el referido a La Psicomotricidad y el desarrollo integral. En este campo cobra importancia la atención a los niños en lo que respecta primero su propio desarrollo corporal en su dimensión biológica, vivencial, racional y relacional es decir después de la aceptación y conciencia personal, en seguida hay que dar paso a la aceptación del mundo exterior y su paralela madurez mental o intelectual estrechado con sus sentimientos y la agilidad del movimiento de su cuerpo al compás de su entorno. En este proceso es de vital importancia contar con la actitud cercana, motivante, afectuosa que trabaje en torno de la autoestima y confianza del niño, de la niña.

Respecto a la comunicación es necesario interpretar que es una tarea estrechamente ligada a la psicomotricidad y a las orientaciones ya explicadas de interculturalidad. Se da máxima importancia a la comunicación verbal y textual que se apoyan y complementan entre sí como sustento del desarrollo global y evolutivo del niño o la niña integrándolo en el desempeño de su vida o entorno cotidiano con trabajos de grupo, con experiencias directas y empleo de material concreto bajo la disposición cercana y estimulante de su profesora.

El desarrollo integral del educando requiere asumir una perspectiva de enfoque para la vida o enfoque cognitivo socio cultural aún en el nivel educativo, lo cual se aplica también para el desarrollo del pensamiento matemático. Una manera amigable de favorecer el desarrollo y la comprensión de los conceptos del pensamiento matemático es apoyarse cada vez más en la manipulación de materiales concretos,

que al ser observados con detalle le permite al niño experimentar, tocar, descubrir, comparar, y elaborar su propio pensamiento y trabajar activamente con sus pares y experimente usando sus sentidos para percibir mejor la vida.

El enfoque que se pretende en la presente especialización está referida a enfatizar el desarrollo del razonamiento lógico aplicado a la vida real, procurando el desarrollo de capacidades matemáticas, comunicativas a través del juego, de experiencias directas, la participación activa del niño o niña, el trabajo en equipo, la manipulación de objetos concretos, que impliquen la resolución de problemas, dando oportunidad a que los niños y niñas perciban con todos sus sentidos, el mundo que le rodea para facilitar la adquisición de aprendizajes matemáticos, comunicativos y psicomotrices posteriormente más abstractos.

La investigación acción y la práctica pedagógica

Los docentes del II ciclo de EBR que participan en el Programa de Especialización tendrán las condiciones para desarrollar sus capacidades investigativas, de aplicarlas a su desempeño en el aula, considerar su quehacer cotidiano como un objeto de investigación y fuente de conocimiento, con herramientas propias de la investigación - acción, y beneficiar a la institución educativa con procesos de innovación y transformación que repercutan en la función educativa de la sociedad. La investigación acción está articulada a la práctica pedagógica docente ya que se inicia desde un proceso reflexivo y la duda positiva sobre el quehacer del docente y las necesidades o problemas de aprendizaje de los estudiantes, es un ir y venir en la reflexión crítica y constructiva, el docente analiza su práctica, propone prácticas pedagógicas alternativas, las implementa en su trabajo cotidiano y luego deconstruye y reconstruye el proceso educativo ejecutado, para reflexionar sobre los logros y limitaciones, y reiniciar nuevamente un círculo virtuoso que le permitirá una mejora continua y sistemática de sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

El Objetivo del Programa fue:

Fortalecer las competencias profesionales de los docentes del nivel de Educación Inicial, a través de procesos formativos que le provean herramientas para profundizar su dominio pedagógico disciplinar, así como sus competencias investigativas., en el marco de un enfoque de formación docente crítico reflexivo que permita el manejo efectivo de procesos pedagógicos interculturales que incidan en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

El Perfil de formación del Docente Participante se determinó en concordancia con la R.M. N° 0204-2012-ED del 29-05-2012, estuvo enmarcado en los enfoques crítico reflexivo e intercultural y los componentes pedagógicos, disciplinar, investigación desde la acción pedagógica que fortaleció su desempeño docente en el desarrollo de sus sesiones con una didáctica pertinente y estratégica y un carisma empático en su trato que, fue potenciado con el componente denominado desarrollo personal. Se aprecia con mayor detalle este Perfil de competencias en la siguiente matriz cuya fuente de información lo constituye el Documento denominado Términos de Referencia del Programa.

Perfil de competencias del Docente Participante según el Programa de Especialización del 2012-2014

COMPONENTES.	C i c l o	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	Instrumentos
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CON ORIENTACIÓN INTERCULTURAL		Fundamenta su práctica pedagógica en el soporte teórico conceptual de una pedagogía crítica y reflexiva, que promueve el desarrollo de las competencias psicomotrices, comunicativas y matemáticas sobre la base de la realidad socio cultural de los estudiantes.	Aplica los aportes de la pedagogía y la didáctica para Interpretar los principales hallazgos del diagnóstico básico sociocultural del contexto, Evalúa la pertinencia de su práctica pedagógica en relación con el contexto donde labora.	Diagnóstico de su aula y estudiantes o ámbito de trabajo
		Planifica, ejecuta y evalúa los procesos pedagógicos, y planes de acción diversificando el aprendizaje en función a las características y necesidades de los estudiantes con una perspectiva holística, inclusiva e intercultural.	Diseña una propuesta pedagógica alternativa, en concordancia con los enfoques del área y los resultados del diagnóstico sociocultural. Incorpora saberes locales y potencialidades educativas de su entorno a su planificación curricular de corto y mediano plazo.	Plan de las actividades que permitirán visualizar su desempeño
		Ejecuta una propuesta pedagógica alternativa, desarrollando procesos pedagógicos pertinentes para el desarrollo de las competencias psicomotrices articuladas a las otras áreas de desarrollo de los niños y niñas.	Desarrolla procesos y estrategias pedagógicas de acuerdo con lo planificado y modifica su enseñanza frente a situaciones imprevistas de manera pertinente. Hace uso óptimo del tiempo y de los materiales educativos para orientar logros en sus estudiantes y comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje Evalúa permanentemente el desarrollo de su propuesta pedagógica alternativa y plantea reajustes en forma oportuna y pertinente	Ficha de observación del desempeño del docente durante su trabajo
		Produce saber pedagógico contextualizado referido al desarrollo de las competencias psicomotrices articuladas a las áreas de comunicación y matemática.	Sistematiza la propuesta pedagógica alternativa y comunica los resultados a nivel institucional y local.	Informe sobre sus aportes
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES CON ENFOQUE INTERCULTURAL		Relaciona los sustentos disciplinares e interdisciplinares, con los aportes de la cultura local, regional para determinar los principales indicadores del desarrollo psicomotor y su relación con las otras áreas de desarrollo de los niños y niñas de educación inicial.	Demuestra conocimiento actualizado y pertinente de las disciplinas que integran las áreas.	Ficha de observación del desempeño del docente durante su trabajo
		Organiza el sustento teórico de la propuesta pedagógica alternativa, relacionada con el desarrollo psicomotor del niño y niña, y sus implicancias en otras áreas de desarrollo principalmente Comunicación y Matemática relacionando los aportes de las disciplinas en dialogo con los saberes culturales del entorno.	Expresa conocimiento del enfoque del área y sus formas de aplicación para la selección y organización de los contenidos y estrategias de enseñanza aprendizaje Determina qué enseñar en función de los aprendizajes fundamentales que la escuela busca desarrollar en sus estudiantes, teniendo en cuenta sus características y contextos socioculturales	Diagnóstico de saberes previos del grupo con el que le corresponde trabajar
		Analiza e interpreta los avances en el desarrollo de la propuesta pedagógica alternativa y su pertinencia a la luz de los supuestos teóricos relacionados con los aportes disciplinares y didácticos.	Orienta procesos pedagógicos mostrando manejo del contenido disciplinar y didáctico con enfoque intercultural Desarrolla una secuencia lógica de los contenidos curriculares de las áreas de Comunicación y Matemática, graduando su nivel de complejidad y su articulación con otras áreas de acuerdo a las características de sus estudiantes.	Ficha de observación del desempeño del docente durante su trabajo
		Valida contenidos disciplinares con enfoque intercultural referida a supuestos teóricos que sirven de referencia para sustentar la propuesta pedagógica.	Sistematiza su saber disciplinar con enfoque intercultural, obtenida a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica alternativa.	Tesis

INVESTIGACIÓN DESDE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA	Desarrolla procesos de indagación y reflexión sobre la propia práctica pedagógica y las condiciones de los estudiantes y su entorno sociocultural.	Elabora el diagnóstico socio educativo de la comunidad donde labora. Diseña el perfil del proyecto de investigación acción.	Tesis
	Formula una propuesta pedagógica innovadora sustentada en los resultados de la auto-reflexión sobre la pertinencia de su práctica pedagógica frente a la realidad socio cultural de sus estudiantes.	Diseña la Propuesta Pedagógica Alternativa, sustentada en una reflexión crítica sobre su propia práctica y su relación con el contexto donde labora.	Tesis
	Aplica técnicas y estrategias de registro de información cualitativa y cuantitativamente que le permiten evaluar permanentemente el desarrollo de su propuesta pedagógica alternativa, promoviendo la participación activa de los estudiantes y comunidad en este proceso.	Evalúa el desarrollo de la propuesta pedagógica alternativa utilizando criterios de pertinencia, viabilidad y efectividad en los logros de aprendizaje.	Tesis
	Sistematiza y comunica los resultados de la aplicación de su propuesta pedagógica innovadora debidamente validada con la comunidad educativa en la que labora.	Aplica en su práctica docente, el saber pedagógico obtenido a partir de su experiencia de investigación acción.	Tesis / Ficha de observación del desempeño del docente durante su trabajo
DESARROLLO PERSONAL	Fortalece su identidad y autoestima personal, construyendo un auto concepto personal positivo y generador de una práctica de vida emocional saludable, que le permite interactuar y relacionarse adecuadamente con los actores educativos y sociales de su entorno.	Evalúa su quehacer, valorando sus posibilidades personales y reconociendo las propias limitaciones. Participa en equipos docentes mostrando relaciones asertivas, de respeto y colaboración con los otros	Ficha de observación del desempeño del docente durante su actividad de trabajo
	Incorpora en su práctica pedagógica y personal estrategias lúdicas y vivenciales para el desarrollo de una cultura de paz y convivencia escolar en su institución educativa, desde una práctica profesional y personal ética y democrática.	Resuelve conflictos en diálogo permanente con los estudiantes y los otros actores socioeducativos en base a criterios éticos y normas concertadas de convivencia. Practica actitudes democráticas, de respeto y colaboración con los estudiantes y docentes de su institución educativa.	Ficha de observación del desempeño del docente durante su actividad de trabajo
	Autorregula su quehacer personal y profesional con autonomía y autovaloración, generando un saber pedagógico pertinente para sus estudiantes y comunidad educativa.	Reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica y el aprendizaje de sus estudiantes. Genera en el aula relaciones de respeto, cooperación para integrar la diversidad de sus estudiantes.	Ficha de observación del desempeño del docente durante su actividad de trabajo
	Valora su quehacer profesional asumiéndose como sujeto productor de saber pedagógico y agente social de cambio.	Sistematiza el saber pedagógico obtenido a partir de su experiencia de investigación y desarrollo de una propuesta pedagógica alternativa para su aula. Comparte los logros y retos educativos con sus pares, estudiantes, familias y comunidad dando cuenta de los procesos y resultados de su trabajo pedagógico	Ficha de observación del desempeño del docente durante su actividad de trabajo

Matriz adaptada de los Términos de Referencia dispuestos por el Ministerio de Educación del Perú para el PCMPs-2012-2014

A partir de la lectura de los informes que el IPNM remitió al Ministerio de Educación se puede sintetizar lo más importante de cómo funcionó este Programa:

Se trabajó con un Plan de Estudios que cumplió las siguientes características

Una duración de dieciocho (18) meses donde se incluyó la planificación, organización, ejecución, evaluación y cierre del programa; con la finalidad de garantizar el adecuado desarrollo del mismo.

La ejecución permitió un trabajo de estudios por parte de los docentes-participantes de 800 horas cronológicas distribuidas en un periodo académico de dieciséis meses aproximadamente. Abarcó cuatro ciclos, con una duración de 17 semanas cada uno.

Los cuadros siguientes ofrecen una visión mucho más completa.

I CICLO	II CICLO	III CICLO	IV CICLO	TOTAL
4 meses	4 meses	4 meses	4 meses	16 meses
17 semanas	17 semanas	17 semanas	17 semanas	68 semanas

CICLOS/MÓDULOS	COMPONENTE 1								COMPONENTE 2		COMPONENTE 3		COMPONENTE 4		TOTAL	
	Investigación desde la acción pedagógica								Conocimientos disciplinares con enfoque intercultural		Pedagogía y didáctica con orientación intercultural.		Desarrollo Personal			
	Investigación acción		Acompañamiento Pedagógico Especializado													
			Visita al docente en su contexto VIDOC		Círculo de aprendizaje colaborativo CIAC		TOTAL HORAS	TOTAL CREDITOS								
Horas	Créditos	Horas	Créditos	Horas	Créditos	TOTAL HORAS	TOTAL CREDITOS	Horas	Créditos	Horas	Créditos	Horas	Créditos	Horas	Créditos	
I	30	3	40	8	10	2	80	13	45	4	45	5	10	1	180	23
II	40	4	40	8	10	2	90	14	55	5	55	6	10	1	210	26
III	40	4	40	8	10	2	90	14	55	5	55	6	10	1	210	26
IV	30	3	40	8	10	2	80	13	60	6	60	6	---	---	200	25
Total	140	14	160	32	40	8	340	54	215	20	215	23	30	3	800	100

Ciclo / Año	Módulos	COMPONENTES, BLOQUES TEMÁTICOS Y HORAS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y PSICOMOTRICIDAD (NIVEL INICIAL)											Total horas por módulo		
		Investigación desde la acción pedagógica				Conocimientos disciplinares con enfoque intercultural			Pedagogía y Didáctica con orientación intercultural.			Desarrollo Personal			
		Bloques temáticos	Investigación acción	N° de horas / Presencial (P) / Distancia (D)		Bloques temáticos	N° horas Presencial (P) / Distancia (D)		Bloques temáticos	N° horas Presencial (P) / Distancia (D)		Bloques Temáticos		N° horas Presencial (P) / Distancia (D)	
				VIDO C*	CI AC*		P	D		P	D			P	D
I	Primer Módulo Diagnóstico del problema	Investigación acción I	30	40	10	El desarrollo del niño.	20	Estrategias metodológicas según diversas corrientes y tendencias de la psicomotricidad	45	5	Desarrollo Personal I	10	180		
						La psicomotricidad eje del desarrollo integral.	25								
II	Segundo Módulo Propuesta Pedagógica alternativa- Plan de acción.	Investigación acción II	40	40	10	La psicomotricidad, juego y comunicación	45	Programación a corto plazo desde un enfoque intercultural.	20	5	Desarrollo Personal II	10	210		
							10	Estrategias metodológicas para las diferentes expresiones comunicativas y su relación con el área matemática.	25	5					
III	Tercer Módulo Informe del avance de la ejecución del plan de acción.	Investigación acción III	40	40	10	Psicomotricidad, juego y pensamiento matemático	45	Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento matemático y su relación con el área de Comunicación.	55	5	Desarrollo Personal III	10	210		
IV	Cuarto Módulo Sistematización de los resultados de la investigación acción	Investigación acción IV	30	40	10	La evaluación en el nivel inicial	20	Elaboración y uso de instrumentos de evaluación	50	10			200		
						Convivencia y derechos de los niños y	30								

					niñas en diversos espacios de aprendizaje.									
T O T A L	04 Módulos		140	160	40		1 8 5	3 0		19 5	2 0		30	800

Matrices adaptadas de los Informes de ejecución del IPNM al MINEDU del PCMPs-2012-2014

El

total de participantes entre los docentes pertenecientes a la UGEL 01 de Lima y la UGEL 08 de Cañete sumaron 112 quienes se titularon satisfactoriamente, con la Segunda Especialidad en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad. De los cuales se toma como población de estudio a los docentes especialistas pertenecientes a la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores - Lima que fueron un total de cincuenta docentes del Nivel de Educación Inicial, cuya nómina se encuentra en el Anexo de esta Investigación.

1.3.3. Evaluación

Según Hansen (2005) y Stufflebeam, (2000) citados en Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa por García Cabrero Benilde (2010), señalan que la evaluación es “reunir información sistemática y hacer algún tipo de juicio sobre un cierto objeto de evaluación.” A partir de dicha concepción al aplicarlo al campo de la educación el objeto de evaluación podría ser desde la planificación de la sesión, pasando por el tipo o la funcionabilidad de los materiales que se usa en las sesiones o la forma de desempeño de los docentes, de los estudiantes, de las autoridades, de los padres y así se podría elegir evaluar, muchos otros elementos y circunstancias que intervienen en la educación. En el caso de esta investigación se ha utilizado para evaluar el desempeño de las docentes al desarrollar sus sesiones de clase y en qué nivel su forma de proceder o usar los materiales han captado la motivación, la concentración y la intervención de sus estudiantes a lo largo de la sesión.

Para Stufflebeam (2000) "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o

mérito de algo". Lo cual significa también que evaluar es emitir un juicio de valor. En la posición del autor se plantea que todo juicio se brinda relacionando un valor y un estándar asociado. En este caso el valor indica que es lo que es bueno y qué no, mientras que el estándar señala la medida en que algo es bueno o no con relación al valor. Esta manera de concebir difiere sustancialmente con la de Tyler para quien la evaluación se da en función de los objetivos diseñados de un programa. En el caso de este trabajo, se compara si los objetivos del programa que recibieron hace 4 años las integrantes de la muestra de investigación, aún se puede apreciar que se siguen cumpliendo.

Por otro lado, se cuenta a Aguilar Idáñez, MJ. y Ander Egg, E. (2005) que sostienen que en la tarea de evaluar es como señalar criterios y normas que permitan establecer tanto el mérito como el valor del objeto evaluado.

Esta concepción fue útil para aplicarlo a este trabajo, en fijar indicadores en el instrumento de evaluación de la presente investigación, para lo cual se seleccionó criterios e indicadores objetivos y cuyos resultados sistematizados y sometidos a pruebas estadísticas permitieron calcular el nivel de desempeño de los docentes en estudio en el período de la prueba.

Así mismo, House (2007) define que el objeto de la Evaluación consiste en definir el valor y mérito de una acción, un proyecto o un programa.

Es así que se aplicó este concepto para definir el mérito del Programa de especialización 2012-2014 que a 4 años de haber concluído, los objetivos de la razón de su ejecución, aún persisten en los efectos que se han apreciado en el desempeño de los docentes que estudiaron.

Los resultados de la evaluación son provechosos cuando con ellos se toman decisiones de cambio para mejorar el objeto evaluado a partir de las limitaciones que se detectan a través de la aplicación de la dicha evaluación.

Las evaluaciones de tipo formativo son las que mejor se aprovechan a lo largo de la ejecución de un programa, en vista de que permiten que el evaluador opte por realizar ajustes inmediatos antes de concluir el trabajo. Sin embargo, las

evaluaciones sumativas que son las que por lo general se aplican al final de un programa son valorativas en el sentido de que apoyan a dar conformidad a los servicios contratados o los presupuestos invertidos, entre otros beneficios.

Así como la evaluación según el uso que se le dará puede ser de diagnóstico, formativa, sumativa; también según el período del programa en que se aplique se denomina Ex - ante si se evalúa el programa justo antes de empezar y se llama Ex - post si se efectúa después de haberse concluido y cerrado, éste puede ser, de corto, mediano o largo plazo, dependiendo si se aplica por ejemplo a un año de concluido o a 2 años o a 4 años. Éste es el caso que responde a la presente investigación.

En general se busca que la evaluación sea una actividad que genere algún tipo de beneficio o mérito para los que son evaluados y en el caso de los programa o proyectos los miembros integrantes pueden generar mejores productos si se utiliza la evaluación para estimularlos o valorarlos a lo largo de períodos cortos durante el proceso de ejecución del programa. En realidad, un administrador o jefe creativo puede darles múltiples usos positivos a los sistemas de evaluación.

1.3.4. Impacto de un Programa

La evaluación de impacto permite determinar cuantitativamente y con rigor estadístico la gama de efectos o de transformaciones o cambios que una determinada acción o programa o proyecto genera en la población o espacio de su intervención. Se le emplea mucho como una práctica de transparencia al rendirse cuenta del presupuesto que reciben los programas o Proyectos u obras en general, mucho más si se aplica una inversión pública o préstamos que generan deudas al país; igualmente ayuda a obtener lecciones valiosas para nuevas inversiones o guías para el ejercicio de entes ejecutoras; por otro lado una evidencia de impacto es un gran sustento para solicitar más o nuevos recursos sea dentro y fuera del país y también generan mayor credibilidad y respeto por el ente ejecutor que lo presenta. Dentro de una evaluación de impacto se evalúa no sólo los productos concretos logrados, los

bienes producidos o los servicios prestados sino también se incluye los efectos o cambios históricos que generan esos productos logrados o servicios invertidos en sus beneficiarios y los espacios socio, económico, culturales y geográficos que su campo de acción logra abarcar.

Pichardo Muñiz (1997) considera que la evaluación del impacto social ex post determina la calidad de los cambios generados por una intervención en los beneficiarios de un programa. Para el caso de determinar la calidad en evaluaciones del sector público se estila algunas pautas metodológicas que considera: el fin social, las características organizacionales y también compara los resultados del programa con los desempeños oficializados o estandarizados. En caso de no contar con esos datos se opta por incluir los criterios de pertinencia, eficacia, eficiencia, coherencia, conformidad entre otros.

Existe otra técnica denominada “Referencial básico de Calidad” que según Guy Le Boterf, (1993) consiste en señalar como parámetros para comparar, determinados criterios de ejecución de las competencias que motivan el programa; teniendo esa base se procede a efectuar las observaciones del desempeño de la muestra implicada, en sus respectivos puestos de trabajo. La información obtenida se compara con los indicadores de la calidad esperada. Si las tendencias observadas son exitosas se fortalecen la aplicación, se extiende, se avanza y en caso de cotejarse un nivel bajo se reajustan las situaciones causales antes de proseguir aplicándolas o replicándolas.

1.3.5. Sostenibilidad de un programa

Este concepto se ha adaptado del que utiliza el Sistema Nacional de Inversión Pública para campos de producción diferentes a la educación, es así que es necesario esclarecer que el significado de la palabra sostenibilidad casi siempre se relaciona o liga automáticamente a la sostenibilidad del desarrollo económico, ambiental o social por lo que en esos casos quiere decir usar lo necesario en el

presente sin agotarlo en su totalidad y cuidando de que ese beneficio dure o se regenere a tiempo para atender también en el futuro, a los nuevos seres que lo necesiten. Desde esta perspectiva la sostenibilidad ambiental se relaciona con el uso responsable por parte de los seres humanos tanto de la naturaleza y de los otros seres vivos; pero controlando la preservación de dichos bienes y evitando destruirlo o consumirlo indiscriminadamente. Entendemos entonces que tenemos derecho a vivir con buena calidad de vida cuidando paralelamente el equilibrio del ecosistema y protegiendo los medios naturales afin de que también les permita vivir con las mismas oportunidades a las futuras generaciones del planeta.

Aplicando este concepto a esta investigación, la sostenibilidad del Programa 2012-2014 de especialización se entiende o refiere a que los cambios suscitados o logrados en el desempeño de las docentes para el desarrollo de sus sesiones de enseñanza aprendizaje, particularmente las referidas a la didáctica apropiada para favorecer la construcción de los aprendizajes con la intervención directa del mismo estudiante, en esta caso se ha seleccionado como indicadores de desempeño del docente el empleo de: las experiencias directas, el uso de materiales concretos, el trabajo en equipo, la intervención activa del estudiante, y la actitud de la docente, particularidades que se observan que han tenido en cuenta y han dado mucha importancia a lo largo del desarrollo del Programa y que ellas, las aplicaron junto con otras formas didácticas, a lo largo de su tesis de investigación – acción. Se conoce que dichas tesis fueron elaboradas a base de la evolución reflexiva y existosa de sus sesiones de aprendizaje, que fueron ejecutadas ante la presencia y seguimiento de otras especialistas denominadas acompañantes pedagógicas. La elaboración y sustentación de su tesis fue requisito obligatorio para obtener su titulación. Basada en esa experiencia afrontada por ellas, la investigación busca determinar si persisten, después de 4 años, en la forma de trabajo empleando esas actividades didácticas y si mantienen una actitud personal, que involucre a las niñas y niños en el proceso de la construcción de su aprendizaje. Se hace notar que las docentes que pertenecen a la muestra de estudio, en estos 4 años después de concluir el Programa, no han tenido un acompañamiento o monitoreo por parte de la entidad que lo financió o la

entidad ejecutora del mismo. Estos rasgos docentes serían apreciados a lo largo de los procesos pedagógicos de las sesiones de clases a su cargo. Es decir, podemos asumir que la sostenibilidad es algo así como la posibilidad operativa del programa para mantenerse después de finalizado o concluido su ejecución y cierre del mismo, sin seguir invirtiendo en la continuidad de la formación de las especialistas, ya sea por parte de la entidad responsable del financiamiento o por parte de la entidad ejecutora del mismo.

Bajo esta concepción la sostenibilidad, es una estimación del nivel de transformación que generó el Programa, en determinadas formas de aplicar la didáctica en los procesos pedagógicos, de las sesiones de enseñanza- aprendizaje de las especialistas, después que han concluido el Programa y sin que se le brinde una ampliación de financiamiento o de formación. El sistema de Inversión Pública del País menciona que la sostenibilidad a largo plazo, es la prueba final del éxito de un proyecto o programa.

Se ha observado que al menos hasta el 2014, los programas o proyectos dentro del contenido de sus planes iniciales básicamente consideraban: objetivos, sustentos teóricos, estrategias, actividades, costos, cronogramas, monitoreos, evaluaciones de inicio, proceso, final y cierre del mismo; sin embargo, existe un vacío de previsión referente a la sostenibilidad del Programa sea de corto, mediano o largo plazo.

Por el momento no se encuentra una estadística nacional que determine el porcentaje de programas y proyectos que hayan mostrado su sostenibilidad a largo plazo, sin embargo, se observa que existen sendos informes respecto a los resultados de inicio y fin de ellos.

Con lo expuesto se entiende que el concepto de beneficio sostenible, no necesariamente significa la continuidad de las actividades del proyecto, pues este beneficio se observará más allá de un periodo razonable de tiempo después de culminado el Programa.

La sostenibilidad en esta investigación se mide a través de un protocolo estadístico de sostenibilidad adaptado al contexto del presente estudio. Este resultado de sostenibilidad comprende el desempeño del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus estudiantes, centrado específicamente en determinadas actividades didácticas seleccionadas y relacionadas con los procesos pedagógicos a su cargo durante el desarrollo de sus sesiones de enseñanza- aprendizaje.

La sostenibilidad, en este caso, se refiere a la permanencia de los beneficios directos de formación recibida por los docentes participantes con referencia a los objetivos previstos para ellos en el Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad ejecutada entre el 2012 y el 2014 bajo la responsabilidad del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico y su prolongada aplicación de los mismos en los procesos pedagógicos de sus sesiones de clase.

En esta investigación no se tiene en cuenta, en ningún caso la sostenibilidad referente al campo económico-financiero, ni lo que tiene que hacer el docente porque cada docente se actualiza paralelo al dinamismo de desarrollo global mundial. Sin embargo, es del caso detallar que si se tiene en cuenta el cómo hace la docente su trabajo o su desempeño para obtener mejor participación por parte de sus estudiantes durante el desarrollo de sus sesiones de clases, es decir cómo utiliza o se apoya con las actividades didácticas para atender a sus estudiantes a lo largo de los procesos pedagógicos de las sesiones de clase, recordando que según las neurociencias que el aprendizaje requiere que se active lo mejor que se pueda el cerebro de los estudiantes.aprendizaje.

La investigadora, para recolectar la información con mayor objetividad durante la observación de las sesiones de clases, aplicó un instrumento incluido en el nivel 2 de la siguiente sugerencia.

