

NORIEGA_SANDOVAL

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA GESTIONA RESPONSABLEMENTE EL ESPACIO...

 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:517142558

Fecha de entrega

23 oct 2025, 2:33 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

23 oct 2025, 2:44 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

NORIEGA_SANDOVAL_22-10.docx

Tamaño del archivo

3.0 MB

141 páginas

41.248 palabras

243.868 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- ▶ N.º de coincidencia excluida

Fuentes principales

- 7%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 7% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet		
repositorio.uct.edu.pe		1%	
2	Trabajos entregados		
Universidad Peruana Cayetano Heredia on 2018-02-21		<1%	
3	Internet		
hdl.handle.net		<1%	
4	Internet		
repositorio.monterrico.edu.pe		<1%	
5	Internet		
dspace.unitru.edu.pe		<1%	
6	Internet		
repositorio.unasam.edu.pe		<1%	
7	Internet		
repositorio.unheval.edu.pe		<1%	
8	Trabajos entregados		
Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle on 2019-02-06		<1%	
9	Internet		
repositorio.unc.edu.pe		<1%	
10	Internet		
repositorio.usmp.edu.pe		<1%	
11	Internet		
repositorio.minedu.gob.pe		<1%	

12	Internet	repositorio.udh.edu.pe	<1%
13	Internet	repositorio.une.edu.pe	<1%
14	Trabajos entregados	unhuancavelica on 2022-04-10	<1%
15	Trabajos entregados	Submitted on 1689697141197	<1%
16	Internet	repositorio.upla.edu.pe	<1%
17	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle on 2025-09-30	<1%
18	Internet	repositorio.umch.edu.pe	<1%
19	Publicación	WALSH PERU S.A. INGENIEROS Y CIENTIFICOS CONSULTORES. "EIA y Social del Pro...	<1%
20	Trabajos entregados	Universidad Peruana Cayetano Heredia on 2018-02-28	<1%
21	Internet	repositorio.uladech.edu.pe	<1%
22	Trabajos entregados	Universidad Politécnica del Perú on 2025-07-30	<1%
23	Trabajos entregados	University of Oklahoma on 2023-09-07	<1%
24	Trabajos entregados	Escuela Nacional Superior de Arte Dramatico on 2021-05-11	<1%
25	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2024-06-28	<1%

26	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2017-02-06	<1%
27	Internet	repositorio.uap.edu.pe	<1%
28	Publicación	Luis Alberto Albarrán-Silva, Kony Luby Duran-Llaro, Luis Florencio Mucha-Hospin...	<1%
29	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-06-16	<1%
30	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2022-05-08	<1%
31	Internet	repositorio.lamolina.edu.pe	<1%
32	Publicación	Ana Luísa Batista Santos, Claudio Lucas da Silva Farias, Joel de Almeida Siqueira J...	<1%
33	Publicación	Débora Imhoff, Silvina Brussino. "Effect of political socialization on children: quas...	<1%
34	Trabajos entregados	Universidad Peruana Cayetano Heredia on 2018-04-11	<1%
35	Trabajos entregados	consultoriadeserviciosformativos on 2024-11-06	<1%
36	Trabajos entregados	uncedu on 2024-02-06	<1%
37	Trabajos entregados	unhuancavelica on 2025-07-07	<1%
38	Trabajos entregados	unsaac on 2022-04-04	<1%
39	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-03-19	<1%

40	Trabajos entregados	Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo on 2024-12-01	<1%
41	Publicación	Augusta Valle Taiman, Alejandra Acevedo García, Alicia Chong Grados, Ana Favia ...	<1%
42	Publicación	Fatih Pala. "The effect of teaching history subjects in social studies course with di...	<1%
43	Publicación	Jakeline Serrano García. "Desarrollo del producto innovador verde desde sus ante...	<1%
44	Publicación	Selen Galiç, Bahadır Yıldız. "The Effects of Activities Enriched with Game Elements...	<1%
45	Trabajos entregados	Tecsup on 2016-03-21	<1%
46	Trabajos entregados	monterrico on 2024-01-15	<1%
47	Trabajos entregados	uncedu on 2024-02-07	<1%
48	Trabajos entregados	unsaac on 2021-11-23	<1%
49	Publicación	"Report of the eighteenth session of the Western Central Atlantic Fishery Commis...	<1%
50	Publicación	Oswaldo Lorenzo-Quiles, Norberto Vílchez-Fernández, Lucía Herrera-Torres. "Edu...	<1%
51	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-03-18	<1%
52	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-10-09	<1%
53	Internet	apirepositorio.unh.edu.pe	<1%