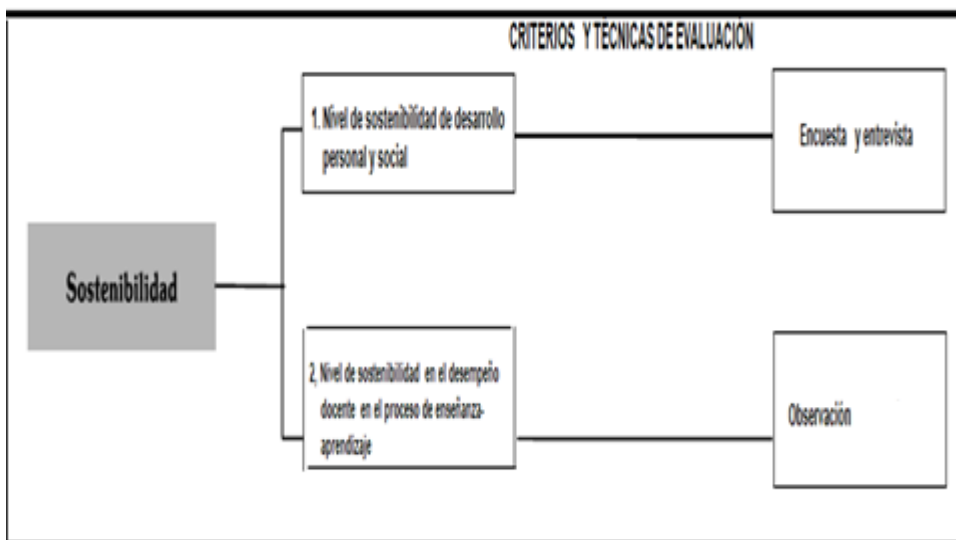


Diagrama del resumen. Adaptación de la Investigadora

Los Procesos Pedagógicos de una Sesión de Enseñanza- aprendizaje

En este apartado se tiene en cuenta la literatura referente a la segunda variable de estudio de esta investigación, para lo cual primero es del caso diferenciar los procesos de aprendizaje de los procesos pedagógicos.

Se conoce como procesos de aprendizaje al conjunto de actividades mentales que realiza cada persona o aprendiz de manera independiente según su capacidad cognitiva, para captar, incorporar, usar nuevos conocimientos, habilidades, valores o saberes diversos. Estos procesos son múltiples como, por ejemplo: atención, comprensión, adquisición, reproducción, transferencia y varían según cada estudiante. En el empleo o manejo de estos procesos internos no participa el docente ni otro agente externo, es un esfuerzo que hace cada quien para tomar conciencia lo que desea asimilar hasta explorarlo, analizarlo, asimilarlo, usarlo y manejarlo de forma automática o inconsciente.

Por otro lado, los procesos pedagógicos, según Bustamante Rivera Paula Andrea, Carmona Cuartas Maritza, Patricia Rentería Yuli. (2007).), están relacionados básicamente con las actividades explícitas que realiza el docente para favorecer al estudiante a activar su mente en torno a los procesos cognitivos que le permitirán

lograr un buen aprendizaje.

En este campo el docente se preocupa por ejemplo en:

- crear un ambiente de clase que facilite a sus estudiantes a activar sus aprendizajes
- ofrecerles actividades vivenciales o experiencias directas, demostraciones con materiales concretos, visitas de campo, simulaciones, actividades con material audiovisual, como último recurso actividades con materiales visuales o imágenes.
- ayudar a relacionar los contenidos con sus intereses;
- facilitar formas de trabajo para organizar los conocimientos mediante la utilización de mapas conceptuales, técnicas de resumen y elaboración de esquemas entre otros:
- inducirles a gestionar su tiempo de trabajo;
- anticiparles los usos de los contenidos para facilitarles la transferencia cercana y lejana de los contenidos aprendidos;
- ayudarles a ver las cosas desde distintos puntos de vista;
- enseñarles a seleccionar la información relevante y significativa;
- facilitarles el experimentar cómo su inteligencia es posible que se modifique a base de ejercitarlo con esfuerzo;
- impulsar de forma complementaria, a comprender la causa del fracaso y a ver sus aspectos positivos del mismo, así cómo modificar o ajustar dichas causas para mejorar los resultados y propiciar los éxitos.

Los procesos pedagógicos hacen uso de las técnicas a través de las actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables como, por ejemplo, preparar una ensalada de frutas por equipos, representar por equipos lo que se vende y compra en un mercado, mostrar a los animales en su pesebre, demostrales cómo se elabora el pan, representar o modelar con plastilina unas flores, presentar un cuento con títeres, escuchar los diferentes trinos de aves, mostrar una película y comentar entre todos, mostrar láminas de diferentes cepillos de dientes, hacer un dibujo con una suma de frutas, entre otros. Nótese que las actividades van de las de experiencias directas hasta las presentaciones visuales o en láminas o dibujos de sus

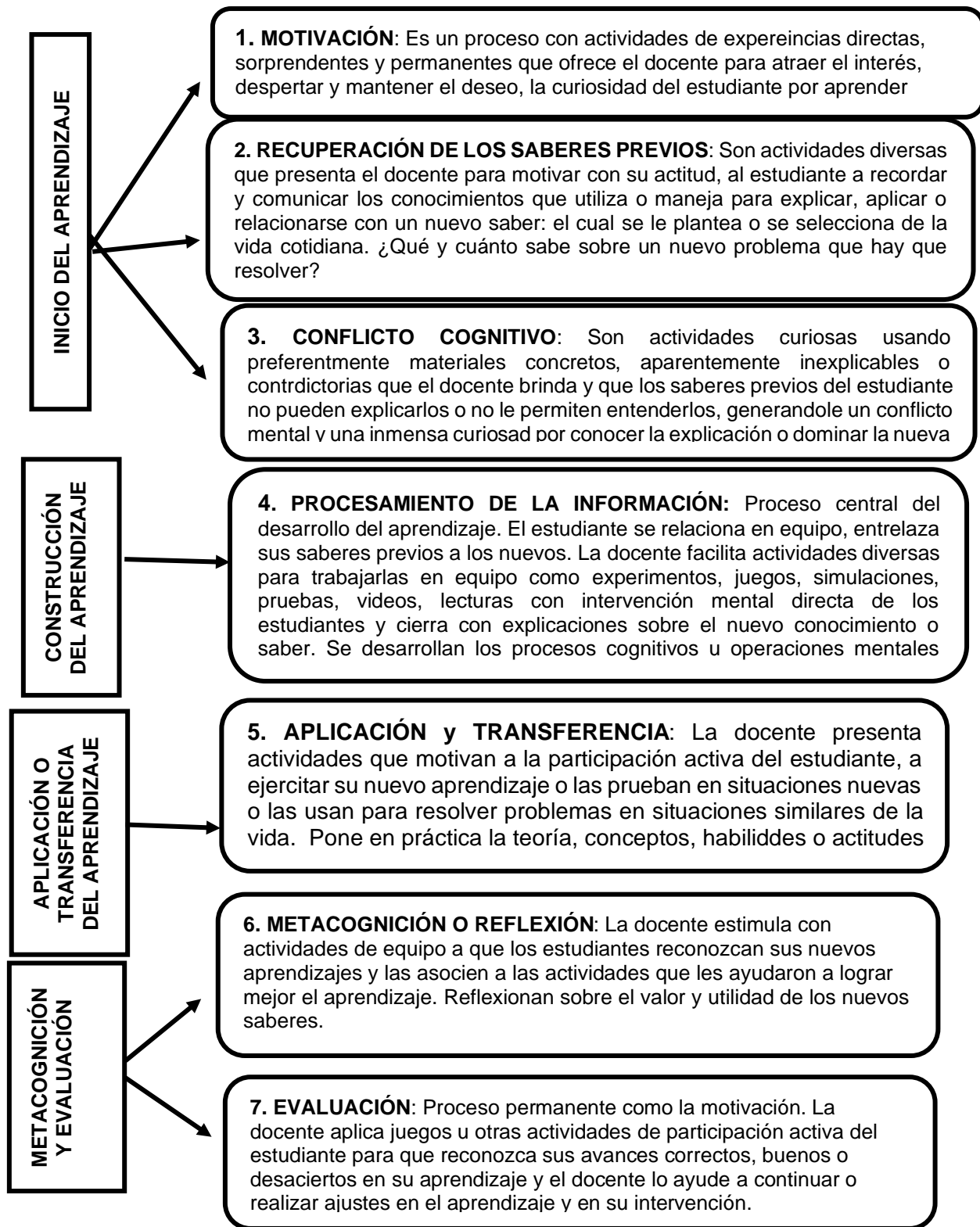
compañeros.

Los procesos pedagógicos en esta investigación se identifican o relacionan principalmente con la actividad de enseñanza del docente quien teniendo en cuenta la realidad propia o diagnóstico de sus estudiantes y la realidad donde labora, diseña o selecciona un conjunto de situaciones, acciones, actividades, las cuales las organiza, las implementa, las secuencia estratégicamente y las activa a lo largo de su desempeño como educador y mediador a fin de que sus estudiantes experimente éxito en su aprendizaje. En tal sentido los procesos pedagógicos no se conciben como secuencias lineales inflexibles sino como actividades flexibles y recurrentes según las exigencias referentes a la facilidad o dificultad de aprendizaje de los estudiantes.

Difiere de los procesos de aprendizaje cognitivos, afectivos y de habilidad motora, en que éstos, están ligados a las actividades y esfuerzos de aprendizaje propios de cada estudiante, en la que cada uno realiza una cadena general de macro actividades u operaciones mentales implicadas para aprender, por ejemplo: activar su atención su comprensión, esforzarse por retener o aprehender nuevos conocimientos o reproducirlos o transferirlos o cualquiera de ellos por separado. Obviamente en este esfuerzo personal los estudiantes son motivados en parte, por las actividades que le ofrece el docente al momento de enseñarles, las que se complementan con la influencia de otros factores, como genéticos, neuronales, biopsicosociales, nutricionales, ambientales, afectivos, comunicacionales y otros que se relacionan y tienen injerencia con él.

De acuerdo al aporte y adelanto de las diferentes ciencias y la tecnología como es el caso de las neurociencias, las didácticas de cada rama de estudios, la Pedagogía, y las tecnologías de redes y de materiales entre otros, los procesos pedagógicos que se esquematizan a continuación son los que se consideraron en el desarrollo del programa de especialización, motivo del presente estudio y son los mismos procesos que se incluyen como parte de las variables del presente estudio.

Los Procesos Pedagógicos de una Sesión de Enseñanza- Aprendizaje



Esquema adaptado por la Investigadora

Es interesante observar que los procesos pedagógicos cobran gran importancia en el desempeño del docente toda vez que su empleo estratégico es uno de los factores que facilita al estudiante a lograr aprendizajes nuevos y este éxito es compartida por el docente quien siente que sus aspiraciones se van cumpliendo.

Se sabe que uno de los propósitos centrales de la educación y fundamentalmente del docente es impulsar el aprendizaje que genere en el estudiante, el fortalecimiento de sus sinapsis neuronales o la formación de otras interconexiones que le induzca a incorporar nuevos conocimientos, valores y habilidades de su sociedad o genere creativamente adaptaciones que le ayuden a interactuar y vivir ejercitando una conducta o una actitud relativamente permanente como producto de su experiencia, Bajo este panorama se aprecia que los docentes entre sus responsabilidades tienen a su cargo el desarrollo de sesiones de aprendizaje, para lo cual aplican una serie de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. La enseñanza difiere del aprendizaje, en la enseñanza se observa que está más centrada en acciones donde el protagonista es el mismo profesor que por ejemplo se desempeña como expositor, facilitador de procesos pedagógicos o secuencia organizada y lógica de actividades, las cuales las desarrolla de forma intencional para incentivar la intervención directa y protagónica de los estudiantes con el fin de que ellos intervengan en el desarrollo de su propio aprendizaje, es decir en el aprendizaje se detecta que el protagonista de la actividad es el estudiante o el que aprende.

El docente usa los procesos pedagógicos para implicar a los estudiantes en el desarrollo de procesos cognitivos que los ayude a adquirir, competencias a base de activar determinadas capacidades, las que a su vez exige que esforzadamente, los estudiantes, trabajen con sus sentidos, sus expresiones, sus pensamientos, su voluntad, su mente, su intelecto, su cerebro a fin de adquirir aprendizajes que desarrollen sus conocimientos, sus prácticas, sus habilidades, su puesta en ejercicio de valores humanos, entre otros. Es decir, conduce a que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

Por otro lado, es igualmente evidente que en el proceso de aprendizaje, intervienen muchos otros factores más de los que puede ofrecer el docente; sin embargo en este caso, la atención del estudio, se concentra básicamente en los procesos pedagógicos

que utiliza el docente y específicamente, en detectar si los procesos pedagógicos que se utilizaron y aplicaron a lo largo del programa de especialización por parte de los docentes en el desarrollo de sus sesiones de clases, aún persisten en el uso actual de los mismos en el reto de conseguir aprendizajes exitosos con sus nuevos estudiantes.

Está claro que los procesos pedagógicos que usan los profesores o docentes en momentos adecuados y necesarios son diversos y múltiples, sin embargo, para esta investigación consideramos la vigencia de los procesos puestos en práctica durante el desarrollo del Programa de especialización, por ello se los describirá cómo se les concibe a cada uno.

Motivación: Es el impulso de atender o interesarse por algo o por alguien. En el caso de considerarlo como uno de los procesos pedagógicos se le relaciona a actividades externas que presentan los docentes de forma deliberada para impulsar al estudiante a concentrar su atención, su interés, su deseo, su impulso a realizar actividades que lo induzcan a empezar o continuar un aprendizaje. Se entiende entonces que es el proceso permanente mediante el cual el docente crea las condiciones, despierta y mantiene el interés del estudiante por lograr su aprendizaje. Desde el campo de la Neurociencia el “cerebro emocional” según Damasio (2010), juega un papel muy decisivo para alimentar el raciocinio y viceversa, es decir forman figuras complementarias. Los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa.

El docente que busca tener éxito con su trabajo de favorecer o impulsar el aprendizaje del estudiante, seleccionará y accionará múltiples formas de materiales, actividades, juegos, que generen curiosidad, atracción, creatividad, diversión, reto, indagación, descubrimiento, movimientos artísticos musicales, psicomotrices, dinámicos, habilidad para realizar observaciones de la vida real, vídeos, imágenes, o hacer experimentos y muchas otras actividades que además consiga que lo haga con alegría, que lo entretenga, lo divierta y fundamentalmente que le permita

desarrollar determinadas capacidades. El juego hace feliz al niño y al adulto y la felicidad es una base segura de mayor aprendizaje.

Las motivaciones o emociones negativas como enojo, miedo, desprecio entre otros alejan al estudiante de los buenos procesos cognitivos y ejerce una influencia negativa en su conducta; sin embargo, una buena motivación presenta grandes ventajas para el accionar del aprendizaje, así como de la inteligencia, la memoria, o la personalidad tal como establece Damasio (2010).

En cuanto a los tipos de motivaciones hay que diferenciar que una actividad se puede abordar impulsadas por una orientación motivacional extrínseca o intrínseca. La extrínseca se manifiesta o surge desde el exterior de la persona y la intrínseca emerge o se percibe desde el interior del aprendiz o estudiante o surge de un deseo hondo de superación personal o curiosidad innata o por propia voluntad o inspiración. Nunca por obtener una recompensa externa.

Según estudios de la Universidad Strathfield, Australia y publicado en *Frontiers in Human Neurosciencie* (2018), una buena actividad externa que impacte al estudiante y lo motive al punto de que sus neuronas cerebrales generen el compuesto químico llamado dopamina, se ha probado que aumenta su foco de atención y potencia la consolidación y el almacenamiento de información nueva en su memoria a largo plazo. Entonces una excelente motivación extrínseca o experiencia agradable potencia la atención, la memoria y el placer en el proceso del aprendizaje. Entonces un alto tono de dopamina que surge por la acción de una experiencia especial concentra y mantiene la atención del estudiante y favorece la fijación de conocimientos. Es por ello que la motivación hay que mantenerla a lo largo del tiempo que se ha programado una sesión de aprendizaje.

El docente que busca incrementar la secreción de dopamina, frecuentemente realiza actividades en el aula o espacio de aprendizaje que requieran movimiento físico, es decir vivencias psicomotrices, actividades musicales, experiencias novedosas o lúdicas, que estén conectadas con los intereses del estudiante, también les estimula el sentido de logro, de recompensa personal, de iniciativa y de humor

Es necesario recordar por otro lado que en los primeros años de vida el cerebro humano responde con mayor sensibilidad a los estímulos o experiencias ambientales

los que influyen en la modificación de la arquitectura cerebral, por lo que los estímulos motivacionales deben estar relacionados con la visión, la audición, el tacto, el gusto, el olfato además del lenguaje, el afecto y el movimiento, independientemente de un buen estado nutricional, una buena salud, descanso y sueño necesario, un entorno familiar y social adecuado entre otros factores.

Otro de los aspectos sociales que influyen en la motivación, es el trabajo en equipo, si bien, esta percepción no es igual para todos, es recomendable incentivar el trabajo en equipo porque además de motivar disminuye tensiones, angustias y los que participan poco a poco sienten la aceptación e interrelación social con sus pares.

La imagen del profesor también juega un papel clave en la motivación y a lo largo de todo el proceso del aprendizaje, su presencia empática, sus actitudes positivas favorecen con gran seguridad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otro factor social que afecta la motivación y el aprendizaje en sí, es el grado de dominio de los conocimientos, habilidades del profesor y la coherencia entre lo que promueve y lo que actúa; el mismo nivel de influencia ejerce el establecimiento de buenas relaciones sociales entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Por otro lado, se cuenta con estudiantes y personas en general que se animan a vivir una experiencia de aprendizaje cuando perciben por lo general, un tipo de interés o motivación que le proporciona espontáneamente un propio placer o curiosidad; es decir un fin en sí mismo y no para alcanzar otras metas, éstas son conocidas como motivaciones intrínsecas que en este caso los aprendizajes se dan por el deseo simple de aprender o comprender lo que estudia. Los resultados obtenidos por motivaciones intrínsecas parecen ser más sólidos y consistentes que los logrados con motivaciones externas o extrínsecas; sin embargo, en las aulas con infantes se aplica mayormente las motivaciones extrínsecas que paulatinamente a lo largo de los siguientes períodos de aprendizaje suelen brotar o desarrollar mejor las motivaciones intrínsecas.

Recuperación de los saberes previos: Son las actividades que se realizan para hacer consciente los conocimientos que ya vienen usando los estudiantes desde su

vida familiar y social, previos a los nuevos conocimientos que irán redescubriendo como parte de su nuevo aprendizaje; estos conocimientos pueden ser falsos, parcial o totalmente erróneos. El docente necesita conocer ese bagaje previo que maneja el estudiante, a partir del cual lo motivará a vincularlo con nuevos conocimientos y saberes.

El docente emplea varias formas o estrategias para captar los saberes previos de los estudiantes, como la lluvia de ideas, preguntas abiertas, meta planes, diagramas, dibujos, infografías, trabajo en pequeños grupos de discusión, maquetas, entre otros, con los cuales se busca no sólo diagnosticar cuánto conoce del nuevo aprendizaje sino también qué gustos, intereses, actividades relacionados con dicho conocimiento ha experimentado.

Sobre este último, López Recach José Antonio (2009) señala: que forman parte de los conocimientos previos por ejemplo el lenguaje (oral y escrito), la representación gráfica y numérica, las habilidades como subrayar, tomar apuntes o resumir, estrategias generales para buscar y organizar información, para repasar, para leer un texto de manera comprensiva o para escribir reflexiva mente sobre un tema.

Cuanto mejor conozca, el docente los saberes previos de sus estudiantes podrá ofrecerles a lo largo de la sesión, adecuados materiales, juegos, información documentos, vídeos y otros para que los emplee experimentando, simulando, exponiendo, teatralizando, modelando etc a fin de que ellos tengan mayor éxito en el proceso de engarzar sus saberes previos con los nuevos haciéndolos parte de su aprendizaje significativo.

Conflicto Cognitivo o Problematicación: Son actividades que presentan sucesos o situaciones cuya explicación difiere de las que el estudiante estaba comúnmente manejando antes del nuevo conocimiento, es decir son desequilibrios o retos de nuevas explicaciones que son incoherentes o contradictorias con los conocimientos que explicaban sus intereses, sus expectativas, sus necesidades o sus saberes previos.

Para lograr generar un conflicto, el docente debe seleccionar o poner en práctica determinadas estrategias, materiales, demostraciones, experimentaciones, juegos etc. que le generen un impacto o sorpresa a los estudiantes y que la curiosidad de querer entenderlo los lleve a investigar el por qué de la diferencia sustancialmente entre su conocimiento previo y la nueva experiencia o explicación. El docente, casi siempre emplea en estos casos situaciones experimentales y espectaculares que incentiven los sentidos de los estudiantes, en mayor proporción si es que están en los niveles iniciales de la educación básica regular.

Procesamiento de la Información: En esta parte del proceso es donde se activa mucho más el esfuerzo del estudiante para desarrollar sus procesos cognitivos que lo conducirán a través de determinadas operaciones mentales al entendimiento y captación de los nuevos saberes. El docente se preocupa de que los estudiantes contrasten sus conocimientos previos o con la nueva información científica o con base y sustento que los convenza para aceptarlos y modificar su información anterior limitada, incompleta o falsa. Las nuevas informaciones le motivarán a formular nuevas definiciones, nuevas maneras de proceder, de hacer, de ser, de convivir con su medio.

En este proceso es cuando trabaja más el propio estudiante, especialmente activando su atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación de nociones básicas; de manera que las operaciones y conocimientos conceptuales específicos pasan a dar soporte a nuevos conceptos y principios sobre diversos campos del conocimiento de forma organizada y esquemática.

Bustamante Rivera Paula Andrea y otras (2007) consideran que es en la etapa de la niñez temprana (0 a 6 años), cuando es mucho más pertinente desarrollar habilidades del pensamiento que quedan como raíces o estacas para el futuro; porque en la edad adolescente se presenta un avance progresivo a partir de esas huellas que se sembraron y que las conocemos como habilidades cognitivas que se trabajaron en tiempos atrás con sus ideas y concepciones frente a la información nueva y frente al conocimiento; es a partir de esas primeras huellas cognitivas de la niñez

que se construyen nuevas formas cognitivas con las que el sujeto adquirirá saberes novedosos y diferenciados.

Es entonces el procesamiento de la información un proceso que da pie al desarrollo de una comprensión progresiva del conocimiento para lo cual hay que animar al estudiante con diversas actividades que se hagan interrogantes, se cuestionen y se motiven; pero a la vez el docente les facilita recursos, medios, materiales, lecturas, videos, libros, experimentos donde el propio estudiante capte informaciones, observe cambios experimentales que le clarifiquen su razonamiento o que le permitan contrastar un conocimiento con otro y sacar sus propias conclusiones o resultados. Es general también se recomienda que usen herramientas como mapas conceptuales, ilustraciones, codificaciones visuales de información, analogías para el pensamiento lógico, resúmenes o síntesis de la información relevante de un texto, extracción de ideas primarias, secundarias, premisas y conclusiones, así mismo los organizadores gráficos; donde se realizan representaciones visuales de palabras y explicaciones de un texto, también la manipulación y la observación desarrollada con lecturas críticas del contexto, la discusión guiada, entre otros; todo ello, para facilitar la activación de sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes que le permiten el logro de aprendizajes significativos.

Aplicación de lo aprendido. En este proceso se busca activar la capacidad en el proceso anterior, en la ejecución de una nueva situación que se le plantea al estudiante; es decir se ejercita el aprendizaje significativo resolviendo nuevas problematizaciones que exijan adaptar o volver a usar la capacidad adquirida. Nuevamente la intervención del docente es facilitar formas de trabajo, materiales, preguntas, que lo estimulen al estudiante a ejercitar o practicar o usar su nuevo conocimiento.

Transferencia de lo aprendido. Es otra forma de accionar el aprendizaje significativo nuevo del estudiante y brindarle la oportunidad de que ponga en juego su aprendizaje reciente o una adaptación o una ampliación de él, para la solución de alguna situación de su vida diaria.

Como se aprecia se busca que de esta forma se fortalezca el nuevo aprendizaje y se va asegurando su significatividad o se hace más efectivo el proceso de aprendizaje. Visto de esta forma, la transferencia es una manera de potenciar el desarrollo de competencias reutilizando los conocimientos en proceso de asimilación a nuevas situaciones prácticas o sea accionando la memoria a largo plazo o adaptando los conocimientos asimilados en la solución de nuevas situaciones similares o parecidas al área específica de los saberes anteriores. Es pues un proceso de inferencia íntimamente relacionado a la aplicación de la memoria de largo plazo y asegurar el aprendizaje cognitivo. Beltrán Jesús (2002)

Reflexión o Meta cognición: es el proceso mediante el cual se busca que el estudiante reflexione y reconozca qué, cómo y para qué aprendió las nuevas capacidades de manera significativa. El docente le ayuda con cuestionamientos que le permiten identificar los pasos que dio, para avanzar, así como las dificultades y cómo los afrontó, qué actividades le facilitaron mejor su aprendizaje y qué tipo de sentimientos le generan estos avances. Las respuestas las pueden dar en equipo, de manera oral, escrita, con gráficos o imágenes entre otros.

Evaluación: Este proceso lo aplica el docente a lo largo de toda la sesión, al igual que la motivación, es decir es permanente y continuo. Le ayuda y le permite identificar aciertos y desaciertos que se van dando sea en el aprendizaje del estudiante o sea en su manera de intervenir como facilitador, con ese resultado el docente inmediatamente reajustar las actividades que sean necesarias y favorece que prosiga el buen aprendizaje. Este proceso se simplifica para el docente con la selección o previsión de indicadores de evaluación que los debe realizar guardando coherencia con la capacidad que el mismo planificó o se propuso desarrollar. La evaluación puede ser individual o en equipo, puede ser también una coevaluación (entre pares), una autoevaluación (así mismo el propio estudiante), hetero evaluación (por parte del docente al estudiante).

Dando pie a un comentario final sobre los procesos pedagógicos conviene detallar

que con el empleo creativo de los procesos pedagógicos se busca que el que aprende aproveche la diversidad cultural, social, ambiental de su entorno, que también sienta afecto paulatino por quienes le permiten valorarse a sí mismo y que aprende a valorar a sus compañeros y a su medio porque en conjunto avanzan en los aprendizajes y en conjunto brindan atención, se motivan, se estimulan de forma permanentemente participando muy activamente en su propio aprendizaje. Por su parte el docente se torna cada vez más innovador porque las actividades que realiza con los estudiantes es contagiosa y les activa a trabajar con el propósito de aprender y conocer todo cuanto les rodea; es decir es posible que con buenas estrategias que aplique el docente comprueba que incentiva a los estudiantes no sólo a pensar sino que aprendan a ser, aprendan a conocer, aprendan a hacer, aprendan a convivir, aprendan a innovar, a imaginar a recrear trabajando permanentemente en equipo. Otra ventaja para el docente es tomar conciencia que si prepara los materiales necesarios y los utiliza creativamente en cada proceso pedagógico, haciéndolos trabajar en equipo a sus estudiantes, sus sesiones resultan ser atractivas, apreciadas y exitosas en el aprendizaje de sus estudiantes que por supuesto le permitirá sentirse satisfecho y muy bien al docente.

1.3.6. Marco del Buen Desempeño del Docente

Definición

Cuando alguien se refiere al buen desempeño se hace alusión a la actuación explícita y observable de una persona y si se amplía esta definición a distinguir el buen desempeño profesional, pues la actuación debe tener como referencia a la especialidad o la razón de ser del profesional. Deriva del inglés performance o perform.

En el caso de esta investigación, las acciones, tienen que ver con la manera, o forma de actuar del docente con sus estudiantes en el desarrollo de sus sesiones de enseñanza – aprendizaje. Para determinar si las actuaciones del docente son buenas o no, hay que asumir un parámetro de comparación donde se detalle qué acciones o ejercicios inherentes a la profesión del docente, se desea se pongan en práctica o se

expliciten, durante el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que se le encomenda. Repito para el caso de esta investigación, las actuaciones o desempeños tienen que estar relacionados con los procesos pedagógicos que son parte de esta tesis y también mantener coherencia con los desempeños descritos en el documento “ Marco del desempeño docente” que aún siguen vigentes en el País y que están intrínsecamente ligados a los procesos pedagógicos ya descritos en el acápite 1.3.6. de esta investigación.

En todo desempeño se pueden identificar que deja indicios de: una actuación observable o explícita, un nivel de responsabilidad o dominio y un logro o resultado cuantitativo o cualitativo.

El Marco del Desempeño Docente en el Perú. (M.B.D.D)

En vista de que en nuestro país se cuenta con un documento oficial denominado “El Marco de Buen Desempeño Docente para mejorar tu práctica como Maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes”, el cual fue aprobado por el Ministerio de Educación del Perú en el .2012.; es necesario mencionarlo en detalle, toda vez que esta investigación está muy relacionada con el segundo dominio de los cuatro que se consideran en el compendio.

Respecto a los propósitos que persigue el M.B.D.D. es necesario recordar que son cuatro y con ellos se busca lo siguiente:

- Que se determine o prevalezca un lenguaje común entendible sobre los procesos de la enseñanza, entre los docentes y los ciudadanos en general.
- Que los docentes reflexivamente se empoderen de los desempeños que se espera de ellos, los pongan en práctica en su trabajo y que la visión de enseñanza sea asumida a nivel de toda la comunidad de una manera compartida.
- Que el ejercicio de la práctica al enseñar en condiciones competentes, sea un medio para fortalecer y revalorar la imagen del docente.
- Que sea un referendo para orientar la evaluación del docente, su reconocimiento y las mejoras en las condiciones de su trabajo. Así mismo sirva de pauta en el diseño e implementación de pólíticas de formación.

En cuanto a su estructura se aprecia que incluye cuatro Dominios, nueve competencias y cuarenta desempeños en los que se sintetizan los desempeños que debe demostrar un buen docente, para impulsar el éxito en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular. Los dominios se relacionan con:

- Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.
- Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes en el aula y la escuela.
- Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.
- Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

El detalle de los dominios y desempeños se muestra con imágenes y resúmenes.

Se inició la formulación y redacción de este documento en agosto del 2009 a iniciativa del Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo, con la participación de organizaciones educativas, el sindicato de los maestros, Colegio profesional de docentes y un sin número de organismos colegiados, instituciones de formación de maestros, otras instituciones académicas, universidades y muchos otros y tras reiterados análisis, arreglos y aprobaciones, en septiembre del 2012 fue promulgado por Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED.

Este documento técnico rige hasta la fecha y lo utilizan como base para la formación Inicial y en servicio de los maestros y también lo tienen en cuenta en las diferentes evaluaciones que les aplican, sea en las supervisiones, monitoreos, contratos o los ascensos dentro de la Carrera Magisterial.

El Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad del 2014, cuya sostenibilidad se busca investigar, se reitera que considerará parte del segundo dominio del Marco del Buen Desempeño que también fue uno de los sustentos normativos y paradigmáticos del Programa que se ejecutó entre el 2012 al 2014.

Los diagramas siguientes muestran una síntesis del proceso de construcción y aprobación del Marco del Buen Desempeño aludido y las imágenes con reseña resumida que continúan dan una perspectiva del contenido del documento. Ambos son resultado de la adaptación de la Investigadora.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y APROBACIÓN DEL MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DOCENTE



Cuatro dominios del Marco del buen desempeño Docente



Preparación para el aprendizaje de las/los estudiantes



Enseñanza para el aprendizaje de las/los estudiantes



Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad



Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Imagen adaptada por la Investigadora

DOMINIO 1: Preparación para el aprendizaje de las/los estudiantes

COMPETENCIA 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral

Desempeños

1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características
2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña
3. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y la didáctica de las áreas que enseña



COMPETENCIA 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión

Desempeños

4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados
5. Selecciona los contenidos de la enseñanza en función de los aprendizajes fundamentales que el marco curricular, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.
6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar, curiosidad, interés y compromiso, en los estudiantes, para el logro del aprendizaje previsto
7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.
8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje. Y diferencial en concordancia
9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.
10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo.

Imagen adaptada por la Investigadora

DOMINIO 2: Enseñanza para el aprendizaje de las/los estudiantes

COMPETENCIA 3: Crea buen clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales



COMPETENCIA 4: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos

Desempeños

11. Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales y entre todos los estudiantes basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración
12. Orienta su práctica a corregir logros en todos sus estudiantes y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje
13. Promueve un ambiente acogedor, de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de los aprendizajes.
14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.
16. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizajes, atendiendo a la diversidad.
17. Reflexiona permanentemente con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.

Desempeños

18. Controla permanentemente la ejecución de su programación, observando su nivel de impacto, tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.
19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.
20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y la expectativa de desempeño y progreso.
21. Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.
22. Desarrolla estrategias y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.
23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.
24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Imagen adaptada por la Investigadora

DOMINIO 2: Enseñanza para el aprendizaje de las/los estudiantes

COMPETENCIA 5: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales



Desempeños

25. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar de forma diferenciada los aprendizajes esperados de acuerdo al aprendizaje de los estudiantes.
26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.
27. Sintetiza los resultados obtenidos de las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.
28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de los criterios previamente establecidos, superando prácticas de abusos de poder.
29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación, con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

Imagen adaptada por la Investigadora

DOMINIO 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

COMPETENCIA 6: Participa activamente con actitud democrática. Crítica y colaborativa en la gestión de la escuela contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizaje de calidad



COMPETENCIA 7: Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

Desempeños

30. Interactúa con sus pares colaborativamente y con iniciativa para intercambiar experiencias, para organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible

Un clima democrático en la escuela.

31. Participa en la gestión del Proyecto educativo institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipo de trabajo..

32. Desarrolla individual y colectivamente proyectos de investigación, propuestas de innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.

Desempeños

33. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.

34. Integra críticamente en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.

35. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico y da cuenta de sus avances y resultados.

Imagen adaptada por la Investigadora

DOMINIO 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

COMPETENCIA 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional



COMPETENCIA 9: Ejerce su profesión desde una ética de respeto a los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con la función social.

Desempeños

36 Reflexiona en comunidades de profesionales, sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional, en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.

38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.

Desempeños

39. Actúa de acuerdo a los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar sobre la base de ellos.

40. Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.

Imagen adaptada por la Investigadora

1.4. Marco Legal

El Programa de especialización 2012-2014 destinado a docentes de Educación Inicial en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad, cuya sostenibilidad en el tiempo es motivo de estudio de esta investigación, merece el respaldo de una gama de documentos legales que de una u otra forma también constituyen sus antecedentes:

Ley General de Educación N° 28044 del 28 de julio del 2003 y su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED. En su artículo N° 60 señala que “El Estado garantiza el funcionamiento de un programa de formación y capacitación permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y actualización en el servicio”.

Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, y su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED. En sus artículos N° 39 y 40 respectivamente precisan: El programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente tiene por finalidad organizar y desarrollar a favor de los profesores en servicio, actividades de actualización, capacitación y especialización. Dichas actividades deben responder a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad o a la gestión de la institución educativa y a las necesidades reales de capacitación de los profesores.

Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.

Ley N° 30879, Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2019, denominado "Acuerdos entre el Ministerio de Educación y organismos internacionales", autoriza al Ministerio de Educación, durante el Año Fiscal 2019, para aprobar transferencias financieras a favor de organismos internacionales y celebrar convenios de asistencia técnica para la formulación, implementación, gestión, monitoreo y evaluación de programas de formación, capacitación y

evaluación docente.

Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, y su modificatoria.

El Decreto Supremo N° 007-2007-ED aprobado el 02 de febrero del 2007 que crea el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, responsable de desarrollar las acciones conducentes a mejorar la formación en servicio de los profesores de las instituciones educativas públicas a nivel nacional

Decreto Supremo N° 004-2012-ED del 02 de febrero del 2012, sobre la aprobación de la Evaluación Censal.

Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación y sus modificatorias.

Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.

Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales.

Resolución Suprema N° 041-2004-ED y la RM N° 0464-2004-ED. Perú que aprueba el Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, que fue conducido por el Directorio de EPT con el apoyo del Ministerio de Educación, en consulta directa y sistemática con los representantes de los sectores públicos y la sociedad civil, integrantes del Foro EPT, institucionalizado por la Resolución Suprema N° 001-2007-ED, que aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021:” La Educación que queremos para el Perú”.

Resolución Suprema N° 001-2007-ED que aprueba el Proyecto Educativo Nacional (PEN) del 06 de enero del 2007 En su objetivo N° 03 señala: Maestros bien

preparados que ejercen profesionalmente la docencia. El PEN propone un sistema integral de formación docente, acorde a los avances pedagógicos y científicos, las prioridades educativas y la realidad del país, que propicia equipos docentes éticos y competentes que son valorados por la sociedad y sus estudiantes (Resultado 1 del Objetivo 3). En este sentido, se trata de promover procesos formativos orientados al fortalecimiento del profesionalismo docente y al compromiso con la responsabilidad respecto de los aprendizajes de los estudiantes.

Resolución Ministerial N°0440-2008-ED del 15 de diciembre del 2008 que aprueba el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular.

Resolución Ministerial N° 0204-2012-ED del 29-05-2012. Que aprobó el documento de Política Educativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) -2012, “Cambiamos la Educación, cambiamos todos” dirigido a docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular y faculta a la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional a emitir las normas y/o disposiciones necesarias para el desarrollo y ejecución de las políticas educativas del PRONAFCAP 2012.

Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED, que aprueba los Lineamientos denominados “Marco de Buen Desempeño Docente para Docentes de Educación Básica Regular” que contiene los criterios del buen desempeño a que se refiere el Art.24 de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial. Es una guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional, y un paso adelante en el cumplimiento del tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional: “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”.Este nuevo instrumento de política educativa está al servicio de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016: aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa.

R.M. 0175-2013-ED de fecha 15 de abril del 2013 que aprueba los Lineamientos para la Organización y Desarrollo de los Programas de Especialización y Actualización Docente.

Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, que aprueban el Currículo Nacional de la Educación Básica.

Resolución Ministerial N° 287-2016-MINEDU, que aprueba el Documento Prospectivo al 2030 del Sector Educación y el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2016-2021 del Sector Educación.

Resolución Ministerial N° 159-2017-MINEDU, que aprueba la modificatoria del Currículo Nacional de la Educación Básica y de los Programas Curriculares de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, aprobados por Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU.

Resolución Ministerial N° 165-2018 MINEDU, aprobado el 20 de abril del 2018 que aprueba la Norma Técnica que regula el segundo tramo de la Evaluación Ordinaria del Desempeño para profesores de instituciones educativas del Nivel Inicial del Educación Básica Regular, de la Carrera Pública Magisterial.

Resolución Ministerial N° 212-2018-MINEDU, Norma que regula el Concurso Público de ingreso a la Carrera Pública Magisterial en Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica 2018.

Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada "Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica".

Resolución Viceministerial N° 187-2018-MINEDU, Disponen el registro de diversas instituciones educativas en el "Registro Nacional de Instituciones Educativas que

brindan el servicio de Educación Intercultural Bilingüe”.

Resolución Viceministerial N° 011-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Norma que regula los instrumentos de gestión de las instituciones educativas y de programas de educación básica”.

Resolución Viceministerial N° 024-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada “Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica”.

Resolución Viceministerial N° 024-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada “Disposiciones para la implementación del Programa de Inducción Docente a desarrollarse en el año 2019”.

Resolución de Secretaría General N° 1882-2014-MINEDU aprobó la Norma Técnica "Normas para la organización del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica y Técnico Productiva", que tiene por objetivo fortalecer las competencias y moldear los desempeños de los directores y subdirectores de las instituciones educativas públicas de la educación básica y educación técnico productiva establecidos en el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDi),

Resolución de Secretaría General N° 505-2016-MINEDU que aprueba los lineamientos denominados "estrategia nacional de las tecnologías digitales en la educación básica".

El Convenio N° 073-2019/MINEDU, "Convenio de asistencia técnica que celebran el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura", que tiene por objeto brindar asistencia técnica por parte de la OEI hacia el

Ministerio de Educación en la implementación de la etapa de especialización del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica y Técnico Productiva para el año 2019.

1.5. Investigaciones

Se ha revisado sendas investigaciones nacionales e internacionales que tuvieran que estar relacionadas de alguna manera con este tipo de evaluación de programas y se presenta sólo las que tienen alguna una similitud cercana.

Nacionales:

BRITO MALLQUI (2013 - Universidad Inca Garcilaso de la Vega) elaboró la tesis sobre “Capacitación curricular por competencias y su impacto en el Desempeño Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo del Perú. Su objetivo fue determinar el impacto de la Capacitación curricular por competencias y su impacto en el Desempeño Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo. Es una investigación descriptiva que compara un grupo de control y un grupo capacitado y responde a un Diseño Ex post facto sucedido en un tiempo determinado. La muestra abarcó a 60 docentes de la facultad de Educación de una población de 71 docentes contratados y nombrados en los últimos 3 años de las escuelas de educación de la Universidad Nacional Antúnez de Mayolo.

La conclusión fue que la Capacitación curricular por competencias logró generar un impacto positivo en el desempeño de los docentes en cuanto a pertinencia en el conocimiento y en los sustentos teóricos prácticos de la facultad de educación. Lo demostró con los resultados finales del cuestionario que señaló una medida muy cercana a bueno y muy bueno.

ESPONDA VERSACE LAURA (2014-Universidad Inca Garcilaso de la Vega) presentó la tesis titulada “Efectos de un Programa de Psicomotricidad del Ministerio de Educación en el Desarrollo Psicomotor de los Niños de 3 a 4 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 094 “Micaela Bastidas” del Cercado de Lima. Tuvo como objetivo determinar los efectos de la aplicación del Programa de Psicomotricidad del Ministerio de Educación en el Desarrollo Psicomotor de los Niños de 3 a 4 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 094 “Micaela Bastidas” del Cercado de Lima en lo referente a los movimientos gruesos, al movimiento y la relación con sus pares, a la adquisición del espacio, la manipulación de objetos y la noción de tiempo por parte de los niños en estudio. Es de enfoque cuantitativo siendo además un estudio aplicativo con diseño del tipo pre experimental de pre- prueba y pos –prueba con un solo grupo. Para el procesamiento de datos se ayudó del software estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 21. Aplicando medidas de posición central (media aritmética y de dispersión Varianza) y para la validez de la hipótesis utilizó la prueba Z de la distribución normal. Consideró el total de población de 30 niños es decir fue censal.

La conclusión a la que llegó fue la siguiente: La aplicación del Programa de Psicomotricidad del Ministerio de Educación en los niños de 3 a 4 años de edad de la Institución Educativa N°094 “Micaela Bastidas” es altamente efectivo al incrementar la adquisición de conductas psicomotoras de niños estimulados en comparación con la adquisición de conductas psicomotoras sin estimulación.

SICCHA RUBIO VIOLETA (2016- Universidad Inca Garcilaso de la Vega) investigó sobre “Modelo de Programa de Capacitación sostenida” para el mejoramiento de la Gestión Educativa en las instituciones de Secundaria de la UGEL 03, Trujillo Nor Oeste. El objetivo fue determinar si un Modelo de Programa de Capacitación sostenida se relaciona con el mejoramiento de la Gestión Educativa de las instituciones de Secundaria de la UGEL 03, Trujillo Nor Oeste. La investigación es de tipo no experimental, se usó el método descriptivo y se manejó el diseño de investigación correlacional. La muestra de estudio estuvo constituida por 38 directores de una población de 92 directores a quienes se les encuestó con un

instrumento cuestionario con escala Likert. Concluyó que los directores de las instituciones educativas de educación secundaria de la UGEL N°03 de Trujillo Nor Oeste 2015 consideran que el modelo de programa de capacitación sostenida podría ser útil en la Gestión Educativa.

Es necesario comentar en esta parte de su conclusión que, al solicitar la opinión en una encuesta a los directores, respecto al modelo del Programa, se observa que su afirmación realmente es una hipótesis en vista de que ellos recién lo aplicarían y si durante ese proceso se les hace seguimiento a los directores, recién con sus resultados experimentados podría medirse su real efecto.

ACUÑA DELGADO, ROSSANA BEATRIZ Y ÁNGELES LLERENA, KAREN RUTH (2017 –Universidad del Pacífico) defendieron la investigación “Sistema de Defensa Jurídica del Estado (PGE) Mejoramiento del Desempeño de la Procuraduría General” que tuvo por objetivo proporcionar un conjunto de líneas de acción para mejorar el desempeño de la PGE, expresado en la proporción y número de juicios con sentencia firme favorable al Estado. Presentan tres alternativas de solución al problema de la investigación. En la conclusión proponen como mejor alternativa su segunda propuesta debido a las ganancias en productividad que se puede generar en los distintos ámbitos del sistema. Para la selección consideraron los conceptos de Rumlet.

Internacionales:

NAIARA VICENT. (Madrid, 2013) su Investigación fue sobre “Evaluación de un Programa de Educación Patrimonial basado en Tecnología Móvil”. El objetivo central fue evaluar el Programa Educativo Patrimonial denominado Zarautz en tus manos (ZM) repotenciarlo en sus factores metodológicos procedimentales y a partir de ello presentar una versión mejora del Programa ZM y experimentarlo para ver sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes. El trabajo presenta 10 capítulos con análisis, ajustes y propuesta del Programa ligado a las ciencias Sociales, a la tecnología móvil y a la didáctica del Patrimonio para favorecer el aprendizaje formal e informal de estudiantes. Es una investigación educativa de tipo evaluativo que considera una

serie de estudios concatenados que van de lo descriptivo a lo cuasi-experimental, se observa que presenta tres fases diferenciadas: la primera muestra la evaluación previa del Programa con cuyos resultados se le remodela y genera una versión definitiva que integre la tecnología móvil (Mobile Learning) por lo que en la segunda fase se ejecuta una evaluación sumativa de dicha versión para ir más allá de lo aplicativo, en la tercera fase se realizó un seguimiento a un grupo participante o experimental y a un grupo de control. Entre las conclusiones se menciona que el aprendizaje situado con dispositivos móviles en un contexto real mejora la comprensión de contenidos trabajados, especialmente si esta experiencia personal se refuerza mediante una base teórica acompañado de PDA(Personal Digital Assistant) y el GPS(Global Positioning System), los resultan demostraron ser herramientas interesantes como apoyo a los procesos didácticos. Se concluye así que la aplicación de la tecnología móvil en programas de educación patrimonial resulta útil a nivel didáctico.

TORRECILLA SÁNCHEZ EVA MARÍA (2014) abordó en Salamanca- España, la tesis titulada “Diseño y Evaluación de un Programa en Resolución de Conflictos, para la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Secundaria”.

Presenta como parte del mismo trabajo dos investigaciones: la primera destinada a estudiantes que son futuros docentes y la segunda destinada a docentes que se encuentran en servicio.

Respecto a la investigación destinada a estudiantes que estudiaban para ser profesores, considera lo siguiente:

El objetivo que la motivó fue diseñar un programa Taller de convivencia para resolver Conflictos y su respectivo modelo de evaluación formativa y sumativa a fin de medir el impacto del taller en las competencias de estudiantes de pedagogía, en calidad de programa piloto. Utilizó para probar su hipótesis, la metodología de corte experimental pretest-postest con grupo control. Utilizó para la evaluación sumativa: prueba objetiva en el caso de desarrollo de competencias cognitivas, prueba abierta para solución de casos de conflictos simulados, y para la evaluación formativa aplicó: encuesta de satisfacción y grupos de discusión (*focus group*)

La investigación consideró una población de 244 estudiantes cuya muestra estuvo integrada por n=49 estudiantes. Hizo uso de la herramienta de análisis SPSS v. 19. La conclusión tras los resultados obtenidos es que el programa “Taller de convivencia” presencial ha supuesto beneficios para la consecución de competencias en "Resolución de Conflictos", en los componentes del saber y saber hacer, y es similar al del grupo de control e-learning (On line) en lo referente al saber ser/estar.

Una segunda conclusión es que satisfacción de la aplicación del taller "Resolución de Conflictos" es positiva respecto al del grupo de control.

En la segunda investigación destinada a los docentes que se encuentran en servicio, se aprecia que:

El objetivo general es comprobar la eficacia de un programa en resolución de conflictos, denominado "Conflictos en Positivo. C-TALCO", aplicado, dentro de la formación permanente del profesorado de secundaria. Su finalidad fue desarrollar en los docentes, habilidades y estrategias para la toma de decisiones en posibles o palpables conflictos; y contribuir, con resultados procedentes de una investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Combina en 30 horas la modalidad presencial de 20 horas con 10 de trabajo virtual en plataforma con autonomía, en Moodle 2.5. Fue un estudio pre- experimental del tipo pre y post test. La muestra de estudio fue 34 de 112 docentes de Educación Secundaria obligatorio y Bachillerato, que pertenecían a dos centros educativos (1 público y 1 privado). La conclusión determinó que el programa conllevó cambios en las muestras de estudio, particularmente en las tres dimensiones estudiadas: saber, saber hacer y saber ser/estar; por otro lado, respecto a la satisfacción, el estudio descriptivo planteó una satisfacción alta para el centro público y media-alta en el caso del privado-concertado y como tercera conclusión los docentes percibieron transferencia de las competencias del curso a su práctica diaria.

RAMIRO SANCHEZ MARÍA TERESA. (Granada-España, 2014) presentó la Investigación titulada “Aplicación y Evaluación de la eficacia de un Programa para

la prevención de ETS/VIH en mujeres adolescentes. El objetivo fue determinar la eficacia de un Programa para la prevención de ETS/VIH en mujeres adolescentes españolas DIVINE (Amigas divinas...Divirtiéndose, Informándose, Valorándose, Integrándose, No Arriengando y Existiendo) se sustentó en la teoría Social Cognitiva y la Teoría de Género y Poder. Se aplicó 4 sesiones a un grupo aleatorio experimental de 109 adolescentes y paralelamente se entregó al grupo de control de 102 adolescentes se le entregó un dossier informativo con pautas de vida saludables. Se aplicó una evaluación pre intervención y dos evaluaciones de 3 y 6 meses posteriores a la aplicación de las 4 sesiones. El grupo experimental después de los 6 meses demostró que un 39,41% más de las veces que el grupo de control, hizo uso consistente de los preservativos y menor índice de riesgo vaginal. Se concluyó que el Programa de intervención tuvo como resultado una alta eficacia en mujeres españolas adolescentes. Para controlar el efecto de intervención DIVINE o de las mediciones repetidas en un mismo sujeto se usó el modelo de estimaciones generalizadas (EEG), se detalla que el diseño estadístico respondió de la diferencia de medias ajustadas y a un intervalo de confianza de un 95%. Recomendó que se hiciera versiones de más breve tiempo a fin de reducir los costos económicos de personal.

1.6. Marco Conceptual

Se ha seleccionado los conceptos que se vinculan con las variables de la investigación a fin de tener muy en claro qué es lo que se busca que subsista y se espera detectar con lo investigación y qué conceptos no se pretende investigar. Es necesario que se maneje una misma interpretación entre las personas vinculantes a la investigación por lo que se las definciones han sido operacionalizadas por la investigadora.

Eficiencia.

Análisis de los resultados con relación al costo o transformación de los insumos en productos mediante la realización de determinadas actividades, como nivel de aprendizaje de estudiantes en cada hora pedagógica de trabajo.

- **Pertinencia.**

Grado en el cual el desempeño del docente responde o es coherente a las necesidades de los estudiantes, del centro educativo, de la sociedad que lo constituye o de las políticas de la entidad ejecutora y el organismo financiador

- **Eficacia.**

Grado en el cual se logran las metas físicas y financieras de un proyecto. En general, la eficacia es la verificación del cumplimiento de los objetivos de una intervención.

- **Impacto.**

Valoración socioeconómica global, incluyendo los efectos positivos y negativos, tanto aquellos que son deseados y estaban previstos, como los no previstos y no deseados.

- **Sostenibilidad.**

Apreciación de la capacidad para mantener ciertos impactos positivos del programa por un largo periodo de tiempo, concluida su ejecución. Es decir, es la continuidad en la generación de los beneficios de un programa de inversión posterior a su implementación. (Sistema Nacional de Inversión Pública 2004). En este caso, se asocia con el empleo de ciertas actividades didácticas y relación pedagógica de la docente (actividades de experiencias directas, unos de material concreto, trabajo en equipo de los estudiantes, intervención activa de cada estudiante y una actitud empática, estimulante de la docente) con el mantenimiento de las capacidades de manejo efectivo de los procesos pedagógicos por parte de las docentes que concluyeron el Programa de especialización en el año 2014, de forma que sus estudiantes experimenten un exitoso aprendizaje. En otras palabras, en caso de que un programa es sostenible, se vería que la población beneficiaria, después de concluido el Programa, y sin mayor inversión o seguimiento en ello, mantiene de forma positiva, su capacidad de desempeño favorable (características detalladas), en

el manejo de los procesos pedagógicos que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Cabe aclarar que los desempeños sostienen coherencia a los beneficios desarrollados durante la etapa de especialización.

- **Actividades de Experiencias directas.**

El estudiante interviene personalmente uno mismo, en una actividad, usando todos o la mayoría de sus sentidos sea observando (con la vista, el tacto, el olfato, el oído, las papilas gustativas) un objeto, una reacción de sustancias o moviendo todo su cuerpo (juegos lúdicos, psicomotrices etc) a fin de dirigir su atención hacia un nuevo aprendizaje y activando su cerebro hacia el aprendizaje. Es una manera muy efectiva de generar y mantener la motivación y de manera especial de los niños de educación Inicial.

- **Materiales didácticos concretos.**

Son recursos, elementos reales de la vida cotidiana o modelos físicos muy similares a lo real manipulables, que reportan, comunican, hacen perceptible de forma tridimensional un mensaje educativo que ayuda al estudiante o a su equipo, en el proceso de construcción de conocimientos o saberes, estimulando sus sentidos. El docente lo selecciona cuidadosamente porque también le es útil en su desempeño como mediador educativo. Es muy útil en los diversos procesos pedagógicos de una sesión de clases sin embargo resulta muy efectivo en la generación de conflictos cognitivos.

- **Trabajo en equipo de estudiantes.**

Es unir varios estudiantes, en torno a construir o compartir un aprendizaje común, cultivar interrelaciones, respeto, tolerancia, espíritu de pertenencia, cooperación, criticidad entre ellos, promoviendo también la integración y la intervención activa de sus integrantes. Se recomienda un máximo de 4 estudiantes por equipo. En la construcción del aprendizaje se busca que manifiesten en qué términos van observando, comparando observaciones, ideas, explicando los supuestos, intercambiando sus ideas, relacionando las semejanzas o debatiendo sus

diferencias para entender algo, motivándose unos a otros o usando diversas formas de presentar o abordar un nuevo aprendizaje hasta quedar con ideas y aprendizajes claros para todos, sea con su propia ayuda o la de su docente. También busca que puedan debatir entre ellos sobre la aplicación de lo aprendido, valorando las opiniones y los saberes de cada integrante; que les permita igualmente detallar las actividades que les han facilitado o no su aprendizaje, así las formas y maneras de cómo ha intervenido cada uno y su docente en el proceso del aprendizaje. Se recomienda emplear en trabajo en equipo, en el procesamiento de información de los aprendizajes y en la metacognición de los mismos. En estos procesos, el trabajo de equipo, ayuda mucho más en la adquisición de conocimientos y en la toma de conciencia de lo aprendido, de la forma en que se aprendió y a expresar cuál es la utilidad o ayuda de los nuevos conocimientos, entre otros beneficios.

- **Participación activa del estudiante.**

Consiste en involucrar, implicar, intervenir, esforzar directamente al niño o niña en la construcción de sus conocimientos y en la generación de los aprendizajes significativos que se gestan dentro de las sesiones de clases. manera de asegurar que los aprendizajes se tornen significativos y se mantengan en la memoria a largo plazo de los estudiantes, es ejercitar lo aprendido, aplicando, transfiriendo dichos aprendizajes en solucionar problemas similares u otros de su vida diaria. Igualmente, el hacerlos participar en su propia evaluación o la de sus compañeros, favorece y fortalece el dominio de los nuevos aprendizajes.

- **Actitud de la docente.**

Motivar es bastante difícil, ya que es un proceso estrictamente personal de quien aprende, pero con la intervención emotiva, positiva, vivaz y oportuno empleo de materiales educativos por parte de la docente, se puede favorecer a mejorar o empeorar los estados de ánimo de los sus estudiantes, se puede lograr que sea emocionante un aprendizaje y a la larga podría generarse una automotivación de deseo de aprender por parte del estudiante. Entonces las interrelaciones entre el docente y los estudiantes, y las que ella logre entre ellos y entre los estudiantes y

el material didáctico es determinante para crear un clima favorable en una vivencia agradable de aprendizaje.

- **Motivación.**

Es una actividad que incentiva, emociona, invita a intervenir activa y participativamente, al estudiante, en el proceso de la Enseñanza- Aprendizaje que lo promueve el docente o facilitador o lo encuentra él mismo. Las actividades de experiencias directas en las que intervienen sus sentidos, su cuerpo es lo más efectivo.

- **Recojo de saberes previos.**

Es la acumulación de información o diagnóstico que es necesario que conozca cada docente de sus estudiantes, sobre los conocimientos, habilidades, valores, sentimientos, creencias, vivencias que poseen ellos, previo a involucrarlos a nuevos aprendizajes. En este proceso, el docente con su actitud dinámica, empática, emotiva, brinda las facilidades para que el estudiante manifieste, exprese, sus conocimientos previos, los organiza, los asume como punto de partida para vincularlos, con los nuevos conocimientos, habilidades, valores o saberes.