54 Trabajos entregados
monterrico on 2023-12-19 <1%

55 Trabajos entregados
uncedu on 2025-02-11 <1%

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTERRICO

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

1 APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA INCREMENTAR LA
COMPETENCIA GESTIONA RESPONSABLEMENTE EL ESPACIO Y
AMBIENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD CIUDADANÍA Y CIENCIAS
SOCIALES**

NORIEGA TELLO, Dévora Aurora
SANDOVAL AGUILA, Claudia Alexandra

ASESORA: Mg. HUISA YUCRA, Maritza

Lima, 2025

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
RESUMEN	6
PALABRAS CLAVE.....	6
ABSTRAC	7
KEYWORDS	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	14
2.1. Antecedentes de estudio	14
2.2. Bases teóricas de la competencia “gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”.....	18
2.3. Bases teóricas del aprendizaje experiencial.....	23
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	35
3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico.....	35
3.2. Objetivos de investigación	36
3.3. Hipótesis de investigación	37
3.4. Operacionalización de variables de investigación	37
3.5. Población, muestra y muestreo	40
3.6. Técnicas e instrumentos.....	41
3.7. Análisis y procesamiento de la información.....	45
3.8. Consideraciones éticas.....	46
3.9. Limitaciones.....	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	48
4.1. Resultados.....	48
4.2. Discusión	56
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	62
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	66
REFERENCIAS.....	68

48

14

ANEXOS	74
Anexo 1: Matriz de Consistencia	74
Anexo 2: Tabla de Especificaciones	78
Anexo 3: Instrumento de Investigación	80
Anexo 4: Ficha Técnica del Instrumento de Investigación	84
Anexo 5: Validación del Instrumento “V de Aiken”	85
Anexo 6: Prueba de Confiabilidad “Alfa de Cronbach”	87
Anexo 7: Programa de Intervención Pedagógica basado en el Modelo de Aprendizaje Experiencial	88

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, el desarrollo de competencias es esencial para que los estudiantes enfrenten desafíos de manera pertinente y ética. Sin embargo, en muchas instituciones aún predominan metodologías centradas en la transmisión de contenidos, lo que limita la participación activa del estudiante y dificulta la aplicación práctica de lo aprendido en situaciones reales. Esta situación genera un distanciamiento entre el conocimiento adquirido en el aula y las problemáticas del entorno, especialmente en temas vinculados al cuidado ambiental, la gestión del riesgo de desastres y el cambio climático.

54 Frente a ello, la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” resulta clave, ya que permite comprender las transformaciones del espacio geográfico y actuar de manera responsable. En consecuencia, se hace necesario replantear las estrategias pedagógicas y apostar por enfoques que promuevan un aprendizaje activo y situado. En ese sentido, el aprendizaje experiencial se presenta como una alternativa innovadora que, al basarse en la vivencia concreta y la reflexión, favorece la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias en conexión con la realidad del estudiante.

1 En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo comprobar la eficacia de un programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial para incrementar el nivel de logro de la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” en estudiantes de tercero de secundaria de una institución educativa pública de Lima. La propuesta metodológica diseñada fue validada y aplicada en el área de Ciencias Sociales, y buscó responder a la necesidad de generar aprendizajes significativos, pertinentes y sostenibles que motiven a los estudiantes a participar activamente en la identificación y resolución de problemáticas ambientales de su contexto.