- **Conflicto Cognitivo.**

Es un tipo de problematización que se genera en la mente del estudiante porque con sólo sus saberes previos no logra entender o explicar una situación, lo cual le genera la imperiosa necesidad o motivación de investigar o buscar los conocimientos o saberes coherentes que le permitan entender o explicar dicho suceso. Es decir, el conflicto cognitivo es una fuerte motivación que impulsa al estudiante hacia la aventura de encontrar y elaborar nuevos aprendizajes. Ayuda muchísimo que en este proceso el niño o niña trabaje con materiales concretos que le ayuden a observar con mayor claridad las limitaciones de sus conocimientos previos para entender o explicar los sucesos, hechos etc. para así entusiasmarse a activar sus procesos cognitivos en pos de trabajar en la adquisición de un nuevo conocimiento.

- **Procesamiento de la información.**

Son los esfuerzos mentales que realiza el estudiante para obtener nuevos conocimientos, habilidades, actitudes entre otros o nuevos aprendizajes. Para este proceso el estudiante mínimamente presta atención a los nuevos sucesos o sustentos explicativos, los captura o adquiere, los asimila o aprehende y los relaciona con sus saberes previos sea para cambiarlos si son falsos, para ampliarlos si son limitados o para ratificarlos si son correctos, en seguida los organiza, clasifica, asocia y los ordena almacenándolo en su memoria para utilizarlos cuantas veces los requiera porque en esta etapa es cuando el nuevo conocimiento cobra significatividad para el estudiante. Este proceso se hace emocionante cuando los estudiantes trabajan en equipo, en actividades que les ayuda a sustentar la construcción de los conocimientos nuevos.

- **Aplicación.**

Ocurre cuando el estudiante, pone en práctica los nuevos conocimientos o aprendizajes construídos en su cerebro, a lo largo del procesamiento de la información, pero esta vez en otra situación similar. Hay posibilidad de accionar este proceso junto con el de transferencia y es mejor que el trabajo activo sea de manera individual por parte del estudiante, a fin de que le permita así mismo, reflexionar sobre su nueva adquisición y valorar el uso del nuevo conocimiento sea para resolver problemas sencillos que se le presenta en aula o que pueda transferir a otros de su vida real.

- **Transferencia**

En este proceso el estudiante pone en práctica lo aprendido en un segundo nivel de mayor complejidad que requiere que ejercite los conocimientos construidos, las habilidades con mayor precisión o que las adapte a una nueva situación que responda a situaciones de su vida real. Ayuda a fortalecer la significatividad de su aprendizaje. Los docentes por lo general juntan la aplicación y la transferencia porque ambos ayudan a que los nuevos conocimientos se pongan en práctica y logren almacenarse en la memoria de largo plazo de los

aprendices. Es recomendable que también este proceso se realice con la intervención activa de cada estudiante para que cada uno pueda identificar su nivel de avance en la adquisición de lo nuevo.

- **Meta cognición**

El estudiante reflexiona en equipo, sobre lo qué y cómo aprendió y para qué le será útil a él y a cada compañero de su grupo, también recuerdan descriptiva y correlativamente lo que hicieron a lo largo de cada proceso anterior. De la misma manera, ellos muestran el grado de esfuerzo que pusieron en construir y poner en práctica el nuevo conocimiento o saber. Toman conciencia de lo aprendido, de cómo usarán o cómo actuarán con los nuevos aprendizajes. Como una ayuda se busca que compartan lo expresado en cada equipo con la asamblea de su aula.

Evaluación

La evaluación consiste en detectar los indicios que ponen de manifiesto las capacidades mejoradas o nuevos aprendizajes que van desarrollando cada estudiante, a lo largo de los procesos pedagógicos de una sesión de aprendizaje. Su aplicación es favorable porque permite detectar al estudiante y al docente las limitaciones o las potencialidades de las diversas estrategias, de los materiales o equipos, de los espacios, de los tiempos que se activaron durante los diversos procesos de adquisición de nuevos conocimientos, de habilidades, de destrezas, de actitudes, con la finalidad de mejorar, corregir o mantener las condiciones o estrategias de trabajo sea por parte del docente como del mismo estudiantes o de cada equipo de trabajo. Es muy importante la activa participación de cada estudiante en este proceso.

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Planteamiento del problema

2.1.1. Descripción de la realidad problemática.

Tanto la experiencia como la investigación han confirmado que uno de los factores claves para conseguir una educación de calidad es contar con docentes competentes en el ejercicio de sus funciones y desempeños con sus estudiantes. Desde esa perspectiva ante los resultados preocupantes de las pruebas PISA respecto a las competencias de los estudiantes peruanos frente a sus pares internacionales, así como la percepción de que el nivel bajo del desempeño de los docentes influye en el aprendizaje de los estudiantes, ha llevado al País a optar, entre las medidas de fortalecimiento del sistema educativo, optimizar la formación en servicio de los docentes a nivel nacional. Es así que desde hace más de 20 años atrás, viene destinando un especial presupuesto en la formulación y ejecución de Programas de Especialización para los docentes en servicio de los diferentes niveles educativos del País.

En la ejecución de estos programas, participaron y compartieron responsabilidades diversas instituciones privadas de Educación superior y universitaria como entes ejecutores. Al respecto, el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico también participó como uno de los entes ejecutores en varios de los programas mencionados, incluyendo el programa motivo de esta investigación.

Los programas en general desde su planificación hasta la culminación del mismo con sus respectivos monitoreos y evaluaciones por parte de las dependencias del MINEDU en su mayoría, cumplieron su cometido. La evaluación de los mismos se ha venido realizando, la evaluación interna por cada Programa mismo y la Evaluación general del servicio de manera externa por el ente contratante o auspiciador que

aplica instrumentos para determinar el nivel de eficiencia, eficacia, impacto y calidad que viene logrando cada institución formadora, en respuesta al cumplimiento que adquieren para el proceso de formación de docentes participantes.

Lo que hace falta es realizar el estudio del nivel de sostenimiento de los frutos del programa en el tiempo posterior a su culminación. Los costos que se invierten en la realización de los programas, si bien están calculados sólo para su ejecución hasta la fecha de culminación, se espera que el cambio obtenido exitosamente en los profesionales fortalecidos se prolongue en su trabajo futuro. Hace falta entonces, determinar qué de los logros obtenidos o productos finales y los impactos generados hasta la liquidación de cada programa, siguen siendo una fuente de transformación de la sociedad o del ámbito donde siguen desempeñándose, los docentes especializados. En otras palabras, hace falta evaluar si los esfuerzos de cambio experimentados durante la formación han sido realmente asimilados para ser puestos en ejercicio e intervenir positivamente en mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes a su cargo, así como de su propio desempeño y del sistema educativo, más allá del período de su participación en el Programa del cual egresaron.

Hasta el momento los efectos a mediano y largo plazo de los programas, no han sido tema de especial y particular interés a nivel oficial y generalizado. Considero que es un tema relevante para el trabajo de investigación de mi tesis a fin de extraer algunas evidencias de la sostenibilidad en el tiempo de uno de los Programas de especialización. Por otro lado el haber experimentado personalmente, el trabajo de formación, como parte de uno de los equipos de trabajo del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico con una población universal de 112 docentes entre Lima y Cañete o una Población de 50 docentes de Lima, hacen viable poder investigar qué cambios se han suscitado en dichos docentes de Educación Básica Regular del nivel III (Educación Inicial) pertenecientes a la UGEL 01 de San Juan de Miraflores que hace 4 años han concluido el Programa de Especialización de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad realizado entre el 2012 al 2014.

2.1.2. Definición del Problema.

Problema General

Por las razones expuestas en el acápite anterior y como punto de partida de esta investigación se define el problema en los términos siguientes:

¿En qué medida influye la sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima -Perú?

Problema Específico 1

¿En Qué magnitud las Actividades de experiencias directas motivan la Sesión de Aprendizaje?

Problema Específico 2

¿En qué nivel la actitud del docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje?

Problema Específico 3

¿En qué mensura los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje?

Problema Específico 4

¿En qué grado el trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje?

Problema Específico 5

¿Con qué facilidad la participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje?

Problema Específico 6

¿De qué forma el trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje?

Problema Específico 7

¿De qué manera la participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje?

2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación.

2.2.1. Finalidad.

Los resultados de esta investigación contribuirán en la mejora de la planificación de programas y proyectos de inversión pública, de manera que busquen incluir en su formulación inicial, procesos de sostenibilidad de los impactos del programa, más allá del tiempo o período de su ejecución; es decir que el programa o proyecto asegure una observable sostenibilidad de sus logros o productos; los mismos se puedan detectar en el futuro a través de desempeños evidenciables. Los costos de inversión, así como los buenos productos que se generan en muchos programas exitosos, merecen que se prolonguen como una secuencia inercial para mantener la calidad lograda por los docentes egresados y la mejora del aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Se espera igualmente detectar, con la investigación, algunos factores que tengan relación con la posibilidad de mejorar la sostenibilidad del Programa de especialización de forma que los usuarios beneficiados puedan manejarlos a favor del aprendizaje de sus estudiantes y del suyo propio.

2.2.2. Objetivo General y Específicos.

Objetivo General.

Determinar la influencia de la Sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad en la sesión de Aprendizaje de los Docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL 01 de Lima.

Objetivos Específicos:

El objetivo específico 1:

Determinar si las Actividades de experiencias directas motivan la Sesión de Aprendizaje.

El objetivo específico 2:

Captar si la actitud de la docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje.

El objetivo específico 3:

Mensurar si los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje.

El objetivo específico 4:

Dimensionar si el trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje.

El objetivo específico 5:

Determinar si la participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje.

El objetivo específico 6:

Percibir si el trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje.

El objetivo específico 7:

Establecer si la participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje

2.2.3. Delimitación del estudio.

Delimitación Social

La Población universal que responde a esta Investigación abarca a 112 docentes del nivel II de EBR o nivel Inicial ubicados en la UGEL 08 de Cañete y a la UGEL 01 de San Juan de Miraflores de Lima, que optaron la segunda Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad entre el 2012 al 2014 en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico de Lima- Perú. Sin embargo, la Población que se ha considerado para efectos de la presente Tesis responde a 50 docentes con Segunda Especialización que han seguido trabajando dentro de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores de Lima, en el período de la investigación. Por tal razón los resultados y conclusiones de la Tesis se hacen extensivo sólo a esta Población de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores de Lima.

Cabe resaltar que esta investigación se centró en los efectos duraderos que mostraron las docentes después de varios años de haber concluido el Programa, también se detalla que esta muestra de estudio responde a los mismos sujetos antes y ahora y se les ha evaluado los mismos desempeños que se les estimuló durante la ejecución del Programa.

Delimitación Espacial.

La investigación se realizó en las Instituciones Educativas del Nivel II de EBR o Educación Inicial de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores donde laboraron las especialistas, en los años 2018 y parte del 2019, período en las que se les observaron sus clases en sus respectiva Instituciones Educativas.

Delimitación Temporal

El Programa de Segunda Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad se ejecutó entre los años 2012 al 2014 y se evaluó sus objetivos, metas y productos referentes al desempeño de los docentes participantes, durante el período de cierre y liquidación del programa, el que se concluyó los primeros meses del año 2015.

A cuatro años de haber concluido el Programa, las docentes tituladas, motivo de la

presente investigación, han sido nuevamente evaluadas para detectar en ellas, los efectos de sostenibilidad del Programa que aún pudiera persistir influyendo en su desempeño en el aula, en sus funciones de facilitadoras o conductoras de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de educación inicial a su cargo.

2.2.4. Justificación e Importancia del Estudio.

El Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad para docentes de Educación Inicial ciclo II, motivo de esta Tesis, durante su ejecución mostró eficiencia, eficacia y buena calidad según la conformidad de servicio que expresó el Ministerio de Educación al cierre del Programa entregado por convenio al Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Es de interés social, económico y pedagógico investigar qué nivel de sostenibilidad o efectos positivos ha seguido generando como parte de sus efectos, este Programa, de manera particular en el desempeño de las beneficiarias en la enseñanza de las clases a sus estudiantes; es decir si el objetivo logrado con el programa en el 2014 continua poniéndose en práctica en la conducción de sus clases después de un período de 4 años de haberse concluido el Programa y no haber recibido mayor seguimiento o fortalecimiento en ese campo por el MINEDU ni la institución formadora. Cualesquiera que sean los resultados que se obtengan serán una fuente de referencia para sugerir ajustes o ratificaciones en el modelo del marco lógico de nuevos programas que la política Nacional o Pública logre implementar.

También los resultados de la investigación pueden servir de parámetro o justificación para generar un incremento o reducción del presupuesto para nuevos Programas, así como el período de implementación de los mismos o la reducción o ampliación de sus metas.

Igualmente, la presente investigación, podría mostrar la necesidad de que los futuros programas o proyectos educativos para docentes en servicio, incluyan en sus términos de referencia o instructivos de convenios o encargos, la ampliación de objetivos, metas y productos medibles más allá del tiempo de la ejecución del mismo,

sea éste de la modalidad presencial, a distancia o virtual.

La metodología y el diseño de esta Investigación servirá como antecedente de futuras tesis que destinen su interés de estudio a los numerosos Programas que se han venido desarrollando a lo largo de las dos últimas décadas en nuestro país y los cuales sólo han sido evaluados en el período de su ejecución y cierre, quedando hasta el momento, en una incógnita, el conocimiento de su utilidad o aplicación en períodos de largo alcance, es decir hace falta medir el nivel de sostenibilidad de muchísimos programas que se han desarrollado tanto con el auspicio del MINEDU y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y también por otro lado los proyectos y programas que se han ejecutado con el presupuesto del Sistema Nacional de Inversión Pública del País (SNIP), que desde el año 2000 destina altas inversiones, particularmente en Salud y Educación.

Por otro lado, el proceso de ejecución y las conclusiones de la tesis permitirán reflexionar a las beneficiarias, sobre la necesidad de seguir aplicando en su desempeño, las mejoras conseguidas por ellas, durante la intervención así como apreciar y comparar la facilidad de los aprendizajes de sus estudiantes antes y posterior al Programa; es decir podría, también, detallarse los factores o situaciones que influyen mejor, para una larga sostenibilidad o perennización, de los cambios metodológicos, cognitivos y actitudinales experimentados por ellas, en el período de la intervención del Programa.

La Investigación podría ayudar a detectar las condiciones necesarias para lograr un efecto prolongado de las intervenciones, así como reflexionar sobre las teorías y modelos causales que respaldan los paradigmas de los diferentes Programas y probablemente facilitaría determinar el nivel de resistencia de algunos profesionales, al cambio que promueve un Programa.

2.3. Hipótesis y Variables.

2.3.1. Supuestos Teóricos.

En este apartado se menciona las bases teóricas que tienen relación fundamentalmente con lo referente a la sostenibilidad del Programa de Especialización y la concepción del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y la metodología de los docentes especializados.

Sostenibilidad

El concepto de Sostenibilidad puede entenderse desde una visión ambientalista, económica, social y en este caso lo aplico al campo educativo. Una de las definiciones que se presta a las 4 visiones sería que sostenibilidad es “un proceso que puede mantenerse por sí mismo sea indefinidamente o por el periodo de tiempo que se considere” (LÉLÉ, 1991,p.608-609), citado por Guillermo Foladori .Humberto Tommasino en “El Enfoque Técnico y el Enfoque Social de la Sustentabilidad” p2.

Aplicando esta definición se puede afirmar que los cambios que lograron los docentes en el Programa de Especialización serán sostenibles cuando se sigan observando o se sigan poniendo en práctica en sus sesiones de aprendizaje, a lo largo del tiempo, que en este caso corresponde a después de 4 años de concluido el Programa. No obstante hay también la posibilidad de que esa sostenibilidad requiera que se ofrezca a los docentes especializados, la oportunidad y los factores de que pueda poner en práctica constante los cambios que se desea mantener a lo largo del tiempo, y existen quienes opinan que también haría falta ofrecerles reforzamientos referentes a sus competencias adquiridas que los estimule a seguir desarrollando dichos cambios para contrarrestar el arrastre opuesto o discrepante que ejercen la mayoría de los docentes no especializados. Cabe entonces la posibilidad de que los efectos logrados por el Programa de Especialización en el mejoramiento del desempeño de los docentes participantes, durante la etapa de su intervención, pueda disminuir con el paso del tiempo si no se les brinda apoyos que estimulen la continuidad de la práctica de los aprendizajes significativos logrados por ellos a lo largo del Programa.

Actividades didácticas para el aprendizaje de la Matemática, la Comunicación y la psicomotricidad.

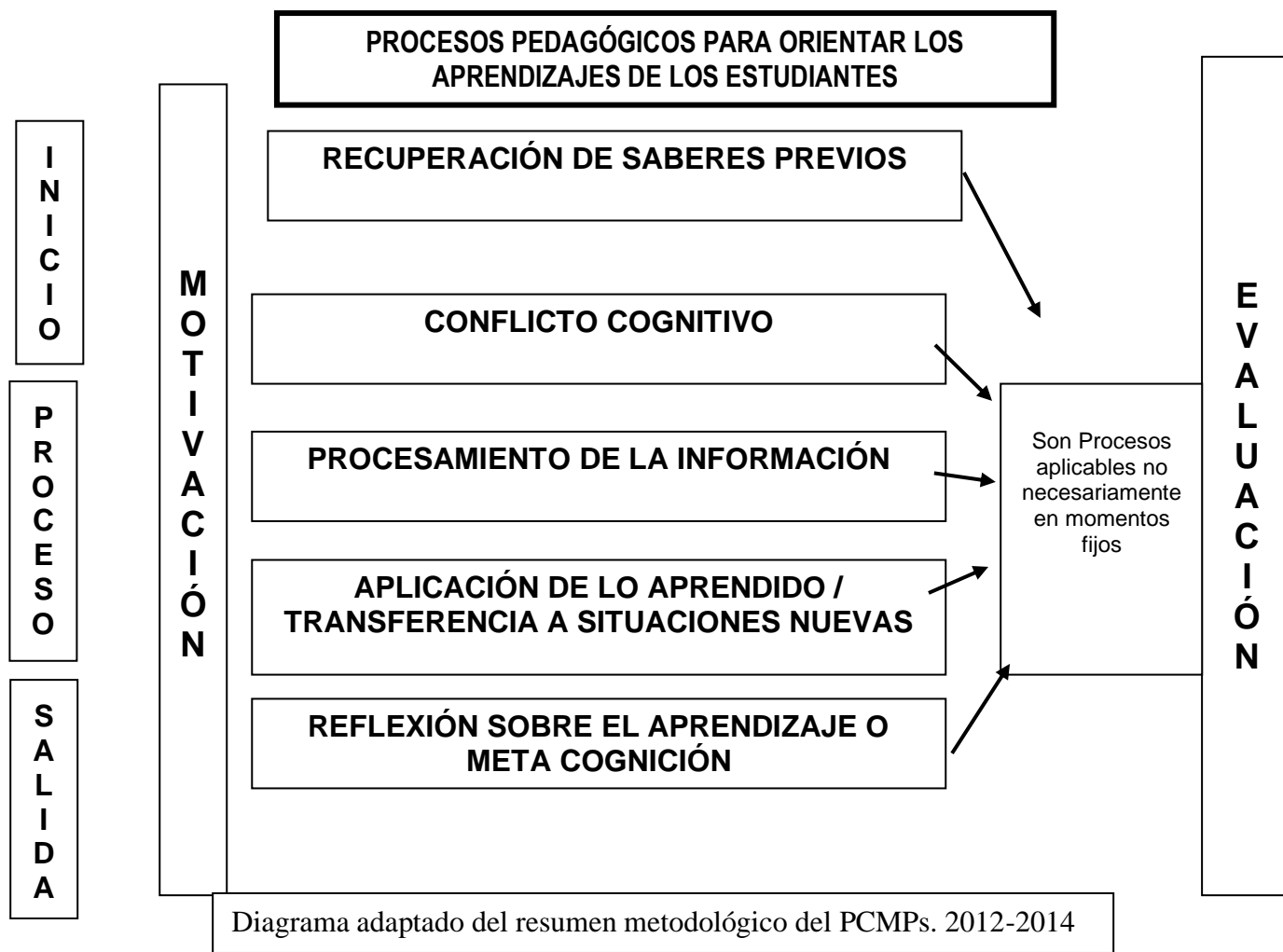
El docente tiene como una de sus mayores responsabilidades, intervenir como mediador en el desarrollo de aprendizajes significativos en la que los estudiantes actúan como constructores de dichos aprendizajes. Los materiales didácticos son una gran ayuda en la intervención del docente junto a su actitud empática y agradable para lograr una experiencia exitosa durante la relación pedagógica que pacta con los niños y niñas a su cargo. En el Marco Conceptual se tiene una literatura más detallada de las actividades didácticas seleccionadas para esta variable y qué se entiende por cada actividad para aplicarse a este trabajo de investigación. De igual forma se da el mismo tratamiento sobre el significado de actitud de la docente para el momento de observar la relación interpersonal con cada estudiante en el acto o situación pedagógica que conlleva a la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se les menciona nuevamente para relacionarlas con la variable independiente de la investigación:

- Actividades de Experiencias directas.
- Materiales didácticos concretos.
- Trabajo en equipo de estudiantes.
- Participación activa del estudiante.
- Actitud de la docente.

Procesos Pedagógicos de una Sesión de Aprendizaje

La educación que se centra en el aprendizaje significativo del estudiante sin descuidar la enseñanza del docente requiere que el docente se preocupe por utilizar como parte de su desempeño al responsabilizarse de una sesión de aprendizaje el uso oportuno de los procesos pedagógicos para facilitar al estudiante estrategias de trabajo que le ayuden a desarrollar capacidades y aprendizajes significativos de larga vida como el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir. Los procesos pedagógicos que se aplicaron durante el desarrollo del Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad para los

docentes de Educación Inicial del Ciclo II en el 2004 se resumen en el siguiente diagrama.



La presente investigación busca evaluar después de 4 años de concluido el Programa, si estos procesos pedagógicos o sus equivalentes según los paradigmas del momento, se siguen aplicando por los docentes especializados, en sus sesiones de clases.

Aunque se conoce que a la fecha tanto en la planificación y programación curricular, según las normas que se encuentran en el documento denominado “ Rutas de Aprendizaje” publicadas por el Ministerio de Educación, se emplea otra nomenclatura para los Procesos pedagógicos; pero que en esencia busca los mismos resultados que se pretende con lo trabajado en el Programa del 2014 , los

procesos pedagógicos del Programa se han explicado ampliamente en el marco teórico de la presente investigación y están sintetizados en el diagrama de este acápite.

La nomenclatura generalizada que se emplea actualmente como procesos pedagógicos son los siguientes: Problematización, Propósito y organización, Motivación, Procesamiento de la Información, Gestión y Acompañamiento, Evaluación. Al analizar cada uno de estos seis procesos del currículo vigente se detecta que los siete procesos utilizados en el Programa 2012-2014 están inmersos dentro de los seis actuales en los que con mucha facilidad las manejan e insertan los docentes especializados por el programa 2012-2014

2.3.2. Hipótesis Principal y Específicas

Hipótesis principal:

La sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima -Perú

Hipótesis específica 1:

Las Actividades de experiencias directas motivan la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis específica 2:

La actitud de la docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis específica 3:

Los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis específica 4:

El trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis específica 5:

La participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis específica 6:

El trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis específica 7:

La participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje

2.3.3. Variables e indicadores

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
V X Sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad	Actividades didácticas para el aprendizaje de la matemática, la comunicación y la psicomotricidad.	X1. Actividades de experiencias directas X2. Materiales didácticos concretos X3. Participación activa del estudiante X4. Trabajo en equipo X5. Actitud docente
Variable Y Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima - Perú	Procesos Pedagógicos de la Sesión de aprendizaje	Y1. Motivación Y2. Saberes previos Y3. Conflicto cognitivo Y4. Procesamiento de información Y5. Aplicación y transferencias de aprendizajes Y6. Metacognición Y7. Evaluación

CAPÍTULO III: MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. Metodología

3.1.1. Población.

“Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, 2008b citado por Hernández 2014 p 174)

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014)¹⁷⁴, Las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo

Para la presente investigación se consideró una población de 50 docentes con especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad de la UGEL 01 del Distrito de San Juan de Miraflores de Lima quienes estudiaron entre el 2012 al 2014 la mencionada especialización en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico con auspicio del Ministerio de Educación del Perú.

3.1.2. Muestra.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población... un subconjunto de elementos que pertenecen al conjunto definido en sus características, llamado población...y este subconjunto debe ser un reflejo fiel del conjunto población”

Bajo esos considerandos y aplicando la fórmula de determinación del número de integrantes de una muestra representativa se trabajó con 44 docentes integrantes de la población descrita, de quienes se recolectó los datos necesarios que sirvió para probar las hipótesis de la presente Investigación.

La muestra se seleccionó en forma probabilística, es decir aleatoria. simple al 95% de confianza.

Donde:

N = Población (50)

Z = Nivel de confianza: 95% = 1.96

p = Probabilidad de acierto: 50% = 0.5

q = Probabilidad de no acierto: 50% = 0.5

E = Error de la muestra: 5% = 0.05

Reemplazando:

$$n = \frac{50 \cdot (1.96 \cdot 1.96) \cdot (0.50 \cdot 0.50)}{50(0.05 \cdot 0.05) + (1.96 \cdot 1.96) \cdot (0.50 \cdot 0.50)}$$

$\frac{50 \cdot (3.8416) \cdot (0.250)}{50(0.0025) + (3.8416) \cdot (0.25)}$ = 44 docentes con segunda especialidad en Comunicación Matemática y Psicomotricidad del Programa de Especialización de Lima 2012-2014 en convenio entre el Ministerio de educación del Perú y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

$$50(0.0025) + (3.8416) \cdot (0.25)$$

3.2. Tipo y Diseño del estudio

3.2.1. Tipo de investigación.

Esta investigación es de tipo Descriptivo, explicativo y rrelacional. Descriptivo porque recolecta datos, mide y evalúa información sobre los componentes de las variables de la investigación y se describe cada variable sin manipularlas; sin embargo, se preocupa de explicar los hechos obseravados relacionando las variables aplicando el diseño Ex post facto. Relacional porque asocia a las variables mediante un patrón predecible para un mismo grupo de población y porque responde a una pregunta similar a la siguiente: ¿el programa es sostenible en el desarrollo de la sesión de apendizaje de los estudiantes después de años de concluído?

Por otro lado, responde a un enfoque Cuantitativo debido a que se recolectó datos para probar hipótesis con análisis estadístico que brinda una medición sobre una realidad específica (Hernández, 2014), también aplica una técnica de recolección de datos, cuyos resultados obtenidos para la muestra se pueden generalizar para su respectiva población.

Esta investigación surge a partir de la experiencia realizada entre el 2012 al 2014 al aplicar un Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y

Psicomotricidad a docentes de Educación Inicial de la UGEL 01 del Distrito de San Juan de Miraflores de Lima a través de un convenio entre el Ministerio de Educación del Perú y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico como ente ejecutor y cuya influencia o efectos de impacto del Programa se considera que continúan hasta el presente.

3.2.2. Diseño de la investigación

Respecto al Nivel y diseño de la presente investigación se le consider de nivel No experimental y es un Ex post facto porque la Investigación se destinó a buscar la persistencia de evidencias y datos en actividades que corresponden a un procedimiento después de ocurrido el hecho, es decir el fenómeno de estudio se diò en un pasado de 4 años atrás y se busca detrmnar la continuidad de sus efectos o sostenibilidad en la fecha de ejecución de la investigación. Es también no experimental porque acopia datos sin introducir nuevos aportes y es de corte transversal porque las mediciones responden a un momento determinado.

Entonces se reafirma que el diseño de esta investigación responde a un EX-POST FACTO, porque se estudia variables cuyos hechos ya han ocurrido con anterioridad y busca hallar los indicios de su efectividad o sostenibilidad a posteriori, cuya fase de inversión ya concluyó o se realiza la evaluación en una fase post inversión tal como se afirma en los documentos preparados por los organismos internacionales como “Principle for Evaluation of Development Assistance OECD, 1991” “A UNICEF Guide for monitoring and Evaluation”, “Lineamientos de la JICA para la evaluación de Proyectos- Métodos Prácticos para la Evaluación de Proyectos” (JICA,2004).

El diseño responde a la expresión siguiente:

$$\mathbf{M1: O_y (r) O_x}$$

Donde:

Oy = desarrollo de la sesión de aprendizaje

(r) relación

Ox =sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.3.1. Técnicas.

Para realizar esta investigación se utilizó la Observación directa: que ayudó en el estudio de la variable dependiente e independiente es decir lo referido al desarrollo de la Sesión de Aprendizaje por parte de los docentes investigados y la manera cómo aplicó las actividades seleccionadas para el estudio de la variable independiente. Esta técnica permitió a la investigadora, visitar a cada docente en su Institución educativa y observar de inicio a fin la sesión de enseñanza aprendizaje, registrando en una ficha los sucesos, directamente a la par conforme fueron ocurriendo en el propio contexto.

Este tipo de observación no sólo se limitó a lo visual, pues se extendió a los demás sentidos humanos.

3.3.2. Instrumentos.

Los instrumentos son los documentos o materiales que permitieron medir y registrar la realidad del estudio en términos objetivos, es del caso que la ficha de observación se utilizó para registrar la información que se recolectó cumpliendo con las siguientes características que señala Hernández Sampieri (2014)

Confiabilidad porque el instrumento produjo resultados iguales en las diferentes o repetidas veces que se le aplicó al mismo individuo o integrante de la muestra de estudio.

Validez en este caso el instrumento midió realmente la variable con sus respectivos indicadores que se han determinado para esta investigación. Para el efecto de este trabajo se usó un instrumento que ha sido validado y sometido a juicio de expertos.

Objetividad el cual, en esta investigación, por tratarse de medir el desempeño respecto a la habilidad y actitud del docente durante el desarrollo de la sesión de

aprendizaje a su cargo, se ha seleccionado el Instrumento rúbrica para que la observadora evalúe el desempeño de la maestra, según los rangos visibles o evidenciables que mostraron a lo largo de la ejecución de la sesión de aprendizaje a su cargo y referentes a los procesos pedagógicos, motivos de esta investigación.

En consecuencia, se utilizó, para la técnica de la observación directa, una ficha tipo rúbrica donde se registraron los sucesos ocurridos durante la ejecución de la sesión a cargo del docente y que están íntimamente vinculados a las variables de la investigación.

3.3.3 Procesamiento de datos.

- Después de aplicados los instrumentos de recolección de datos a la totalidad de la muestra representativa, se ordenaron las hojas de respuestas alfabéticamente y por categorías.
- Se codificaron los datos
- Se realizó el análisis por categorías lo cual fue más allá del conteo de las respuestas porque fueron transformadas a valores numéricos. Se usó como apoyo la computadora.
- Los códigos analizados se pasaron a una matriz de datos
- Se guardó la matriz como documento de SPSS versión 26, software SPSS: Statistical Package for Social Science para el tratamiento de datos y aplicable a las ciencias sociales y experimentales. Con este apoyo se hizo el tratamiento automático de los datos.
- Se obtuvo frecuencias, porcentajes, tablas, figuras (Estadística descriptiva)
- Se analizó e interpretó los resultados mediante pruebas estadísticas según las hipótesis planteadas
- Se cumplió con realizar análisis adicionales.
- Se preparó los resultados para presentarlos en tablas, gráficas, interpretaciones y otros según el diseño aplicado en coherencia con las pautas normadas por la Universidad.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

Para el levantamiento de información, se coordinó con las docentes especialistas de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad integrantes de la muestra del presente estudio, en tres oportunidades y con sus directoras a fin de contrar con su autorización para visitarlas aleatoriamente a cada una en su respectiva institución educativa para observar el desarrollo de una sesión de enseñanza aprendizaje a su cargo. La investigadora se movilizó entre 4 distritos de Lima correspondientes a San Juan de Miraflores, Villa el Salvador, Villa María del Triunfo y Chorrillos, esta prolongada actividad de visita de campo se cumplió entre septiembre 2018 al mes de agosto 2019. El proceso de observación con la guía de observación pertinente, se llevó a cabo durante sesenta minutos consecutivos respetando el horario de clases que correspondía a cada docente involucrada en la Evaluación de impacto del Programa. Varias fechas fueron reprogramadas por razones de organización de actividades que surgieron por necesidades de funcionamiento del mismo Centro educativo.

4.1.1. Presentación de resultados descriptivos sobre datos generales de las docentes especialistas que egresaron del Programa 2012-2014.

Tabla 1: Población, muestra poblacional

La población estuvo constituida por las 50 docentes procedentes de diversos distritos de la UGEL 01 que estudiaron y concluyeron el Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad que se realizó con un convenio entre el Ministerio de Educación del Perú y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, realizado entre el 2012 y el 2014.

La muestra estuvo constituida por 44 docentes especialistas que aleatoriamente se seleccionaron de la población mencionada.

Tabla 1: Población, muestra de la investigación

Componentes	n
Población	50
Muestra investigada	44



Figura 1. Cantidad de docentes integrantes de la Población y la Muestra de esta Investigación.

Fuente: IPNM (Instituto Pedagógico Nacional Monterrico) Copia de nómina de docentes especialistas tituladas en el 2014.

**Tabla 2:
Cargos de las integrantes de la muestra de especialistas**

Cargo	n	%
Profesora y directora	9	21.0%
Profesora	35	79.0%
Total	44	100.0%

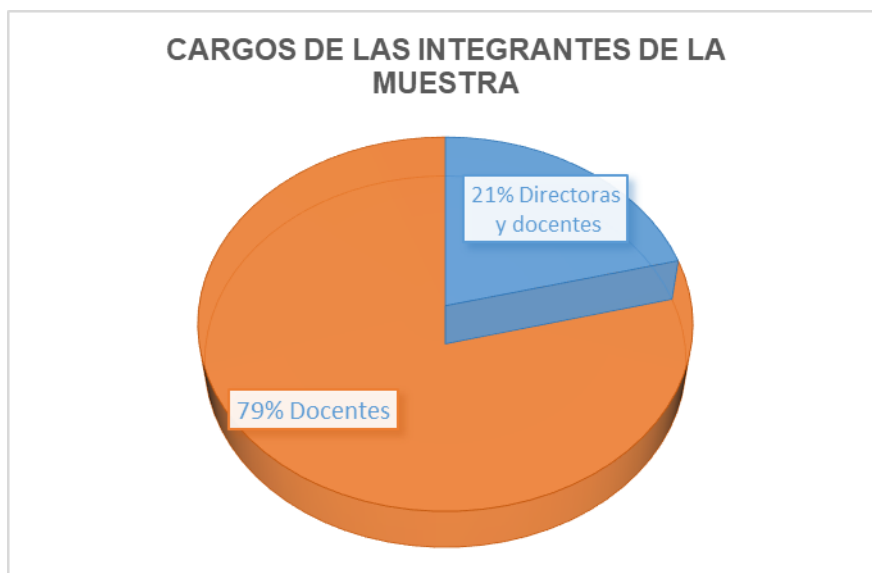


Figura 2. Integrantes de la muestra de estudios y sus cargos actuales.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación.

El 21% de las integrantes de la muestra equivalentes a 9 profesionales ejercen el cargo de directora de la Institución Educativa y también tienen aula a cargo como profesoras; siendo el 79% equivalente a 35 de ellas las que tienen horario completo como docentes o profesoras.

**Tabla 3:
Docentes visitadas y observadas por distritos**

Distrito	n	%
SJM.	24	54.6%
VMT	12	27.4%
VES	4	9.0%
Chorillos	4	9.0%
Total	44	100.0%
San Juan de Miraflores SJM		

El 54.6% equivalente a 24 docentes trabajan y fueron observadas en el distrito de San Juan de Miraflores, el 27.4% que son 12 docentes trabajan y se las observó en el distrito de Villa María del Triunfo, en el distrito de Villa el Salvador se observó a 4 docentes que equivalen al 9% de la muestra y finalmente también el 9% de docentes que equivalen a 4 de ellas laboran actualmente en Chorillos y fueron

observadas en ese distrito. Cabe destacar que en el 2014 el 100% de las integrantes de la población y la muestra pertenecían a la UGEL 01 y en este año se ha observado que también están en la UGEL 07. Sibn embargo las condiciones socio económicas de la población de ambas UGELs es similar y el tratamiento laboral de las docentes mantienen la misma correspondencia.

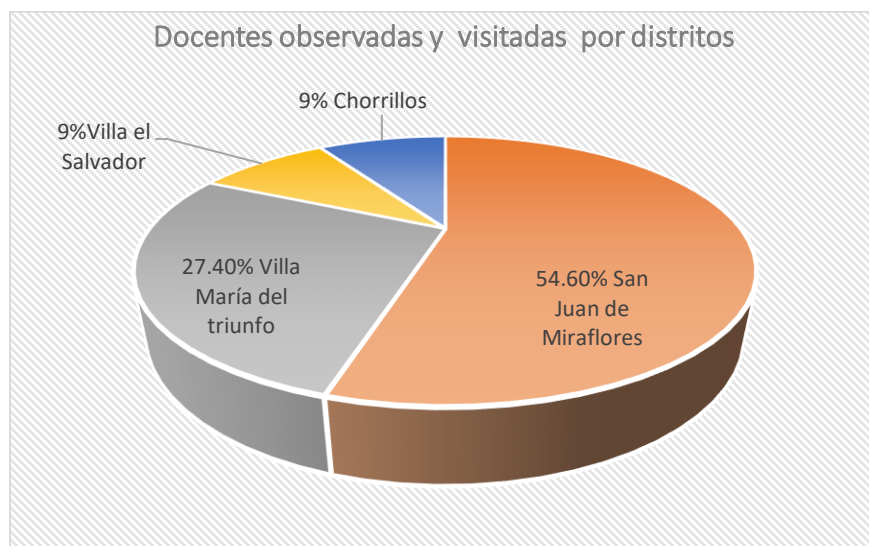


Figura 3. Docentes observadas y visitadas por distritos.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación.

Tabla 4:
Sesiones observadas según edad de estudiantes

Edades	n	%
3 años	14	31.8%
4 años	10	22.7%
5 años	20	45.5%
Total	44	100.0%



Figura 4. Sesiones observadas según edades de los estudiantes.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación.

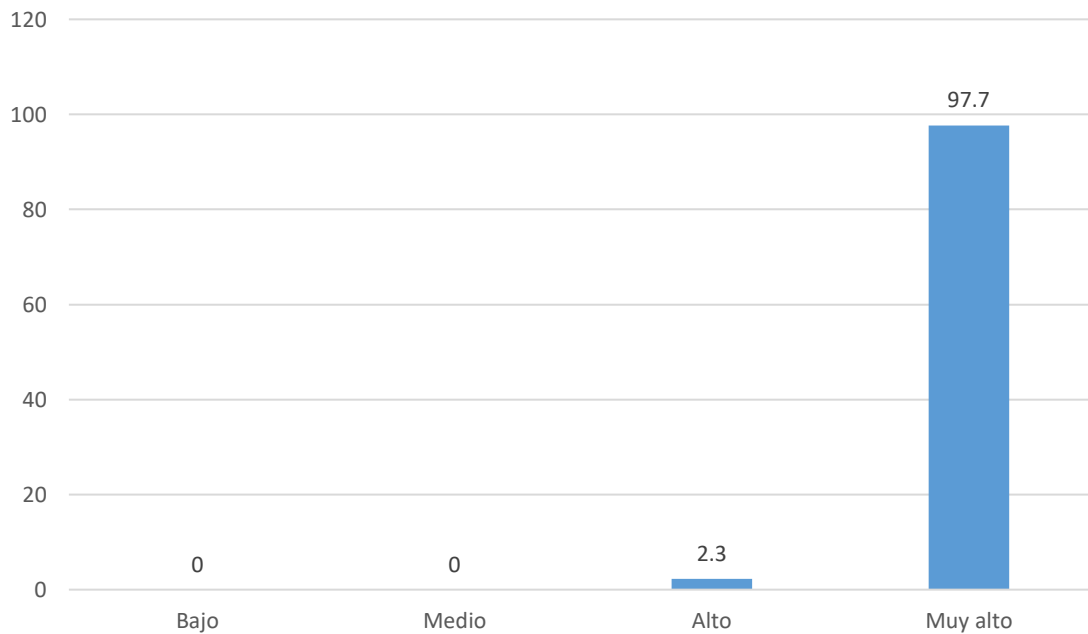
Las sesiones de clases observadas por la investigadora y desarrolladas por las docentes de la muestra en estudio si bien es cierto tuvieron un enfoque interdisciplinar mantuvieron una predominancia en el campo de la Matemática o la Comunicación y la Psicomotricidad se trabajó como una transversalidad para el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y habilidades vinculantes y conducentes a las competencias programadas. Del total de sesiones observadas un 31,8% estuvieron destinadas a los de 3 años, ó este tipo de sesiones destinados a 3 años, un 22,7% a los de 4 años y un 45,5 % a los de 5 años. Estos porcentajes respondieron al contrato de trabajo de las docentes.

4.1.2. Presentación de resultados descriptivos sobre el empleo de actividades como parte de la didáctica para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 5
Actividades de experiencias directas

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0
Medio	0	0,0
Alto	1	2,3
Muy alto	43	97,7
Total	44	100,0

Figura 5
Actividades de experiencias directas



Fuente: Ficha de observación de la Investigación.

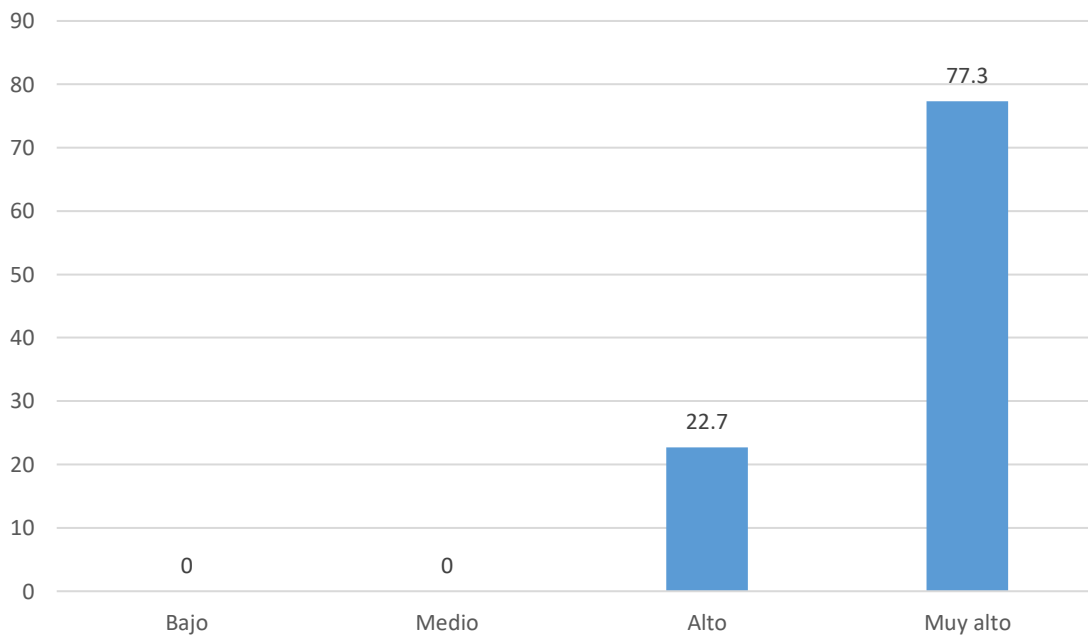
El 97.7% de las docentes demostraron un muy alto nivel de trabajo con actividades de experiencias directas con los estudiantes, mientras que 2.3% de docentes lo hacen con un alto nivel el empleo de actividades de experiencias directas.

Tabla 6
Materiales didácticos concretos

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0
Medio	0	0,0
Alto	10	22,7
Muy alto	34	77,3
Total	44	100,0

El 77.3% de las docentes mostraron un muy alto nivel en el uso de materiales didácticos concretos por parte de los estudiantes, mientras que 2.3% de docentes lo hicieron en un alto nivel, el uso de materiales didácticos concretos.

Figura 6
Materiales didácticos concretos



Fuente: Ficha de observación de la Investigación.

Tabla 7
Participación activa del estudiante

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0
Medio	0	0,0
Alto	2	4,5
Muy alto	42	95,5
Total	44	100,0

El 95.5% de las docentes mostraron que los estudiantes tienen un muy alto nivel de participación en el aula, mientras que 4.5% de docentes lograron que los estudiantes participen en un alto nivel.

Figura 7
Participación activa del estudiante

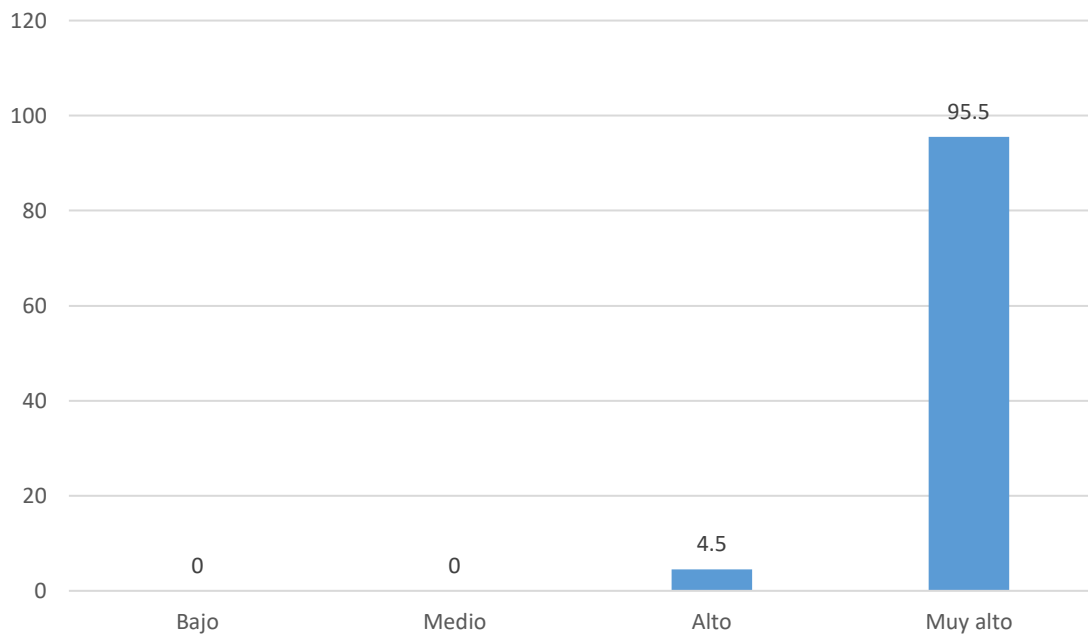


Tabla 8

Trabajo en equipo del estudiante

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0
Medio	0	0,0
Alto	1	2,3
Muy alto	43	97,7
Total	44	100,0

El 97.7% de las docentes mostraron que los estudiantes tienen un muy alto nivel en el trabajo en equipo, mientras que 2.3% de docentes consiguieron que los estudiantes trabajen en equipo en un nivel alto.

Figura 8

Trabajo en equipo del estudiante

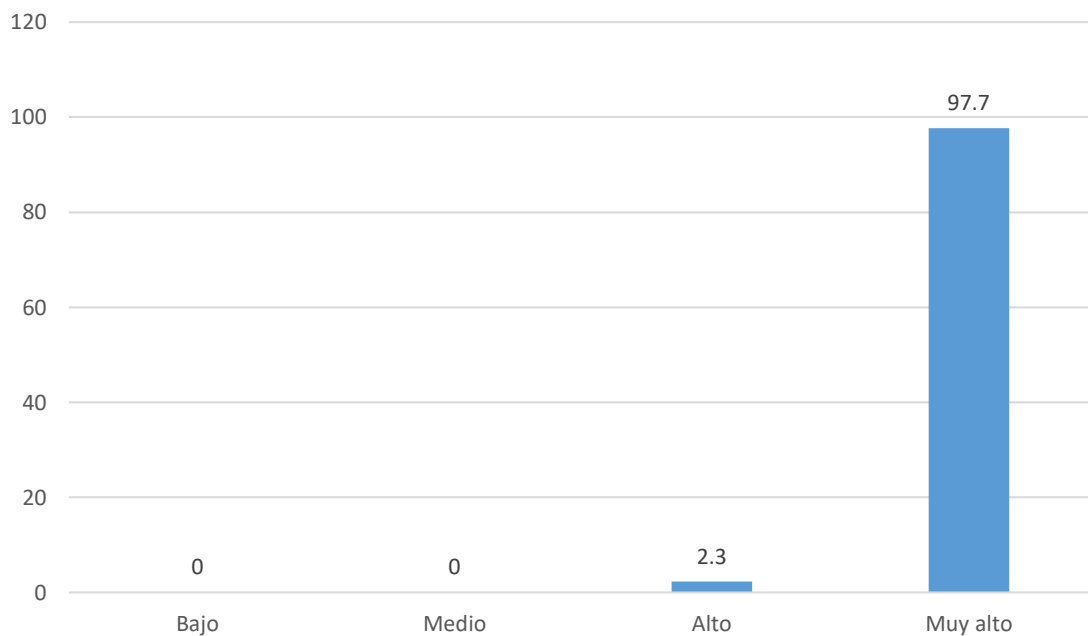
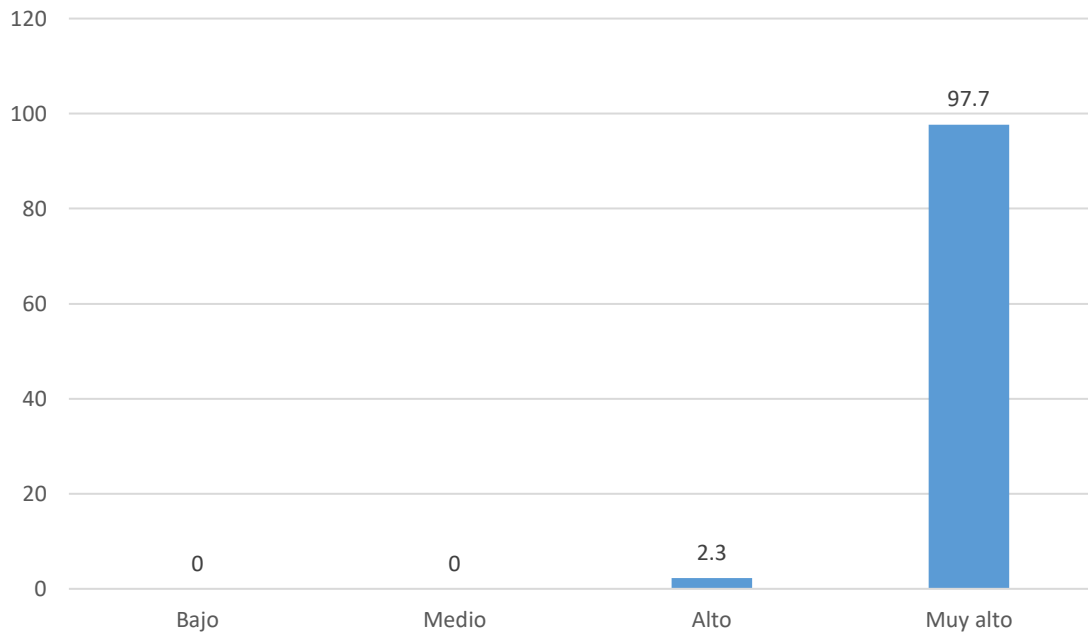


Tabla 9
Actitud de la docente

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0,0
Medio	0	0,0
Alto	1	2,3
Muy alto	43	97,7
Total	44	100,0

El 97.7% de las docentes muestran una actitud positiva de muy alto nivel durante la sesión de aprendizaje con los estudiantes, y un alto nivel el 2.3% de las docentes.

Figura 9
Actitud de la docente.



4.1.3. Presentación de resultados descriptivos sobre datos de los desempeños de los docentes egresados del Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad 2012 - 2014, en lo relacionado al desarrollo de los procesos pedagógicos en las sesiones de clases del 2018-2019.

Tabla 10

Nivel de desempeño de los docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en el desarrollo de la **presentación de la sesión de clase.**

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Alto	25	57 %
Alto	18	41%
Medio	1	2 %
Bajo	0	0 %
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, en lo referente a cómo trabajan la presentación de la sesión. Se apreció que un 57% de las docentes demostraron un muy alto nivel logrando la participación activa de los estudiantes, un 41 % demostraron un alto nivel de desempeño y solo un 2% tuvo un desempeño de nivel medio.



Figura 10. Docentes de la muestra observados en la presentación de la sesión.
Fuente: Ficha de observación de la Investigación.

Tabla 11

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo del Proceso Pedagógico denominado **Motivación**.

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Alto	43	98 %
Alto	1	2 %
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, el Proceso de la **Motivación** de la sesión. Se apreció que un 98% de las docentes demostraron un muy alto nivel de desempeño y el 2% mostró un desempeño de nivel alto, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo. La motivación tiene la finalidad de cautivar la atención del mayor porcentaje de estudiantes y estimularlos a que activen su cerebro para un aprendizaje significativo.



Figura 11. Desempeño de docentes de la muestra observados durante el Proceso Pedagógico de la Motivación de la sesión.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación.

Tabla 12

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo del Proceso Pedagógico denominado **Recojo de Saberes Previos**.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto	43	98%
Alto	1	2%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, el **Proceso de Recojo de saberes previos** de la sesión. Se apreció que un 98% de las docentes demostraron un muy alto nivel de desempeño y el 2% mostró un desempeño de nivel alto, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo. El Recojo de saberes previos tiene la finalidad de que el estudiante haga un recuento de lo que sabe sobre los conocimientos a estudiar. El docente asume este diagnóstico y a partir de ellos ofrece los mecanismos al estudiante para que se esfuerce en enlazar su conocimiento anterior a los nuevos saberes y dar paso a un aprendizaje significativo.

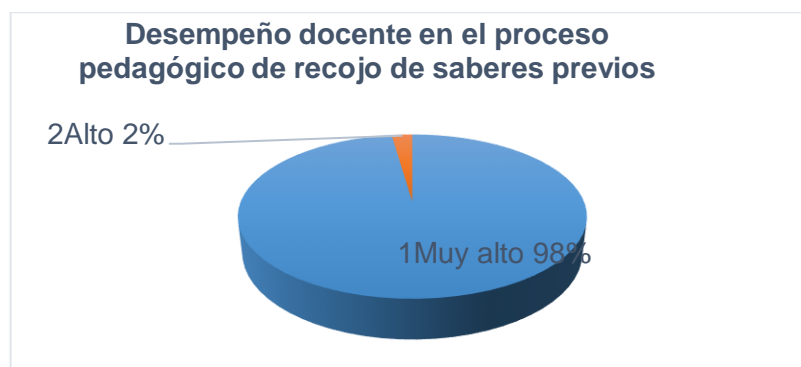


Figura 12. Desempeño de docentes de la muestra, observados durante el Proceso Pedagógico de la sesión, denominado recojo de saberes previos. .

Fuente: Ficha de observación de la Investigación

Tabla 13

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo del Proceso Pedagógico denominado Generación de **Conflicto cognitivo**.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto	40	91%
Alto	4	9%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, el Proceso de generar **conflictos cognitivos** como parte de la sesión. Se apreció que un 98% de las docentes demostraron un muy alto nivel de desempeño y el 2% mostró un desempeño de nivel alto, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo. correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo.



Figura 13. Desempeño de docentes de la muestra, observados durante el Proceso Pedagógico de la sesión, denominado Conflicto Cognitivo.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación

Tabla 14

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo del Proceso Pedagógico denominado **Procesamiento de la información**.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto	43	98%
Alto	1	2%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, el **Procesamiento de la información** como parte de la sesión. Se apreció que un 98% de las docentes demostraron un muy alto nivel de desempeño y el 2% mostró un desempeño de nivel alto, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo.



Figura 14. Desempeño de docentes de la muestra, observados durante el Proceso Pedagógico de la sesión, denominado Procesamiento de la información.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación

Tabla 15

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo del Proceso Pedagógico denominado **Aplicación y Transferencia**.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto	43	98%
Alto	1	2%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, la **Aplicación y la transferencia** como parte de la sesión. Se apreció que un 98% de las docentes demostraron un muy alto nivel de desempeño y el 2% mostró un desempeño de nivel alto, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo.



Figura 15. Desempeño de docentes de la muestra, observados durante el Proceso Pedagógico de la sesión, denominado Aplicación y transferencia.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación

Tabla 16

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo del Proceso Pedagógico denominado **Metacognición**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto	43	98%
Alto	1	2%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, la **Metacognición** como parte de la sesión. Se apreció que un 98% de las docentes demostraron un muy alto nivel de desempeño y el 2% mostró un desempeño de nivel alto, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo.



Figura 16. Desempeño de docentes de la muestra, observados durante el Proceso Pedagógico de la sesión, denominado Metacognición.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación

Tabla 17

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo del Proceso Pedagógico denominado **Evaluación**.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto	43	98%
Alto	1	2%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, la **Evaluación** como parte de la sesión. Se apreció que un 98% de las docentes demostraron un muy alto nivel de desempeño y el 2% mostró un desempeño de nivel alto, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo.



Figura 17. Desempeño de docentes de la muestra, observados durante el Proceso Pedagógico de la sesión, denominado Evaluación.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación

Tabla 18

Nivel de desempeño de las docentes de la muestra de estudios de esta Investigación, en una sesión de clases, respecto al desarrollo de los **PROCESOS PEDAGÓGICOS** correspondientes a una **sesión de aprendizaje**, considerando la coherencia que subsiste entre el Programa de Comunicación, Matemática y Psicomotricidad 2012-2014, las normas curriculares vigentes en el 2019 para la ejecución de las sesiones de clases y el documento Marco del Buen desempeño del docente.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	43	98%
Alto	1	2%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
Total	44	100%

Como parte de la Investigación se observó durante el período completo de duración de una sesión de clases, el desempeño de la muestra de docentes egresadas del Programa que concluyeron hace más de 4 años atrás, el cómo trabajan en la actualidad, los diferentes **Procesos Pedagógicos**. Dichos procesos observados se han presentado uno a uno en las descripciones sustentadas por las tablas del 10 al 17 complementadas con las figuras estadísticas del 10 al 17. En consecuencia, esta descripción que incluye la tabla y figura 18 es el compendio general o síntesis que engloba los resultados de la observación de los siete procesos pedagógicos, motivo de esta Investigación. Se aprecia entonces que el 98% de las docentes observadas demostraron un muy alto nivel de desempeño en el desarrollo de los siete procesos pedagógicos que aprendieron durante sus estudios del Programa entre el 2012 al 2014 y que aún después de más de 4 años de concluído el Programa lo siguen aplicando y el 2% mostró un desempeño de nivel medio, correspondiendo a un cero por ciento para los niveles medio y bajo.



Figura 18. Desempeño de docentes de la muestra, de estudios, en la conducción de los Procesos pedagógicos, observados durante el desarrollo de las sesiones de clase.

Fuente: Ficha de observación de la Investigación

4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS:

En el apartado anterior se mostró los resultados descriptivos acompañados de gráficos estadísticos del tipo de diagrama de sectores, llamado también diagrama circular o de pastel, en el que a cada valor o modalidad se le ha asignado un sector circular de área proporcional a la frecuencia que representan. En este acápite se incluyen las tablas de resultados estadísticos con su respectivo análisis y toma de decisión estadística para probar tanto la Hipótesis principal como cada una de las hipótesis específicas que se asume en la presente investigación.

4.2.1. CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS PRINCIPAL.

Se escogió la prueba de Rangos señalados y pares relacionados de Wilcoxon debido a la presencia de puntajes de diferencia de dos muestras relacionadas, donde cada sujeto es su propio control, asimismo, las variables de estudio son cualitativos y medidos en una escala ordinal.

Hipótesis a:

H₀: Las Actividades de experiencias directas no capta la motivación de la Sesión de Aprendizaje.

H₁: Las Actividades de experiencias directas capta la motivación de la Sesión de Aprendizaje.

Tabla 19 - Actividades de experiencias directas y la Motivación.

Nivel de actividades de experiencias directas	Nivel de motivación de la Sesión de Aprendizaje				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	Bajo	0	0	0	
Medio	0	0	0	0	0
Alto	0	0	1	0	1
Muy alto	0	0	2	41	43
Total	0	0	3	41	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

n: muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H_0) si la probabilidad asociada a Z; $p < \alpha$.
4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “correr” el SPSS con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos:
- 5.

Tabla 20 - Actividades de experiencias directas y la Motivación

Estadísticos de contraste^a

	AED-M.
Z	-6.021 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

6. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = 0.000... < 0.05$ se rechaza H_0 .
7. Conclusión: Las actividades de experiencias directas capta la motivación de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis b:

H₀: La actitud de la docente no influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje.

H₁: La actitud de la docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje.

Tabla 21 Nivel de actitud de la docente y el recojo de saberes previos.

Nivel de actitud de la docente	Nivel de recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	Bajo	0	0	0	
Medio	0	0	0	0	0
Alto	0	0	1	0	1
Muy alto	0	0	4	39	43
Total	0	0	5	39	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

n : muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H_0) si la probabilidad asociada a Z ; $p < \alpha$.

4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “correr” el SPSS con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos:

Tabla 22 Nivel de actitud de la docente y el recojo de saberes previos.

Estadísticos de contraste^a

	SP - AD
Z	-5.721 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

5. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = .0000... < 0.05$ se rechaza H_0 .
6. Conclusión: La actitud de la docente influye en el recojo de saberes previos de la sesión de aprendizaje.

Hipótesis c:

H_0 : Los materiales didácticos concretos no favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje.

H_1 : Los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje.

Tabla 23 Nivel de materiales didácticos concretos y la generación de conflicto cognitivo.

Nivel de materiales didácticos concretos	Nivel de Conflicto cognitivo de la Sesión de Aprendizaje				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Bajo	0	0	0	0	0
Medio	0	0	0	0	0
Alto	0	0	3	7	10
Muy alto	0	0	1	33	34
Total	0	0	4	40	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

N : muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H_0) si la probabilidad asociada a Z ; $p < \alpha$.

4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “149ctiv” el SPSS con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos:

Tabla 24 Nivel de materiales didácticos concretos y la generación de conflicto cognitivo.

Estadísticos de contraste^a

	CC – MDC
Z	-5,953 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en rangos positivos.

5. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = 0.000... < 0.05$ se Rechaza H_0 .
6. Conclusión: Los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis d:

H_0 : El trabajo en equipo no activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje.

H_1 : El trabajo en equipo, activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje.

Tabla 25 Nivel de trabajo en equipo y el procesamiento de la información.

Nivel de trabajo en equipo	Nivel de Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	Bajo	0	0	0	
Medio	0	0	1	31	32
Alto	0	0	0	2	2
Muy alto	0	0	0	0	0
Total	0	0	1	43	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

n : muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H_0) si la probabilidad asociada a Z ; $p < \alpha$.

4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “correr” el SPSS con los datos con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos:

**Tabla 26 Nivel de trabajo en equipo y el procesamiento de la información.
Estadísticos de contraste^a**

	PI - TE
Z	-5,961 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

5. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = 0,000 < 0,05$ se Rechaza H_0 .
6. Conclusión: El trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis e:

H_0 : La participación activa del estudiante no favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje.

H_1 : La participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje.

Tabla 27 Nivel de participación activa del estudiante y la aplicación y transferencia de conocimientos.

Nivel de participación activa del estudiante	Nivel de aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Bajo	0	0	0	0	0
Medio	0	0	0	0	0
Alto	0	0	1	1	2
Muy alto	0	0	0	42	42
Total	0	0	1	43	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

n : muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H_0) si la probabilidad asociada a Z ; $p < \alpha$.

4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “correr” el SPSS con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos:

Tabla 28 Nivel de participación activa del estudiante y la aplicación y transferencia de conocimientos.

Estadísticos de contraste^a

	AT - PAE
Z	-5,882 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

5. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = 0,000... < 0,05$ se rechaza H_0 .
6. Conclusión: La participación activa del estudiante favorece la aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis f:

H₀: El trabajo en equipo no facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje.

H₁: El trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje.

Tabla 29 Nivel de trabajo en equipo para generar meta cognición.

Nivel de trabajo en equipo	Nivel de Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	Bajo	0	0	0	
Medio	0	0	0	0	0
Alto	0	0	1	0	1
Muy alto	0	0	0	43	43
Total	0	0	1	43	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

n : muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H_0) si la probabilidad asociada a Z ; $p < \alpha$.
4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “correr” el SPSS con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos:

**Tabla 30 Nivel de trabajo en equipo para generar meta cognición.
Estadísticos de contraste^a**

	MC - TE
Z	-5,951 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

5. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = .000... < 0.05$ se rechaza H_0 .
6. Conclusión: El trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis g:

H₀ : La participación activa no mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje.

H₁: La participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje.

Tabla 31 Nivel de participación activa en el proceso de Evaluación.

Nivel de participación activa	Nivel de proceso de evaluación de la sesión de aprendizaje				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Bajo	0	0	0	0	0
Medio	0	0	0	0	0
Alto	0	0	1	1	2
Muy alto	0	0	0	42	42
Total	0	0	1	43	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

n: muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H₀) si la probabilidad asociada a Z; $p < \alpha$.

4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “correr” el SPSS con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos

5.

Tabla 32: Nivel de participación activa del estudiante en el proceso de evaluación

Estadísticos de contraste^a	
	PE - PA
Z	-5,897 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

6. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = 0.000... < 0.05$ se rechaza H_0 .

7. Conclusión: La participación activa por parte de los estudiantes mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje.

Hipótesis General:

H₀: La sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad no influye significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima -Perú.

H₁: La sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima -Perú.

Tabla 33 Nivel de sostenibilidad del Programa de Especialización en la sesión de aprendizaje.

Nivel de sostenibilidad del Programa de Especialización	Nivel de desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Bajo	0	0	0	0	0
Medio	0	0	0	0	0
Alto	0	0	1	0	1
Muy alto	0	0	2	41	43
Total	0	0	3	41	44

1. Estadística de prueba: Se escoge la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

$$Z = \frac{T - \frac{n(n+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}$$

Donde:

T : Suma más pequeña de los rangos señalados.

n : muestra optima y a la vez el número de pares.

2. Nivel de significancia: sean $\alpha = 0.05$; $n = 44$
3. Regla de decisión: A un nivel de significancia de 0.05, Rechazar hipótesis nula (H_0) si la probabilidad asociada a Z; $p < \alpha$.
4. Cálculo de la estadística de prueba. Al “correr” el SPSS con los datos de esta investigación y desarrollar la fórmula a través del SPSS tenemos:
- 5.

Tabla 34 Nivel de sostenibilidad del Programa de Especialización en la sesión de aprendizaje Estadísticos de contraste^a

	DSA - SPE
Z	-5,868 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos.

6. Decisión estadística: Dado que la probabilidad asociada a Z es $p = 0.000... < 0.05$ se rechaza H_0 .
7. Conclusión: La sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima -Perú.

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

Los hallazgos obtenidos con la Investigación permiten caracterizar esta parte de la discusión en ocho apartados: el referido a la variable independiente es decir el Programa de especialización y su sostenibilidad puesto de manifiesto en el objetivo general y su hipótesis general y otros siete orientados a cada una de los objetivos específicos relacionados con sus hipótesis específicas y que tienen que ver con: la motivación, los saberes previos, el conflicto cognitivo, el procesamiento de la información, la aplicación y transferencia, la metacognición y la evaluación. En cada caso se revela la postura de ciertos estudiosos sobre la necesidad e importancia del proceso Pedagógico y por otro lado la situación de desempeño de la muestra de estudios con el uso apropiado de las actividades que impliquen las experiencias directas, el empleo de los materiales didácticos concretos, la participación activa del estudiante, el trabajo en equipo y la actitud positiva de la docente. Estas maneras de actuar se evidenciaron y observaron en cada proceso pedagógico y en el período de la recolección de datos de la Investigación.

4.3.1. Sobre el Programa de especialización y su sostenibilidad en el desarrollo de la sesión de aprendizaje de los docentes del Programa de especialización motivo de esta investigación.

El Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad para docentes de Educación Inicial Ciclo II de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores de Lima, motivo de esta investigación, se ejecutó entre los años 2012 al 2014 como parte de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Pedagógico Nacional (IPNM) –MONTERRICO con el respaldo de una Resolución Ministerial N° 0204-2012-ED del 29-05-2012. Su objetivo fue fortalecer las competencias profesionales de los docentes del nivel de Educación Inicial, profundizando su habilidad en el uso de la didáctica de la comunicación, la Matemática y la Psicomotricidad centrándose en las actividades más efectivas para facilitar el aprendizaje de las/los niñas/os de 3 a 5 años de edad. En este caso teniendo en cuenta los aportes del Suizo Jean William Fritz Piaget, Psicólogo, Epistemólogo y Biólogo y de Edgar Dale, pedagogo estadounidense, para esta investigación se ha seleccionado como características importantes de desempeño de la docente los

referidos al uso, aplicación o manejo de las experiencias directas, empleo de los materiales didácticos concretos, la participación del estudiante, la motivación al trabajo en equipo y la actitud misma de la docente a lo largo del desarrollo de la sesión de aprendizaje. Se resalta que cada una de dichas actividades se relacionan con los procesos pedagógicos que responden a la variable dependiente y que inciden en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Al culminar el Programa en el 2014 el Ministerio de Educación dió la conformidad del servicio aprobando la eficacia, la eficiencia y la efectividad del Programa y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico brindó al 100% de las concluyentes el Título de Segunda Especialización después del sustento de sus investigaciones que se consideró como pre requisito al título.

Es del caso que, con la presente investigación, tal como se muestra en las tablas: del 18 al 34 y la figura 18, y los resultados estadísticos de la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon se demuestran y sustentan. que los docentes de Inicial de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores especializadas en el mencionado Programa 2012-2014, después de más de cuatro años de haber culminado el programa, aún mantienen su capacidad de incluir en su desempeño, los procesos pedagógicos, como parte de su estrategia sistematizada al desarrollar sus sesiones de aprendizaje y con muy buenos resultados. Se deja entonces expresa constancia que el Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye de manera significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de las docentes que se especializaron y que pertenecían al Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima -Perú.

La tendencia actual en la evaluación de programas y proyectos, es asumir que la sostenibilidad es la prueba final del éxito del proyecto o programa y por otro lado ... “la sostenibilidad implica que los actores han hecho suya la propuesta y los resultados obtenidos.” ...tal como sostiene **David Solano** Catedrático de ESAN en el Diario El Peruano del jueves 10 de octubre del 2019.

4.3.2. Sobre el proceso de Motivación, el empleo de actividades de experiencias directas y la sostenibilidad del Programa de especialización.

Uno de los procesos pedagógicos claves para facilitar el aprendizaje es activar la motivación del estudiante permanentemente y la causa está, en que, según la neurociencia, la motivación activa determinadas zonas del cerebro que ayudan en el proceso de aprendizaje. Así para **Francisco Mora (2017)** la motivación que genera curiosidad, emoción, reto, placer activa los circuitos cerebrales y se abren las ventanas de la atención, las cuales son un foco necesario para la creación del conocimiento. Entonces para aprender se requiere de una motivación previa que encienda la atención poderosamente y precisamente en los primeros años, es el juego, el movimiento corporal, el uso de material concreto y dinámico que tiende a estimular la curiosidad. Es ésta una de las razones por las que los maestros y educadores, particularmente de escuela inicial, primaria y también profesores de secundaria o de más altos niveles de docencia, buscan encontrar la fórmula docente que les permita motivar permanentemente a sus estudiantes en sus sesiones de enseñanza.

En esta investigación se apreció que el 98% de las docentes especializadas que estudiaron el Programa entre el 2012-2014, logran motivar en sus sesiones de clases, a sus estudiantes, con un muy alto nivel de desempeño. Se detectó por los resultados del instrumento de observación que durante dichas sesiones de clases, ellas captaron la atención, los intereses y sentimientos de los estudiantes, mediante actividades psicomotrices y experiencias directas que facilitaron el uso de los cinco sentidos, así como juegos para la manipulación de materiales concretos trabajando en equipo entre niños y niñas, y otras actividades de experiencia directa. Al lograr motivar a los estudiantes en una sesión de clases la maestra asegura en gran medida el éxito de su gestión en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, este resultado ha permitido probar la primera hipótesis específica de esta investigación que afirma que “ Las Actividades de experiencias directas motivan la Sesión de Aprendizaje, por lo tanto la sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye significativamente en la motivación de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del

Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima –Perú” por lo tanto se aprecia que el Programa influye significativamente en la motivación de las sesiones de aprendizaje. Ver tablas 5,11, 19 y 20. Figuras 5 y 11.

4.3.3. Sobre el proceso de recojo de Saberes previos, la actitud de la docente y la sostenibilidad del Programa de especialización.

El proceso pedagógico de recojo de saberes previos responde a una segunda actividad de desempeño clave del docente dentro de su manejo de la sesión de enseñanza y su importancia está relacionada con los aportes de **David Paul Ausubel (1963)** psicólogo y pedagogo sostuvo e hizo énfasis que el primer paso del maestro en la tarea de enseñar es averiguar lo que su estudiante conoce respecto a los conocimientos previstos para su aprendizaje; con esta estrategia se permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos que ya posee sobre un tema determinado y a partir de estas conexiones mentales que posee el mismo estudiante crea nuevas conexiones pertenecientes a nuevos conocimientos. De esta forma su aprendizaje se ve potenciada por la actividad de las conexiones existentes. Manteniendo la mente activa y ágil es más fácil crear nuevos aprendizajes.

Para este importante proceso Díaz **Barriga y Hernández Rojas (2002, 2010)** mencionan la estrategia conocida como lluvia de ideas o tormenta de ideas cuyo autor fue Alex Faickney Osborn la que facilita grandemente al docente a captar el aprendizaje significativo que sus alumnos manejan sobre un tema determinado y lo hace lanzando una pregunta central que permite a los estudiantes a reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre dicho tema. La actitud estimulante, vivaz, motivadora de la docente es clave para involucrar a los estudiantes en este proceso, así como en los demás procesos de la sesión, Concluida la intervención la docente hace un resumen de cuanto conocen y lo tiene como punto de partida para empezar a desarrollar los nuevos conocimientos y como parámetro de correspondencia con el proceso de recolección de saberes previos.

Al respecto, como se aprecia en las tablas 9, 12, 21,22 y figuras 9 y 12 sobre contrastación de hipótesis para la sub hipótesis saberes previos y actitud de la

docente, se sabe que la muestra de docentes presenta que el 98% de ellas tienen un muy alto nivel de desempeño en las actividades relacionadas a la recuperación de los saberes previos de sus estudiantes, es pues en ese nivel que se estaría dando la importancia del caso en trabajar en torno a las conexiones mentales existentes en el cerebro de las niñas y niños a su cargo, promoviendo que se activen y potencien preparándose para la extensión o crecimiento de otras conexiones mentales que originan los nuevos conocimientos. Es interesante detallar que en este proceso para facilitar y activar la recuperación de saberes previos con lluvia de ideas las docentes se concentraron mucho más en mostrar una actitud estimulante y de liderazgo para contar con la participación masiva y organizada de los estudiantes por equipos, quienes trabajaron especialmente con materiales volumétricos, concretos. Estas actividades permitieron probar la segunda hipótesis específica que afirma: “La actitud de la docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje. Los resultados de esta magnífica relación entre la actitud docente y la recolección de saberes previos permitieron en consecuencia observar y afirmar también que la sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad si influye significativamente en el recojo de saberes previos de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima –Perú”.

4.3.4. Sobre el proceso de Conflicto cognitivo, el uso de materiales concretos y la sostenibilidad del Programa de especialización.

En lo referente al Proceso Pedagógico de generación de conflicto cognitivo en concordancia con **S. GARNETT (2009)**, la docente puede, a partir de los conocimientos previos del estudiante, ofrecer actividades empleando materiales educativos muy concretos, porque la edad y los intereses propios de los estudiantes lo exige y con los cuales se le muestra a las/los niñas/os una situación problemática que esté relacionada con sus saberes previos. Este tipo de juegos, realmente captura la atención y genera además una gama de incógnitas que los estudiantes o cualquier persona se estimula a resolver esas dudas o incertidumbres que ya no puede absolver la persona o estudiante con sólo sus saberes previos. Así la docente intenta

a toda costa ofrecer actividades que además de generar gran atracción al estudiante lo induce a buscar la respuesta real o las explicaciones que le permitan encontrar los conocimientos o soluciones que satisfagan y sustenten los nuevos conocimientos que le facilitan explicar las situaciones de conflicto que se le ha planteado.

Cuando se moviliza el cerebro del estudiante con una actividad que genera conflicto en su capacidad de entender, entonces se puede afirmar que la docente acertó en seleccionar una actividad que realmente ha producido un conflicto cognitivo en el estudiante. En otras palabras, según la neurociencia una actividad que promueve o genera una real actividad focal que es capaz de catalizar a través de sus conexiones cerebrales ciertas reacciones químicas que concentrarían, por ejemplo, la dopamina, se puede decir que es una actividad que pudo generar un conflicto cognitivo. No es nada fácil presentar situaciones que sorprendan o discrepen los conocimientos previos de los estudiantes y que los obligue a explorar nuevos conocimientos, que les inspire a generar diversas hipótesis para atender los desajustes cerebrales que le ha generado la actividad y que además ese desajuste debe ser el preciso y óptimo, de manera que no supere sus posibilidades de abordarlo porque lo desanimará, o que sea muy sencillo o fácil que lo podría aburrir. Una buena actividad que ofrezca conflicto cognitivo debe ser lo acertadamente desequilibrante que se convierta en un reto acorde a sus necesidades y posibilidades mentales.

Pues bien, las docentes con estudios del programa que integran la muestra de esta investigación, denotaron que el 98% de ellas tuvieron, un muy alto nivel de desempeño al ofrecer actividades con material concreto que generó conflicto cognitivo en sus estudiantes, quienes mostraron masiva sorpresa que los impulsó a trabajar en equipos activando sus sentidos en la búsqueda de la explicación deseada. Por lo tanto, este resultado permite igualmente afirmar que la influencia o el efecto de la sostenibilidad del programa 2012- 2014 es significativa en la actualidad, trascendiendo su período de conclusión que fue el 2014. Ver tablas N° 6, 13, 23 y 24 y figuras N° 6 y 13.

4.3.5. Sobre el procesamiento de la información, trabajo en equipo y la sostenibilidad

del Programa de especialización.

El otro proceso pedagógico que se acopla al anterior es el denominado procesamiento de la información o del conocimiento. Asumo en este apartado los aportes de **Francisco Mora (2017)** que entre otras ideas considera que la intervención de la profesora o profesor en general se potencia cuando sus estudiantes intervienen trabajando en equipo; es decir, la tarea de guía, facilitadora de materiales, de ideas o diversas actividades más se torna muy emocionante y menos estresante si los estudiantes se juntan para debatir, entender o resolver problemas en grupo que si lo hacen solos. En esta etapa del procesamiento de la información hay que facilitar la llegada del nuevo conocimiento, en lo posible usando material concreto y que lo trabajen en equipo manejando su propio lenguaje y aclarando sus ideas con la intervención o conjeturas de sus pares. De esta forma la manera de relacionar la nueva información con los conocimientos previos que ya poseen los estudiantes se hace más sencillo y el reto de ampliar sus redes neuronales o construir de cero otras redes para asimilar y hacer suya la nueva información o conocimiento se hace más suave o divertido.

A pesar de que el aprendizaje es una actividad interna y propia de cada estudiante, porque es él quien discrimina, procesa o crea la información hasta lograr su aprendizaje significativo, es sumamente recomendable que para esta maduración interna se apoye con un trabajo externo grupal o de equipo; por ello los docentes tienen que tener cuidado de seleccionar y ofrecer las condiciones para que se produzca el aprendizaje y que sus estrategias de enseñanza guarden relación con la vida social, con las emociones sociales, las experiencias o el entendimiento del estudiante.

Por otro lado se sabe por los aportes de las Neurociencias que el cerebro posee la sorprendente habilidad de modificarse a sí mismo como consecuencia del aprendizaje o en respuesta a cambios del medio ambiente; propiedad que se conoce como plasticidad neuronal, que lo expresó **Santiago Ramón y Cajal**, Nobel de Medicina de 1906 quien además demostró que el establecimiento de nuevas conexiones sinápticas sería el substrato neural del aprendizaje y la memoria

y que es posible que se pueda cambiar su estructura y su funcionamiento de acuerdo a cómo lo utilizemos con nuestros actos y pensamientos.

Según Kolb (2014) el Cerebro para un proceso de aprendizaje se activa con una experiencia concreta o estímulo sensorial emotivo, el cual si es en grupo es más significativo. Ese estímulo después pasa a un proceso de observación reflexiva gracias a que la atención lo analiza; más adelante, aun sin el estímulo original, se puede pensar, buscar explicaciones, formular hipótesis o nuevas ideas gracias a la elaboración de conceptos abstractos y finalmente, se las puede poner en práctica o experimentarse. Al terminar este proceso, se reinicia uno nuevo y con ello un ciclo que crecerá en forma de espiral porque el aprendizaje no regresa a cero sino se desarrolla y crece hacia niveles superiores. En síntesis, el aprendizaje humano consiste en: adquirir, procesar, comprender y aplicar el nuevo conocimiento.

La concepción de Kolb fue ampliada por **Zull, (2002)** quien expresó sus aportes detallando que: el aprendizaje que se inicia con una experiencia sensorial por la que el cerebro captura esta información, la procesa, la archiva o, al conocerla, la modifica y la pone en actividad. Se sabe que cuando ocurre la observación por parte de quien aprende, la corteza sensorial y postsensorial posterior del cerebro hacen trabajar a la corteza integrativa temporal, donde la información se traslada primero a un banco de memoria de corta duración y después a otro de larga duración, allí se almacena hasta cuando sea necesaria su uso o aplicación en el futuro. Si los estudiantes sólo logran activar la mitad integrativa posterior de su cerebro, entonces su estudio quedó en la memoria de corto plazo y se le olvidará rápido; pero si logra que su cerebro trabaje más, activándose hasta la corteza integrativa frontal, ya sea reflexionando sobre la información, o planteando hipótesis y produciendo nuevas ideas que incluso las aplica y transfiera poniéndolas en experimentación activando la corteza motora...entonces es cuando logra que su experiencia se transforme en conocimiento y el cerebro logra aprender significativo y profundamente. Para este trabajo celebrar ayuda muchísimo el trabajo en equipo porque así el estudiante puede compartir espontáneamente lo que va aprendiendo.

En otras palabras, para que el estudiante logre tener un aprendizaje significativo hay que estimularlo con experiencias relevantes de tipo emocional y grupal, el cual lo

impulsará a activar la amígdala de su cerebro y enviará la señal correspondiente al hipocampo, para que la experiencia se consolide en la memoria de larga duración y se active los mecanismos de la neuroplasticidad cerebral que, dan paso al aprendizaje. En este proceso cerebral se ha observado que las reacciones químicas que ocurren generan una alta concentración de adrenalina y también que la consolidación de la memoria responde a cambios en las conexiones neuronales del hipocampo los cuales ocurren también, principalmente durante el sueño; es decir el hipocampo tiene la función de “grabar” la información, enviarla a diferentes sitios de la corteza cerebral y es allí donde queda almacenada la información de forma indefinida.

También es interesante tener en cuenta en esta parte de la Investigación, el aporte de **Flórez Jesús (1991)**, quien considera que para un buen aprendizaje hace falta activar 4 factores esenciales: la atención, la motivación, la memoria y la comunicación (de hecho, para comunicarse requiere al menos el contacto con otra persona), los cuales son interdependientes y que, si falla uno de ellos, el aprendizaje no se generará a plenitud.

Este importante proceso Pedagógico destinado al procesamiento de la información o del conocimiento fue atendido con un muy alto nivel de desempeño por el 98% de las docentes integrantes de la muestra de estudios de esta Investigación, las que según los indicios que sintetiza el instrumento de Evaluación, involucraron de forma dinámica y masiva a los estudiantes, quienes trabajaron activamente usando materiales concretos, volumétricos que los manipularon jugando y reflexionando con los integrantes de su equipo. El resultado estadístico de este apartado permite evidenciar que el trabajo en equipo promovido por los docentes a lo largo de la sesión de aprendizaje activó el Procesamiento de la Información quedando demostrado que el programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye significativamente en el procesamiento de la información de la sesión de aprendizaje, después de haberse concluído dicho programa hace más de 4 años atrás. Ver. Tablas N° 8,14, 25, 26 y figuras N° 8 y 14.

4.3.6. Sobre el proceso pedagógico de Aplicación y transferencia y la participación activa del estudiante para determinar la sostenibilidad del Programa de especialización.

En cuanto al proceso Pedagógico de aplicación y transferencia que resulta ser una inmediata secuencia del procesamiento de la información que, la profesora atiende en el proceso de la sesión de clase de sus estudiantes, es importante poner de relieve que si bien con el procesamiento de la información se espera que el estudiante anexe sus nuevos saberes o conocimientos a los previos y los logre almacenar en su sistema de memoria de largo plazo; hace falta sin embargo que el estudiante fortalezca esa nueva construcción de conocimientos; es por ello que la docente dinámicamente ofrece, otro juego de actividades que estimule al estudiante a intervenir o participar activamente. Apreciación de la capacidad para mantener ciertos impactos positivos del programa por un largo periodo de tiempo, concluida su ejecución. Es decir, es la continuidad en la generación de los beneficios de un programa de inversión posterior a su implementación. (Sistema Nacional de Inversión Pública 2004). En este caso, se asocia con el empleo de ciertas actividades didácticas y relación pedagógica de la docente (actividades de experiencias directas, unos de material concreto, trabajo en equipo de los estudiantes, intervención activa de cada estudiante y una actitud empática, estimulante de la docente) con el mantenimiento de las capacidades de manejo efectivo de los procesos pedagógicos por parte de las docentes que concluyeron el Programa de especialización en el año 2014, de forma que sus estudiantes experimenten un exitoso aprendizaje. En otras palabras, en caso de que un programa es sostenible, se vería que la población beneficiaria, después de concluido el Programa, y sin mayor inversión o seguimiento en ello, mantiene de forma positiva, su capacidad de desempeño favorable (características detalladas), en el manejo de los procesos pedagógicos que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Cabe aclarar que los desempeños sostienen coherencia a los beneficios desarrollados durante la etapa de especialización, de manera que ponga en práctica o ejercite su reciente

aprendizaje, para fortalecer su memoria a largo plazo y darle más significación o conciencia a su aprendizaje. Con este propósito fomenta que aplique o use sus nuevos conocimientos para resolver situaciones problemáticas que se le planteen o que lo emplee en resolver situaciones similares que se le presentan en torno a su vida cotidiana; o que también lo emplee en transferirlos o ponerlos en acción, esos sus nuevos saberes, en problemas relacionados con su familia, con su vida y la sociedad o con su vida y la de su país u otras situaciones lejanas.

Al respecto **Punset, Eduardo (2011)**, considera que la aplicación y la transfeencia se fortalecen, con otras formas de participación como: la libre expresión de ideas, ejercitación del descubrimiento, investigación de soluciones en forma autónoma para diversos problemas, aplicación de tanteos, errores, comparaciones, invenciones que pongan en juego el sistema de la memoria para usar los conocimientos que aprendió o para transferir sus aprendizajes en soluciones de nuevas o diferentes exigencias del quehacer de la vida. El conocimiento en sí mismo tiene una función instrumental, no puede quedarse solo para una evaluación en el aula o una nota de examen. Los procesos de transferencia de los conocimientos a situaciones prácticas, impulsa entonces el ejercicio de la memoria a largo plazo.

Por su lado **Rivas, M. (2008)**, indica que en el aprendizaje la resolución de problemas es precisamente una transferencia de los conocimientos adquiridos sobre un área específica del saber, puesto que la transferencia es la habilidad de aplicar los aprendizajes en un contexto específico o en un nuevo contexto, donde además hace falta activar la capacidad de abstracción, transferencia y recuperación de esquemas. Con la aplicación y la transferencia se asegura que los conocimientos se hagan más sólidos y que los procesos de aprendizaje consoliden las interconexiones y relaciones entre conceptos que previamente han sido debidamente abstraídos por el estudiante; es decir para la transferencia ya no es suficiente la simple memorización, sino que es necesario que se haya dado la comprensión y el aprendizaje significativo. Cuanto más aplicaciones y transferencias experimenten el estudiante sobre un mismo conocimiento, éste se hará más sólido y significativo.

Complementando lo expuesto, **Jensen, Erick (2010)**, considera que en el proceso de enseñanza aprendizaje hay que tener en cuenta también el sistema límbico, el

cual está en el centro de la emoción; por lo tanto, el aprendizaje y la emoción están íntimamente ligados. Las emociones más cercanas o más relacionadas con el aprendizaje son, por ejemplo: la curiosidad, el interés, la angustia, el aburrimiento, la atención, entre otros; lo cual significa que la docente como parte de su desempeño tiene que generar estrategias que mantengan viva permanentemente la emoción e intervención activa del estudiante, las que andan muy ligadas a la razón. El movimiento corporal de los/las niños/as o estudiantes es otra necesidad que atender, mucho más si tenemos en claro que los/as niños/as de ahora, normalmente son muy sedentarios si los comparamos con los niños de antes quienes eran más activos físicamente y mentalmente. El niño de hoy pasa sentado largas horas frente al televisor, o los juegos de video, en el internet, en el asiento del auto; por lo tanto las actividades de aplicación y transferencia que seleccione o prepare la docente debe ofrecer una alternativa estimulante que fortalezca reiterativamente los cambios físicos y mentales experimentados y ya ganados por el cerebro de los estudiantes hasta el proceso Pedagógico anterior y así se evitará la reversibilidad plástica del cerebro y se asegurará el fortalecimiento de lo aprendido. Cabe mencionar igualmente que el estrés afecta negativamente este proceso, impidiendo que la información se registre o que se procese y se asocie con nuevos conceptos, por lo que es recomendable crear un ambiente sereno para ambas partes (educando y educador) durante el trabajo de cambio de los estudiantes y una forma efectiva es motivar a que el estudiante participe activamente y permanentemente de forma física y mental.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos considerados y contrastándolos con las características del desempeño de las docentes motivo de esta investigación, se apreció que el 98% de las docentes tuvieron, un muy alto nivel de desempeño en la realización de las actividades relacionadas al proceso pedagógico de aplicación y transferencia de conocimientos y aprendizajes haciendo participar activamente a los estudiantes a su cargo. Los indicios captados durante la observación del desempeño de dichas docentes se percibieron que además de cautivar la atención lograron la participación o intervención activa personal y masiva de sus estudiantes, quienes trabajaron en equipos colaborando entre ellos y replicando con rapidez las

actividades o experiencias directas que desarrollaron durante el procesamiento de la información. También propusieron diferentes formas de ejercitar sus conocimientos nuevos y los aplicaron en la solución de situaciones que como parte del juego fueron planteadas por las docentes o se hicieron alusión a situaciones que los mismos estudiantes experimentaron fuera del colegio. Ellos mostraron alegría y concentración en su trabajo y emplearon materiales concretos, volumétricos que les favorecieron a reactivar sus sentidos.

El resultado de esta observación realizada a las docentes permite afirmar que se logró la hipótesis planteada que dice: “La participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje “ y con ello se puede igualmente afirmar que la influencia o el efecto de sostenibilidad del programa 2012-2014 es significativa en el desempeño actual de las docentes para intervenir en el proceso Pedagógico de aplicación y transferencia de los conocimientos de sus estudiantes. Ver Tablas N° 7,15,27, 28 y Figuras N° 7 y 15.

4.3.7. Sobre el proceso pedagógico de Metacognición y trabajo en quipo y la sostenibilidad del Programa de especialización.

Corresponde resaltar en esta parte de la discusión lo referente a la Metacognición como subsiguiente proceso Pedagógico que las docentes de esta Investigación pusieron de expreso manifiesto en el desempeño de sus funciones durante la sesión de clase a su cargo. Como parte del sustento teórico de la importancia y necesidad de la Metacognición se asume las ideas de Osses, **S. y Jaramillo, S. (2008)**, para quien tanto la metacognición, el aprendizaje y la transferencia son interdependientes en la generación de aprendizajes eficientes o procesos de construcción de aprendizajes significativos. Se considera que la metacognición es fundamental porque permite al estudiante regular y controlar su propio proceso de aprendizaje; por lo tanto, le ayuda a trabajar a su propio ritmo, lo hace consciente de las potencialidades, de las metas y/o exigencias que va desarrollando y va haciéndolo como parte de su aprendizaje significativo. Sin embargo, aunque parezca paradójico, para lograr una autorregulación individual interna, es de gran ayuda emplear el mecanismo externo de un trabajo en equipo, de forma que cada quien se

vea fortalecido, con las normas de la coevaluación o los puntos de vista de los integrantes de su equipo.

Por su parte **Lai, Emily R. (2011)** sostiene que la Metacognición es aplicable desde los niños y niñas de la primera infancia y los docentes conviene que lo trabajen enseñando para qué sirven y cómo se lo puede poner en práctica, es decir que se aprenda a utilizarlo para lo cual hay que ofrecerles a los estudiantes ciertas estrategias de aprendizaje. Se recomienda a los docentes la enseñanza empujando el modelado, la práctica guiada, la práctica independiente, la auto observación, el apoyo social, la práctica autoreflexiva, el conversatorio por equipos. Estas estrategias han demostrado que los estudiantes pueden lograr autorregular con mayor facilidad sus aprendizajes y lo más valioso es que pueden asumir de manera consciente y motivada los niveles de su aprendizaje y así su propio aprendizaje tendría mayor significado. Esta forma de poner en práctica la Metacognición activa mayor número de redes de asociación neuronal en el cerebro del estudiante. La metacognición favorece el componente social induciendo a los educandos a compartir sus conocimientos y a entablar discusiones sobre esos mismos temas; por otro lado, ayuda a que se cree un ambiente rodeado de emociones positivas que influye poderosamente en la consolidación y fortalecimiento del aprendizaje. Por consiguiente, para fomentar el desarrollo de la metacognición, es necesario formar estudiantes más conscientes, disciplinados, con independencia en la construcción de su aprendizaje. Esta manera de conducir el aprendizaje con autonomía también se le denomina aprender a aprender.

Al contrastar el aporte teórico de algunos estudiosos sobre la importancia de la Metacognición con la manera en que lo aplican actualmente, las docentes que concluyeron el Programa de especialización en el año 2014, se afirma que el 98% de dichas docentes muestran un nivel muy alto de desempeño al aplicar el proceso de Metacognición en sus sesiones de enseñanza y queda evidenciado que “ El trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje” por lo que se puede expresar también que la sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad aún influye significativamente en el proceso pedagógico de metacognición de la Sesión de Aprendizaje de los docentes

del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima – Perú”. Ver tablas N° 16,29,30 y figura N°16.

4.3.8. Sobre el proceso pedagógico de Evaluación, la participación activa del estudiante y la sostenibilidad del Programa de especialización.

Desde hace unos 20 años atrás las Neurociencias trabajan en torno a cómo aprende el cerebro, lo cual influye a que se vaya generando profundos cambios en el paradigma educativo y obviamente también ha generado a que el docente modifique la manera de conducir la enseñanza - aprendizaje en cada proceso Pedagógico. Es así que se ha obligado igualmente a buscar y emplear diversas, actividades, técnicas, metodologías, materiales y por supuesto nuevas formas de evaluar. Al respecto **Wasserman Haley, Leslie; Zambo Debby. (2015)** sostiene que la evaluación hay que asumirlo como un estimulante de generación de nuevos neurotransmisores que a la vez formen adecuadas sinapsis, apropiadas reacciones químicas y eléctricas en el cerebro y den paso a un aprendizaje significativo por parte del estudiante. De ahí la necesidad de que a cada estudiante se tendría que evaluar según su ritmo de aprendizaje y atendiendo a sus propias peculiaridades. Planteado de esta forma la evaluación, ya no sólo hay que utilizarlo en su función de acreditación, calificación, medición de los resultados finales de aprendizaje sino como medio de ayuda al estudiante para aprender mejor y con autonomía y que al mismo docente le sea un elemento útil para mejorar la enseñanza.

Por su parte **Kalbfleisch, M.L. (2012)** sostiene que esta nueva forma de evaluar implica utilizar diversas técnicas de evaluación participativa tanto para los estudiantes como para el docente. Técnicas que permitan a participar activamente el estudiante y le faciliten a tener conciencia de lo que saben y hasta dónde pueden llegar potenciando sus capacidades y activando al máximo sus posibilidades. Sin embargo, sobre el manejo de esta práctica evaluadora, los docentes expresan y muestran que poseen limitada formación pedagógica y práctica para aplicar con gran éxito este tipo de evaluación. Sin embargo, la corriente social, económica, pedagógica que puntualiza la globalización y la sociedad del conocimiento exigen

que se acoja y se trabaje en torno a la pluralidad, la democracia, la interculturalidad, el uso de las tecnologías modernas entre otras.

Por lo tanto, se trata de una evaluación que esté integrada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y no separada o desconectada de él. Según **Jensen, Erick (2010)** la evaluación actual, debe cumplir un papel de ayuda para promover y mejorar el aprendizaje del estudiante y debe tener como mínimo las siguientes características:

Que sea de predominio informal, diversificada, diagnóstica, procesual, continua contextualizada, coherente, cualitativa, ideográfica, que plantee la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo, que incorpore la autoevaluación y la coevaluación, que se haga con la finalidad básica de obtener información del alumnado, del proceso y del contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos y que sea útil para reconocer los esfuerzos desplegados activamente por cada estudiante.

Igualmente, que sea respetuosa con cada estudiante, que utilice diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje y la forma cómo aprende, que asegure la cooperación y la aceptación de las personas implicadas. En este sentido, los criterios de evaluación deben ser públicos, explicitados y negociados con la intervención de los estudiantes quienes se involucran y participan activamente en el aprendizaje.

Está muy claro que quien lleve a la práctica este tipo de Evaluación, tiene que ser consciente de manejar una nueva perspectiva de pensamiento, actitud, metodología que también busque fomentar la creatividad, la reflexión, la integración social, el respeto entre sus estudiantes y fundamentalmente sea el mismo estudiante quien formule conscientemente su evaluación y también acepte la opinión de sus compañeros siempre que esté debidamente sustentada. Al respecto el Programa de especialización, manejó estos considerandos en la formación de los docentes de la muestra en estudio y entre los resultados de los hallazgos encontrados después de más de 4 años de concluido el Programa, se pudo observar que durante las sesiones de clase que el 98% de dichas docentes exhiben un nivel muy alto de desempeño al hacer intervenir o participar activamente a los

estudiantes en el proceso de la evaluación que se da en sus sesiones de aprendizaje. Este resultado deja en evidencia que se cumple la hipótesis de esta investigación que dice: “ La participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje” que dicho en otras palabras también sería aceptar que la sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad es significativa en el proceso pedagógico de evaluación de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima –Perú”. Ver tablas N° 7,15,17,31,32 y figuras N° 7,15 y 17.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- a) Como producto de la prueba de hipótesis se ha llegado a establecer que las Actividades de experiencias directas captan la motivación de la Sesión de Aprendizaje.
- b) Se ha establecido que la actitud de la docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje.
- c) El análisis de los datos ha permitido establecer que los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje.
- d) Al evaluar las variables correspondientes mediante la prueba de hipótesis se ha llegado a establecer que el trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de Aprendizaje.
- e) Se ha establecido que la participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje.
- f) Se ha establecido que el trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje.
- g) Se ha establecido que la participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje.
- h) En conclusión, se ha establecido que la sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima

5.2. Recomendaciones

a) Existe gran número de investigaciones referentes al monitoreo y resultados finales o hasta la culminación de programas y proyectos que se han desarrollado en el campo educativo y otros campos de inversión pública del Perú, sin embargo son escasos los que se han destinado para evaluar la sostenibilidad a mediano y largo plazo de los mismos, por ello se recomienda considerarlos como temas de Investigación de futuras tesis y destinarlos a medir el nivel de éxito del presupuesto público que se invirtió en programas y proyectos con inversión pública. Es decir, se abre un abanico de investigaciones del tipo *ex post facto* con las particularidades y derivados de este tipo de Investigación.

b) Igualmente, el campo para futuras investigaciones *ex post facto* podrían extenderse al campo del aprendizaje de los estudiantes o a la eficiencia, eficacia, efectividad de los estudios de pre grado que se realizan en las universidades privadas y públicas del país.

c) Respecto a los nuevos programas y proyectos de formación continua con presupuestos de inversión pública se sugiere incluir, en su plan inicial, algunos indicadores de Evaluación *ex post facto* de mediano o largo plazo que midan su sostenibilidad con la finalidad de mejorar la calidad de la formación y asegurar y garantizar mayor nivel de responsabilidad de las instituciones involucradas en estos convenios.

d) Referente a los programas, proyectos o talleres de formación continua, diplomados y otros con presupuesto público, se recomienda, incluir en general para todos sin discriminación, trabajen protocolos de motivación intrínseca y autónoma que garantice la sostenibilidad a mediano o largo plazo de los objetivos de dichos estudios.

e) Se aconseja considerar en el perfil de los futuros beneficiarios de programas o proyectos o becas de estudio de pregrado y posgrado; especialmente solventados con presupuesto público, que muestren a mediano o largo plazo, los rasgos puntuales de sostenibilidad de los cambios actitudinales, o capacidades cuyo objetivo promueve los presupuestos de formación.

f) Se propone generar algún mecanismo de Evaluación o seguimiento de la sostenibilidad de mediano o largo plazo, de los programas o proyectos o estudios de posgrado en general que se promueban con inversión pública y cuyos resultados podrían considerarse para futuras contrataciones de las instituciones formadoras que tuvieron mayor éxito

g) En la formulación o diseño de los planes iniciales de futuros programas, proyectos o estudios de posgrado con inversión pública se sugiere incluir como un factor de formulación explícita los niveles de sostenibilidad a lograr además de los objetivos que es obligatorio mencionarlos.

h) Al haberse constatado con esta Investigación que el Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad 2012-2014 presenta sostenibilidad en el tiempo a largo plazo y que aún ejerce influencia positiva en el Desarrollo de la Sesión de Aprendizaje a cargo de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima -Perú que concluyeron la especialización hace más de 4 años atrás, sería del caso que tanto el Ministerio de Educación y la Universidad Garcilaso de la Vega hagan extensivo un documento de reconocimiento que haga mención del resultado exitoso del Programa ejecutado por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico y que redunde en el buen desempeño de los especialistas que formó con el mencionado Programa.

i) Los Buenos resultados obtenidos en esta Investigación inducen a sugerir mantener replicas de programas como la evaluada y con inversión pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Idáñez María José y Ander-Egg Ezequiel (2005). *Cómo elaborar un Proyecto*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Alarcón, Reynaldo (2013) *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento* Segunda Edición. Lima. Universidad Ricardo Palma: Editorial Universitaria.
- Ander Ezequiel GG E. (1989) *Técnicas de Investigación Social*. Segunda Edición. México. Editorial El Ateneo.
- AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Gruneand Stratton.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational psychology: a cognitive view.
- Bechara, A., Tranel, D. & Damasio, A. (2000). *Poor judgment in spite of high intellect: neurological evidence for emotional intelligence*In: Bar-On, R., Parker, J.D.A. (eds.) *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Beltran Castillo María Julia; Torres Merchand Nidia Yaneth. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Revista del instituto de estudios en educación. Universidad del Norte. Bogotá*. 11, 66-85.
- Beltrán Llera Jesús (2002). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán Llera Jesús; Pérez Sánchez Luz y Ortega Casado María Isabel. (2006) *CEA. Cuestionario de Estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bermúdez Sánchez, María Paz. (2001) *Déficit de autoestima: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. España: Ediciones Pirámide.
- Bernal, César Augusto (2006) *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. México: Prentice Hall.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Ed. FCE.

- Bustamante Rivera Paula Andrea, Carmona Cuartas Maritza, Patricia Rentería Yuli. (2007). *La importancia del uso de Estrategias de Aprendizaje en el Desarrollo de Procesos de Enseñanza*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Blakemore, Sarah-Jayne, Frith, Uta. (2011). *Cómo aprende el cerebro, las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Caballero María. (2019). *Neuroeducación en el Currículo*. España: Pirámide.
- Carrillo, Rafael. (1986). *Filosofía contemporánea: Escritos filosóficos*. Bogotá: USTA.
- Camarero Suárez Francisco; Martín del Buey Francisco; Herrero Diez Javier . (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Oviedo, España: Psicothema.
- Coll César; Martín Elena; Mauri Teresa; Miras Mariana, Onrubia Javier; Solé Isabel; Zabala Antoni. et al. (2004). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Coll César, Bustos Alfonso, Córdoba Francisco, Del Rey Rosario, Engel Anna, Escaño José, Gil de la Serna María, Mauri Teresa, Monereo Carles, Moreno Amparo, Onrubia Javier, Ortega Rosario, Ignacio Pozo Juan y Rochera María José (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Copleston Frederick (2011). *Historia de la Filosofía 1: de la Grecia antigua al mundo cristiano*. Barcelona, Madrid: Ariel
- Cordero Gerardo (2006). *Educación y Humanismo. Costa Rica: Praxis*
- Damasio, Antonio (2010). *La sensación de lo que ocurre*. España: Booket.
- Davidson, Richard y Begley, Sharon. (2012) *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Delors, Jacques et al. /1997) *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Denyer, Monique. (2007) *Las competencias en educación: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Frida. y Hernández Rojas, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ª. Ed.). México: McGraw-Hill.

Diccionario Filosófico de Centeno.

<https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/e/epistemologia>.

Fazio Mariano y Ganrra Daniel (2001) *Historia de la Filosofía III. Filosofía Moderna*. Madrid, España: Ediciones Palabra.

Fernández L., Correa, J. y ARRUZA, J. (2005). *Análisis e Interpretación de la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, la motivación de logro y la satisfacción*. España: Universidad del País Vasco.

Foladori Guillermo, Tommasino Humberto. (2011) *El Enfoque Técnico y el Enfoque Social de la Sustentabilidad*. México. recuperado <https://www.google.com/search?q=%28L%C3%A9l%C3%A9%2C++1991%3A++608++609%29.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ªed. São Paulo: Paz e Terra.

Galagovsky, L.R. (1996). *Redes conceptuales: memoria, comunicación y aprendizaje* (1a. ed). Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.

García Cabrero Benilde (jul./dic. 2010) Artículo Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica no.35 Tlaquepaque. Revista Virtual. versión On-line ISSN 2007-7033 versión impresa ISSN 1665-109X*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005

Garnett, S. (2009). *Cómo usar el cerebro en las aulas (Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje)*. Madrid: Narcea

Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

Giroux, Henry. (2010). *Paulo Freire y las políticas del postcolonialismo*. Recuperado <http://camoc33.googlepages.com/autoresyactoresdeayeryhoyporunanuevaedu>

González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

Guy Le Boterf, Francine Vincent, Serge Barzucchetti (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. España: Gestión 2000

Hernández Rojas, Gerardo. (2008) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, y Baptista Lucio María del Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México City, México: Mac Graw Hill Edition.

House Ernest (2000) *Evaluación-Ética-y-Poder*. Madrid: Morata

House Ernest, Howe K.R (2000). *Deliberative democratic evaluation in practice*. Londres: Springer.

Howard-Jones, Paul. (2011) *Investigación neuroeducativa*. Madrid: Muralla.

Kalbfleisch, M.L. (2012). *Neurotechnology in education*. New York: Taylor and Francis Eds

Jensen, Erick (2010). *Cerebro y aprendizaje, competencias e implicaciones educativas*. Madrid. Narcea.

Kolb David (2015) *Experiential Learning. Experiencia as the source of learning and development*. New Jersey USA: Pearson Education.

Kuyper, H., Van der Werf, M.P.C., & Lubbers, M.J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181–201.

Lai, Emily R. (2011) Metacognition: A Literature Review Research Report.

PEARSON. Recuperado

http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/metacognition_literature_review_final.pdf

López Recach José Antonio (2009) La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Revista I Innovación y Experiencias Educativas*, v. 3, n. 16, p. 1-14.

LOZANO, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

Lipman, M. (1990). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Manes Facundo. (2019). Ciencia. Neurociencias y educación: qué es importante para el aprendizaje. *INFOBAE*.

<https://www.infobae.com/salud/ciencia/2017/08/24/neurociencias-y->

[educacion-que-es-importante-para-el-aprendizaje/](#)

- Martín B., J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia de aprender a aprender*. Madrid:
- Ministerio de Educación del Perú (2014) *Marco del Buen desempeño del Docente para mejorar tu práctica como Maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.pp57.
- Ministerio de Educación (2005) *Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad. Cañete, Perú: MACOLE S.R.L.*
- Mormontoy, Wilfredo (2013). *Estadística descriptiva, probabilidades y lineamientos para la elaboración del protocolo de investigaciones*. Perú: UPCH.
- Mormontoy Laurel, Wilfredo. Monmontoy Calvo, Henry, Medina Phlucker, María Cristina. (2013). *Muestreo y Probabilidades*.Perú: UPCH.
- Mora Francisco (2013) *Neuroeducación*. España: Alianza Editorial.
- Mora Francisco (2017) *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. España: Grupo Anaya Publicaciones Generales
- Morales, M &Gómez M, (2013). La diversidad en aula: motivaciones y estilos de aprendizaje. *IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. Girona, Galicia,España
- Moreira, Marco Antonio. (2012). *Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza*. Brasil.
http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf
- Morgado Ignacio (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la enseñanza eficaz*. Barcelona: Planeta, S. A.
- Morin Edgar, Roger Ciurana Emilio, Domingo Motta Raúl (2002). *La Educación en la Era Planetaria*. Barcelona-España: Gedisa.
- Myers, D.G. (2004). *Exploraciones de psicología social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Novak, J.D. Gowin, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa. Plátano EdiçõesTécnicas. Traducción al portugués, de Carla Valadares, del original Learning how to learn.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). *Metacognicion un camino para aprender a*

aprender Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>

Paul R. y Elder, L. (2003). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado.

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Perkins, D. N (1987). *Thinking frames: An integrated perspective on teaching cognitive skills*, en Baron, J y Sternberg, R. (Eds): *Teaching thinking skills: Theory and practice*. San Francisco Freeman y Company.

Recuperado.

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198605_perkins.pdf

Piaget, J. (1977). *Psicología da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Pichardo Muñiz, Arlette (2014) *Evaluación del impacto Social: el valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. España: Lumen Hispanoamericana

Pizarro de Zulliger Beatriz (2003) *Neurociencia y Educacion*. Madrid: La Muralla.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Pozo, Juan Ignacio y Monereo Carles (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Editorial: Madrid, Aula XXI, Santillana.

Punset, Eduardo (2011). *El alma está en el cerebro, radiografía de la máquina de pensar (7a. ed.)*. Madrid: Black print.

Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (2006). Early Educational Interventions: Principles of Effective and Sustained Benefits from Targeted Early Education Programs. *In D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Eds.). Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. New York: Guilford Press.

Rianudo, M. C., Chiecher, A & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir de Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*: Universidad Nacional de Rio Cuarto. Córdoba, Argentina. Recuperado.

https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf

Riso Walter (2014). *Enamórate de ti. El valor imprescindible de la autoestima*. España: Planeta.

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: BOCM

Saiz, C. y Rivas, S. (2008). *Evaluación del pensamiento crítico: Una propuesta*

- para diferenciar formas de pensar*. España: Ergo, Nueva Época.
- SALAS SILVA, Raul Ernesto. (2011). *Estilos de Aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá: Magisterio
- Salazar Ramos, Roberto. (1995) *Filosofía contemporánea*. Bogotá: USTA,
- Salinas Jesús, Pérez Adolfina y De Benito, Bárbara. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Sanmartí Puig, Neus. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, J, Castaño, O. & Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,13 (2),
- Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia*. College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Recuperado.
<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf>
- Siegel, S. (1975). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* México: Trillas.
- Sternberg, R. J. y Sternberg Karin (2012). *Cognitive psychology*. Forth Worth. TX.,USA: Harcourt Brace .College Publishers. Recuperado.
[http://cs.um.ac.ir/images/87/books/Cognitive%20Psychology Strenberg%20th %20.pdf](http://cs.um.ac.ir/images/87/books/Cognitive%20Psychology%20Strenberg%20th%20.pdf)
- Tamayo, O. (2012). *La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños*. Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Tapia, A. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana
- Troncoso, María Victoria, Flórez, Jesús (1991) *Síndrome de Down y educación*, España: Salvat Editores.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Paris: UNESCO. Recuperado.
[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/71A332103B2A177E05257D65005C0F1E/\\$FILE/1_pdfsam_141908s.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/71A332103B2A177E05257D65005C0F1E/$FILE/1_pdfsam_141908s.pdf)
- UNESCO (octubre-diciembre 2011). El Humanismo una idea nueva. *El correo de la*

UNESCO Año LXIV -2011 N°4 . Paris. Recuperado
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061_spa

- Urbiola, Martha y Ytuarte, Martha. (2017) *Cerebro, inteligencia y aprendizaje la tríada del éxito* México: Cocotocos.
- Velásquez burgos, Bertha Marlén, Calle Márquez, María Graciela y Remolina de Cleves, Nahyr. (2006). *El cerebro: un mundo de posibilidades para el aprendizaje*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca: Imprenta Nacional de Colombia.
- Vélez Correa, Jaime. (1959.) *Historia de la filosofía moderna y contemporánea* . Bogotá: Carvajal.
- VYGOTSKY, L. S. (1988). *A formação social da mente*. 2ª ed. brasileira. São Paulo: MartinsFontes
- Zabala Vidiela, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zarzar Charur, Carlos (2015). *Planeación Didáctica por Competencias*. México: Grupo Editorial Patria.
- Zill, N. & Resnick, G. (2006). *Emergent Literacy of Low-Income Children in Head -Start: Relationships with Child and Family Characteristics, Program Factors and Classroom Quality*. In D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2*. New York: Guilford Press.
- Zull James Ellwood. (2002) *From Brain to Mind: Using Neuroscience to Guide Change in Education*. Virginia. USA: Stylus Publishing
- Weiler, V., Zabudovsky, G., Oesterdiekoff, G., Benninhoff, F. & Ibarra, L. (2011). *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Estudio pedagóg. vol.44 no.1 Valdivia 2018. *Revista virtual. El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios*. María José Bezanilla-Albisua, Manuel Poblete-Ruiz, Donna Fernández-Nogueira, Sonia Arranz-Turnes, Lucía Campo-Carrasco. Versión On-line ISSN 0718-0705.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>.
- Wasserman, Haley Leslie and Zambo Debby. (2015) *Early Childhood and Neuroscience*. N.Y. USA. Springer
- Willis, Judy. (2006). *Research-Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and classroom Teacher*. U.S.A: ASCD.

ANEXOS

ANEXO 1

DOCENTES TITULADOS DEL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y PSICOMOTRICIDAD DE LA UGEL 01 DE SAN JUAN DE MIRAFLORES 2012- 2014 CONVOCADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. POBLACIÓN DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN 2018-2019						
N o	APELLIDOS Y NOMBRES			EDAD DE LOS NIÑOS	INSTITUCIO N EDUCATIV A	DISTRITO
1.	PEÑA	DÍAZ	Gisela Elena	4 AÑOS	638 "PAMPAS DE SAN JUAN"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
2.	PRETTE L	PERAL TA	Flor de María	5 AÑOS	638 "PAMPAS DE SAN JUAN"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
3.	ALLAIN	PACHE CO	Beatriz	3 AÑOS	633 "LOS ANGELITOS "	SAN JUAN DE MIRAFLORES
4.	CANCH ARI	MARTIN EZ	Liz Carol	4 AÑOS	265-22 "SEÑOR DE LOS MILAGROS"	VILLA EL SALVADOR
5.	CAPCH A	HUAMA NGUILL AS	Silvia Melania	5 AÑOS	"MI MUNDO DE COLORES" 6099	VILLA EL SALVADOR
6.	LUCER O	RAYME	Haydee	5 AÑOS	633 "LOS ANGELITOS "	SAN JUAN DE MIRAFLORES
7.	QUISPE	ORTEG A	Leslie Yeni	4 AÑOS	633 "LOS ANGELITOS "	SAN JUAN DE MIRAFLORES
8.	ARROY O	TORRE S	Karina Rosa	4 AÑOS	647	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO
9.	DELGA DO	FLORE S	Nelly Carmen	4 años	671	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO
10.	PEREZ	VILCA	Yolanda Ana	3 AÑOS	7097 "VILLA AMSTELVE EN"	VILLA EL SALVADOR
11.	RODRÍG UEZ	VELÁS QUEZ	Yvonne Eliana	5 años	671	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO
12.	SANTIA GO	MATOS	Diana Noemi	4AÑOS	652-29 "SANTA ROSA	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO

					BAJA"	
13.	UTANE	GODOY	Ysabel	5 AÑOS	652-29 "SANTA ROSA BAJA"	VVILLA MARÍA DEL TRIUNFO
14.	SOTILLO	HERNÁNDEZ	Marlene Raquel	3 años	671	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO
15.	VICENTE	GERMÁN	Ana María	3 años	671	VILLA MARIA DEL TRIUNFO
16.	LAGOS	ORIHUELAS	Dora Graciela	Verde 4 años	066 "NIÑO JESÚS DE PRAGA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
17.	DÍAZ	DONAIRES	Vilma	Celeste 5 años	066 "NIÑO JESÚS DE PRAGA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
18.	MARTÍNEZ	ATANACIO	Esther	Naranja 4 años	066 "NIÑO JESÚS DE PRAGA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
19.	RUÍZ	OVISPO	Rosa Avilia	Fresitas 4 años	066 "NIÑO JESÚS DE PRAGA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
20.	RUIZ	RAMIREZ	Rosa Raquel	Melon 4 años	066 "NIÑO JESÚS DE PRAGA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
21.	URETA	RICALDI	Karin Sessy	Rosado 4 años	066 "NIÑO JESÚS DE PRAGA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
22.	VENEROS	GALLO	Yenny Maribel	Verde 3 años	559 "SAGRADO CORAZON DE JESUS"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
23.	ALCALDE	RAMAL	Nilda Maribel	Fucsia 3 años	066 "NIÑO JESÚS DE PRAGA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
24.	ARMAS	VERASTEGUI	Ricardina Enrriquet a	3 años	652-12 "VIRGEN DEL BUEN PASO"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
25.	MANSILLA	VALDIVIA	Marivel Ysidora	4 años	652-12 "VIRGEN DEL BUEN PASO"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
26.	ESTELA	VILCHEZ	Fanny Ymelda	5 años	652-12 "VIRGEN DEL BUEN PASO"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
27.	MATOS	LÓPEZ	Katty Rosemeri	5AÑOS	SANTA MARÍA DE LOS ANDES"-	VILLA MARIA DEL TRIUNFO

					Hnos MARISTAS	
28.	TORRES	TELLO	Patricia	4 años	"SANTA MARIA DE LOS ANDES" MARISTAS	VILLA MARIA DEL TRIUNFO
29.	QUÍRHU AYO	CHÍARA	Ana Pilar	5 años	652-12 "VIRGEN DEL BUEN PASO"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
30.	RISCO	PINARES	Rosa Luz	4 años	541 "DIVINO NIÑO JESÚS"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
31.	ZANABR IA	SARMIE NTO	Carmen Eudinia	3 años	7094 "SASAKAW A"	VILLA EL SALVADOR
32.	ALLCCA	CARRA SCO	Giovanna Magda	3 años	6032 "MIGUEL GRAU SEMINARIO "	VILLA MARIA DEL TRIUNFO
33.	CARHU AVILCA	SIFUEN TES	Saida Albina	5 años	652-25 "MI SEGUNDO HOGAR"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
34.	ESPINO ZA	PORTIL LA	Débora Alejandra	5 años	652-12 "VIRGEN DEL BUEN PASO"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
35.	AGAPITO GUEVARA MARIBEL			4 años	530 "VIRGEN DE FATIMA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
36.	GAMIO	JIMENE Z	Carmen Vilma	4 AÑOS	643 "DIVINO NIÑO JESUS DE PRAGA	VILLA MARÌA DEL TRIUNFO
37.	GUEVA RA	FLORE S	Tania	5 AÑOS	7091 "REPUBLIC A DEL PERÙ"	VILLA EL SALVADOR
38.	LAMA	CUEST AS	Rosario Elizabeth	4 AÑOS	643 "DIVINO NIÑO JESUS DE PRAGA	VILLA MARÌA DEL TRIUNFO
39.	VELARD E	VERÁS TEGUI	Alicia	3 AÑOS	7091 "REPUBLIC A DEL PERÙ"	VILLA EL SALVADOR
40.	BECER RA	MEDIN A	María Beatriz	4 AÑOS	513 "NIÑOS DE MARÍA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES

41.	PAUCAR	RAMOS	Sonia Isabel	5 AÑOS	7099 "HECTOR PRETELL"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
42.	POZO	SÁNCHEZ	Betty	5 AÑOS	513 "NIÑOS DE MARÍA"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
43.	REVILLA	MALCA	Reida Araceli	4 AÑOS	652-01 "EL PARAÍSO"	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO
44.	ARICA	ALBUJARR	Zully Alída	LEONCITOS/04 AÑOS	046 "CUIDAD DE DIOS"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
45.	GUIMAS	GUERRA	Angélica	AMARILLO - 4 AÑOS	"LOS JILGUERITOS"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
46.	JARA	GARCÍA	Tatiana Carola	PALOMITAS/03 AÑOS	046 "CUIDAD DE DIOS"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
47.	PACHECO	CÓRDOVA	Lucía María	4 AÑOS	"LOS JILGUERITOS"	SAN JUAN DE MIRAFLORES
48.	MOGROVEJO	ROMÁN	Rosa María	4 años	"FÉ Y ALEGRIA" N° 65	SAN JUAN DE MIRAFLORES
49.	RETAMOZO	CUELLAR	Remigia Violeta	4 años	524 "NUESTRA SRA. DE LA ESPERANZA"	VILLA MARÍA DEL TRIUNFO
50.	SAM	CHOU	Fanny	Profesora de Aula	"LOS JILGUERITOS"	SAN JUAN DE MIRAFLORES

ANEXO 2
EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIZACIÓN EN
COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y PSICOMOTRICIDAD DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN INICIAL 2012-2014

FICHA DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE (Ciclo II)

Datos Generales

Nombre de la Docente

Edad de las/los niñas/niños

N.º estudiantes

Fecha:

Hora

IEI:

PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA SESIÓN

I. PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN

1. Durante el momento de inicio de la actividad la docente anticipa el trabajo que realizarán y el producto que se espera realizar durante el proceso de aprendizaje, los materiales que usarán, los espacios donde trabajarán espacios donde trabajarán para aprender.

1	2	3	4
El docente acompaña sus palabras con gestos y sin material.	El docente acompaña sus palabras con gestos, figuras u otros	El docente acompaña sus palabras y gestos con movimiento corporal y usa materiales representativos o audiovisuales.	El docente acompaña sus palabras y gestos con movimiento corporal y usa materiales concretos o atractivos o reales.

II. MOTIVACIÓN

2. El docente capta la atención de los estudiantes con su actitud y estado de ánimo

1	2	3	4
Entre un 10% al 20%	Hasta un 50%	Hasta más de un 90%	Al 100%

- 3.. El docente promueve la expresión de los sentimientos, intereses e integración de niñas y niños.

1	2	3	4
Con actividades de uso de hasta 2 sentidos	Con actividades de uso de hasta 3 sentidos	Con actividades de uso de hasta 4 sentidos	Con actividades de movimiento de todo el cuerpo o psicomotrices o uso de todos los sentidos

4. La docente promueve la expresión de los sentimientos e intereses de niñas y niños.

1	2	3	4
Con materiales semi concretos que permiten el uso de hasta 2 sentidos	Con materiales audiovisuales	Con materiales concretos modelables	Con materiales concretos o volumétricos de uso o manipulación directa

5. La docente promueve la expresión de los sentimientos e intereses de niñas y niños.

1	2	3	4
Con respuestas de participación voluntaria y esporádica.	Con respuestas de intervención masiva.	Con respuestas de juegos independientes, en forma individual.	Con respuestas de actividades de trabajo en equipo y colaborativo.

III. RECOJO DE SABERES PREVIOS

6. La docente promueve la recuperación de los saberes previos de los estudiantes con su actitud y estado de ánimo influyente

1	2	3	4
Entre un 10% al 20% de los estudiantes	Hasta un 50%	Hasta más de un 90%	Al 100%

7. La docente promueve la recuperación de los saberes previos de los estudiantes haciéndolos participar

1	2	3	4
Con materiales semi concretos que permiten el uso de hasta 2 sentidos	Con materiales audiovisuales	Con materiales concretos modelables	Con materiales concretos o volumétricos de uso o manipulación directa

8. La docente interviene en la recuperación de saberes previos

1	2	3	4
Buscando respuesta de los estudiantes, a sus preguntas, sea en equipo o en coro o individualmente.	Busca respuestas con actividades de intervención masiva o general	Busca respuestas con actividades previstas de juegos en forma personal o individual,	Buscando respuestas con actividades previstas de trabajo colaborativo, en equipo

IV. GENERACIÓN DE CONFLICTO COGNITIVO

La docente, promueve a que las niñas y niños observen situaciones que no responden a lo que normalmente piensan que podría pasar, es decir hace que experimenten u observen situaciones que pone en conflicto sus saberes previos que ya no les ayuda a explicar los nuevos sucesos problemáticos. Para este proceso el acontecimiento o suceso tiene que estar muy bien seleccionado a fin de que genere sorpresa y mucha curiosidad que impulse a investigar o buscar una buena y nueva explicación que le ayude a entender el nuevo acontecimiento o suceso. (comúnmente este proceso se conoce como Conflicto cognitivo o problematización).

9. Para este proceso la estrategia de trabajo o actividad que aplica es

1	2	3	4
Hacerlos trabajar con resúmenes orales con la intervención directa del docente e indirecta de los estudiantes en coro.	Hacerlos trabajar con organizadores visuales con gráficos. a cargo del mismo docente	Hacerlos trabajar con materiales audiovisuales que lo expone el mismo docente	Hacerlos trabajar, usar, pensar, jugar colaborativamente según lo planificado y con materiales concretos o volumétricos de uso o manipulación directa.

10. La docente con su actitud y motivación personal logra cautivar en esta parte del proceso

1	2	3	4
Entre un 10% al 20%	Hasta un 50%	Hasta más de un 90%	Al 100%

V. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

En esta parte del trabajo la docente apoya a los estudiantes para que relacionen sus conocimientos previos con los nuevos, y que los logre vincularlos conectarlos y usarlos para

convertirlos en una parte de su aprendizaje significativo. La docente se debe preocupar de que el esfuerzo mental se concentre en cada estudiante para lo cual debe rodearlo de materiales concretos y llamativos, usar espacios agradables que los motive a ejercitar sus habilidades, destrezas, actitudes, nuevos saberes que se guardarán inicialmente, en la memoria de corto plazo, y si el estímulo y motivación son intensos, sus conocimientos pasarán a integrarse en la memoria de largo alcance y convertirse en aprendizajes significativos.

11. En este proceso se observa que la docente con su actitud y motivación personal logra atraer y cautivar la atención y participación activa de las niñas y los niños en:

1	2	3	4
un 10% a 20% de los estudiantes	Hasta un 50%	Hasta más de un 90%	Un 100%

12. La docente favorece a que el estudiante haga suyo el conocimiento apoyándolo con

1	2	3	4
Con 1 de los mencionados.	Con dos de los mencionados.	Con 3 de los apoyos mencionados.	Materiales concretos o volumétricos, llamativos, adecuados y para usar o manipular directamente con los 5 sentidos. Espacio estratégico para prestar atención al nuevo conocimiento. Relación colaborativa con sus pares para fortalecer la comprensión de los nuevos saberes. Reforzando directamente con explicaciones el avance del equipo

VI. APLICACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS.

Es poner en práctica de lo aprendido en contextos de la vida real, actual o futura del estudiante. Ayuda a desarrollar el hipocampo del cerebro para las funciones de memoria y navegación. La repetición de una actividad permite fortalecer la unión de las sinapsis cerebrales los que ayudan a lograr mejor aprendizaje manteniendo activa la relación entre neurona y neurona a través de las sustancias neurotransmisoras. Recalcar la información ayuda a fortalecer el aprendizaje. Al utilizar el nuevo aprendizaje se valora más su utilidad que se recibió es decir fortalece mucho más si el estudiante explica la información recibida y captada a su compañero. Si a la explicación se acompaña con el movimiento corporal y utilizando otros nuevos ambientes esta práctica del aprendizaje será más efectiva.

13. Se observa que la docente con su actitud y motivación personal logra atraer y cautivar la atención y participación activa de las niñas y los niños en:

1	2	3	4
10% a 20%	Hasta un 50%	Hasta más de un 90%	Un 100%

14. La docente favorece a que las niñas y los niños pongan en práctica o transfieran o ejerciten lo aprendido apoyándolos:

1	2	3	4
Con 1 de los apoyos mencionados.	Con dos de los apoyos mencionados.	Con tres de los apoyos mencionados.	A que trabajen en equipo replicando la actividad del procesamiento anterior con otros materiales para ejercitar sus conocimientos, habilidades o actitudes nuevas. Con oportunidades para que cuenten dentro de su equipo las ventajas de sus nuevos aprendizajes. Con oportunidades de que propongan juegos donde se aplique lo aprendido. Con hacerles comentar en qué actividad diaria les serviría en su casa u otro lugar.

VII. METACOGNICIÓN

15. Se observa que la docente con su actitud y motivación personal logra atraer y cautivar la atención y participación activa de las niñas y los niños en:

1	2	3	4
un 10% a 20% de los estudiantes	Hasta un 50%	Hasta más de un 90%	Un 100%

16. La docente favorece a que las niñas y los niños practiquen la Metacognición dándoles la oportunidad de

1	2	3	4
Por turnos expresan para todas sus compañeras 1 de los 4 indicadores mencionados	Por turnos expresan para todas sus compañeras 2 de los 4 indicadores mencionados	Por turnos expresan para todas sus compañeras 3 de los 4 indicadores mencionados	Expresen en su equipo todo lo nuevo que aprendieron en esta sesión. Mencionen en cada equipo qué actividad o juego les ayudó más en su aprendizaje del día Digan en equipo para qué le servirá lo que aprendió en la sesión. Reconozcan la actividad o juego que más le permitió disfrutar y por qué

VIII. EVALUACIÓN

Permite a la docente darse cuenta el nivel de éxito que logró con su intervención en la sesión, para reajustar sus actividades, los materiales, el tiempo, buscar nuevas formas de trabajo, y otros. Además, le Ayuda a tener un diagnóstico aproximado sobre el avance que cada estudiante logró en su aprendizaje y también le da oportunidad a las niñas y niños a que comenten y se den cuenta de sus propios avances o dificultades que encontraron en su aprendizaje.

17. La docente muestra una actitud y motivación personal que induce a que los estudiantes asuman la evaluación con mucha naturalidad en un

1	2	3	4
Entre un 10% a 20% de los estudiantes	Hasta un 50%	Hasta más de un 90%	Un 100%

18. La evaluación formativa por parte de la docente se apreció en:

1	2	3	4
Hasta en 3 de los procesos	Hasta en 4 de los procesos	Hasta en 5 de los procesos	la motivación, recojo de saberes previos, conflicto cognitivo, procesamiento de la información, aplicación, Metacognición

19. En la evaluación sumativa por parte de la docente primó

1	2	3	4
Algunos registros	Intervención verbal de estudiantes	Trabajo escrito o simbólico	El trabajo de experiencia directa y de ejecución de las niñas y los niños sea en equipo o individual.

20. La intervención de la docente o actitud que mejoró el aprendizaje fue excelente en:

1	2	3	4
Hasta en 3 de los indicadores	Hasta en 4 de los indicadores	Hasta en 5 de los indicadores	Uso de experiencias directas. Uso de material concreto. Aplicación del trabajo en equipo. Lograr la participación activa de estudiantes. Mostrar ser empática. Contar con la confianza de sus estudiantes.

ACTIVIDADES O DESEMPEÑO PARA MEJORAR EL NIVEL DE PRENDIZAJE

IX. ACTIVIDADES DE EXPERIENCIAS DIRECTAS

21. La docente al motivar su sesión de aprendizaje, involucra a la niña o niño, especialmente en:

1	2	3	4
Actividades de participación activa	Trabajo de equipo	El uso de material concreto	Actividades de experiencias directas, empleando sus sentidos

22. En general podría decirse que, en la sesión, el desempeño de la maestra, cuando utiliza el trabajo de experiencias directa con los estudiantes, lo hace con un nivel

1	2	3	4
Bajo	Medio	Alto	Muy alto

X. LA ACTITUD DE LA DOCENTE

23. En la recolección de saberes previos lo que más influye es:

1	2	3	4
La intervención masiva y paralela	La opinión libre	La participación en equipo.	La actitud empática y dinámica de la docente en lograr que intervengan

24. En general podría decirse que, en la sesión, la maestra muestra, en su una actitud un nivel.

1	2	3	4
Bajo	Medio	Alto	Muy alto

XI. MATERIAL DIDÁCTICO CONCRETO

25. En la generación del conflicto cognitivo se observa que lo que más se emplea es:

1	2	3	4
Dibujos en la pizarra	Láminas	Equipos audiovisuales	Materiales didácticos muy concretos

26. En general podría decirse que, en la sesión, al usar el material concreto, el desempeño de la maestra, es de un nivel:

1	2	3	4
Bajo	Medio	Alto	Muy alto

XII. TRABAJO EN EQUIPO

27. Para desarrollar el procesamiento de la información la maestra:

1	2	3	4
Les da una plana	Les explica a todos en la pizarra	Les da materiales para que trabajen individualmente	Les da materiales para que trabajen en equipos

28. La maestra desarrolla la metacognición facilitando que los estudiantes

1	2	3	4
Respondan algunos voluntariamente	Respondan una encuesta verbal sobre el particular	Reflexionen individualmente y después a nivel general	Reflexionen trabajando en equipo y después informando sus resultados.

29. En general podría decirse que, en la sesión, al usar el sistema de trabajo en equipo, el desempeño de la maestra, es de un nivel:

1	2	3	4
Bajo	Medio	Alto	Muy alto

XIII. PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ESTUDIANTE

29. La maestra consigue que las niñas y niños apliquen y transfieran los conocimientos pidiéndoles que resuelvan un problema.

1	2	3	4
Escuchando la opinión de la profesora	Escuchando a su compañero que explica a toda la clase	Trabajando activamente a nivel de equipo con el material que reciben	Trabajando activamente a nivel personal con el material que reciben.

30. Cuando la maestra evalúa a los estudiantes, hace que ellos intervengan:

1	2	3	4
Escuchando la opinión de la profesora	Escuchando a su compañero que explica a toda la clase	Trabajando activamente a nivel de equipo con el material que se solicita.	Trabajando activamente a nivel personal con el material que se solicita

31. En general podría decirse que, en la sesión, al participar activamente al estudiante, el desempeño de la maestra, es de un nivel

1	2	3	4
Bajo	Medio	Alto	Muy alto

ANEXO 3

EVIDENCIAS FOTOGRAFIAS TOMADAS ENTRE EL 2018 Y 2019 QUE MUESTRAN LA SOSTENIBILIDAD DEL PROGRAMA 2012-2014, EN SESIONES DE CLASE DE LA MUESTRA DE DOCENTES CON ESTUDIO DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y PSICOMOTRICIDAD DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

PROCESO PEDAGÓGICO DE MOTIVACIÓN

<p>Fotog. N°1. Fuente: Obs. Investigador a</p>		<p>Fotog. N°2. Fuente: Obs. Investigador a</p>	
<p>Fotog. N°3. Fuente: Obs. Investigador</p>		<p>Fotog. N°4. Fuente: Obs. Investigador</p>	

Fotog. N°5
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°6.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°7.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°8.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE MOTIVACIÓN

Fotog. N°9.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°10.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°11.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°12.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE MOTIVACIÓN

PROCESO PEDAGÓGICO DE RECOJO DE SABERES PREVIOS

Fotog. N°13.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°14.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°15.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°16.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°17.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°18.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°19.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°20.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE RECOJO DE SABERES PREVIOS

PROCESO PEDAGÓGICO DE RECOJO DE SABERES PREVIOS

Fotog. N°21.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°22.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°23.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°24.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE GENERACIÓN DE CONFLICTO COGNITIVO

Fotog. N°25.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°26.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°27.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°28.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°29.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°30.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°31.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°32.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE GENERACIÓN DE CONFLICTO COGNITIVO

Fotog. N°33.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°34.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°35.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°36.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE GENERACIÓN DE CONFLICTO COGNITIVO

PROCESO PEDAGÓGICO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Fotog. N°37.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°38.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°39.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°40.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°41.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°42.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°43.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°44.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Fotog. N°45.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°46.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°47.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°48.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

PROCESO PEDAGÓGICO DE APLICACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS

Fotog. N°49.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°50.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°51.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°52.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°53.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°54.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°55.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°56.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE APLICACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS

Fotog. N°57.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°58.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°59.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°60.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE APLICACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS

PROCESO PEDAGÓGICO DE METACOGNICIÓN

Fotog. N°61.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°62.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°63.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°64.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°65.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°66.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°67.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°68.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE METACOGNICIÓN

Fotog. N°69.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°70.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°71.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°72.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE METACOGNICIÓN

PROCESO PEDAGÓGICO DE EVALUACIÓN

Fotog. N°73.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°74.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°75.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°76.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°77.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°78.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°79.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°80.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE EVALUACIÓN

Fotog. N°81.
Fuente:
Obs.
Investigadora



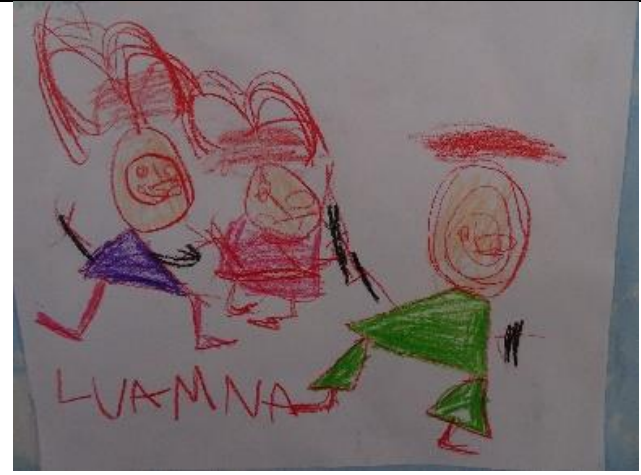
Fotog. N°82.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°83.
Fuente:
Obs.
Investigadora



Fotog. N°84.
Fuente:
Obs.
Investigadora



PROCESO PEDAGÓGICO DE EVALUACIÓN

ANEXO 4 MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA

SOSTENIBILIDAD DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y PSICOMOTRICIDAD Y EL DESARROLLO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL. UGEL N°01 SAN JUAN DE MIRAFLORES

Adaptación: Magister Julia Felicitas Reyes Agüero.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES			METODOLOGÍA	POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO	TÉCNICA E INSTRUMENTO
			Variab e. X	Dimens ión	Indicadore s			
<p>1. Problema general</p> <p>¿En Qué medida la sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores</p>	<p>1. Objetivo General:</p> <p>Determinar si la Sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye en la sesión de Aprendizaje de los Docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL 01 de Lima.</p>	<p>1. Hipótesis general</p> <p>La sostenibilidad del Programa de Especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad influye significativamente en el desarrollo de la Sesión de Aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N°01 San Juan de Miraflores de Lima - Perú</p>	<p>Sostenibilidad del Programa de Especialización en Comuni cación,</p>	<p>Actividades didáctica para el aprendizaje de la matemática, la comunicación y la psicomotricidad.</p>	<p>X1. Actividades de experiencias directas X2. Materiales didácticos concretos X3. Participación activa del estudiante X4. Trabajo en equipo X5. Actitud</p>	<p>Tipo: Básico no experimental. Prueba hipotésis. Nivel: Descriptivo. Explicati</p>	<p>Población: 50 docentes con especialización en Comunicación, Matemática y Psicomotricidad de la UGEL 01 del Distrito de San Juan de Miraflores de Lima que</p>	<p>Técnicas: Observación directa. Instrumento Ficha de</p>

<p>2. Problemas específicos</p> <p>a. ¿En qué magnitud las Actividades de experiencias directas motivan la Sesión de Aprendizaje</p> <p>b. ¿En qué nivel la actitud del docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje?</p> <p>c. ¿En qué mensura los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje?</p> <p>d. ¿En qué grado el trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de la</p>	<p>2. Objetivos específicos.</p> <p>a. Determinar si las Actividades de experiencias directas motivan la Sesión de Aprendizaje.</p> <p>b. Captar si la actitud de la docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje.</p> <p>c. Mensurar si los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje</p> <p>d. Dimensionar si el trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de</p>	<p>2. Hipótesis específicas</p> <p>a. Las Actividades de experiencias directas motivan la Sesión de Aprendizaje</p> <p>b. La actitud de la docente influye en el Recojo de Saberes Previos de la Sesión de Aprendizaje.</p> <p>c. Los materiales didácticos concretos favorecen el desarrollo del Conflicto Cognitivo de la Sesión de Aprendizaje.</p> <p>d. El trabajo en equipo activa el Procesamiento de la Información de la Sesión de</p>	<p>Matemática y Psicomotricidad</p> <p>Variab e. Y</p> <p>Desarrollo de la Sesión de aprendizaje de los docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores</p>	<p>Procesos Pedagógicos.</p>	<p>docente</p> <p>Y1. Motivación</p> <p>Y2. Saberes previos</p> <p>Y3. Conflicto cognitivo</p> <p>Y4. Procesamiento de información</p>	<p>vo Relacional porque vincula 2 variable S de la misma muestra XY</p> <p>Diseño: Ex post facto M: O_y (r) O_x Transversal</p> <p>Enfoque Cuantitativa</p>	<p>estudiaron entre el 2012 al 2014 el Programa, en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico</p> <p>Muestra: 44 docentes integrantes de la Población, seleccionadas en forma aleatoria</p>	<p>observación.</p>
---	---	--	---	------------------------------	--	---	--	---------------------

<p>Sesión de Aprendizaje?</p> <p>e. ¿Con qué facilidad la participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje?</p> <p>f. ¿De qué forma el trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje?</p> <p>g. ¿De qué manera la participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje?</p>	<p>la Sesión de Aprendizaje</p> <p>e. Determinar si la participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje</p> <p>f. Percibir si el trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje</p> <p>g. Establecer si la participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>e. La participación activa del estudiante favorece la Aplicación y transferencia de la Sesión de Aprendizaje</p> <p>f. El trabajo en equipo facilita la Meta Cognición de la Sesión de Aprendizaje</p> <p>g. La participación activa mejora el proceso de Evaluación de la Sesión de Aprendizaje</p>			<p>Y5. Aplicación y transferencias de aprendizajes</p> <p>Y6. Metacognición</p> <p>Y7. Evaluación</p>	<p>tivo</p>		
--	---	--	--	--	--	-------------	--	--