2 El programa de intervención fue desarrollado con estudiantes de tercero de secundaria de la I.E. N.° 7061 Los Héroes de San Juan, en el distrito de San Juan de Miraflores. La validación y aplicación de dicha propuesta dio lugar a la elaboración del presente informe de investigación, el cual se estructura en seis capítulos. El primer capítulo aborda el planteamiento del problema, contextualizando la necesidad de fortalecer la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”, así como la justificación de la intervención pedagógica. El segundo capítulo desarrolla el

55

27

15 marco teórico-conceptual, presentando los antecedentes del estudio, las bases conceptuales de la competencia y del aprendizaje experiencial, teniendo como autor base a David Kolb. El tercer capítulo describe el marco metodológico, en el que se detallan aspectos referidos a la metodología de la investigación, como el paradigma sociocrítico, el diseño cuasi experimental, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como las consideraciones éticas y las limitaciones del estudio.

53 El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos y la discusión de los hallazgos a partir del análisis estadístico realizado en base a la prueba de hipótesis. En el quinto capítulo se exponen las conclusiones de la investigación, las cuales responden los objetivos de la investigación y aspectos relevantes de la misma, mientras que el sexto capítulo formula recomendaciones pedagógicas viables para el trabajo en el área de Ciencias Sociales, así como sugerencias para replicar o mejorar el programa aplicado. Finalmente, se incluyen los anexos, donde se presentan los instrumentos aplicados, las evidencias del proceso de validación y el programa de intervención basado en la propuesta pedagógica desarrollada.

RESUMEN

Frente a un escenario educativo que promueve el desarrollo de competencias en la formación integral del estudiante, es necesario actuar sobre las condiciones que obstaculizan su desarrollo. Por tal motivo, la presente investigación buscó comprobar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Los Héroes de San Juan. El enfoque metodológico corresponde a una investigación cuantitativa de diseño cuasi experimental. Para medir el nivel de logro de la competencia antes y después de la intervención se aplicó un cuestionario. Con los datos obtenidos en el grupo experimental se realizó la prueba de hipótesis utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) con la prueba t para muestras relacionadas; el resultado fue $p=0.00000002741$, siendo $p<0,01$. Estos resultados evidencian el incremento significativo del nivel de logro de la competencia evaluada; entonces, se concluye que el aprendizaje experiencial promueve la comprensión activa de la realidad y transforma al estudiante en un agente participativo, crítico y comprometido con la gestión responsable del espacio y ambiente.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje experiencial, gestión ambiental, innovación educativa, educación secundaria, competencia.

ABSTRAC

In an educational context that promotes competency-based learning for students' holistic development, it is essential to address the conditions that hinder such progress. This study aimed to assess the effectiveness of an experiential learning program in improving the achievement level of the competency "Maneja responsablemente el espacio y el ambiente" among third-grade secondary students at the "Los Héroes de San Juan" school. The study followed a quantitative approach with a quasi-experimental design. A questionnaire was administered before and after the intervention to measure the competency level. The hypothesis test was conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) with a t-paired sample test, yielding a result of $p = 0.00000002741$, which is statistically significant ($p < 0.01$). The results indicate a significant improvement in the competency achievement level. It is concluded that experiential learning fosters an active understanding of reality and transforms students into participatory, critical, and responsible agents in the management of space and the environment.

KEYWORDS: Experiential learning, environmental management, educational innovation, secondary education, competency.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo actual, se busca que las personas desarrollen competencias como herramientas para afrontar desafíos en situaciones reales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), en la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030, menciona que la educación de calidad propicia el desarrollo de competencias, valores y actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales. Teniendo en cuenta que, 186 países a nivel mundial (más del 95 %), incluido el nuestro, aceptaron este plan de acción al 2030, la educación se debe regir bajo un enfoque por competencias orientado a la formación integral del estudiante, lo que en la actualidad se constituye aún en un desafío.

Considerando lo expuesto, en el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) declaró de forma explícita desde el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (CNEB, 2016) la necesidad del desarrollo de competencias que capaciten a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos. Además, enfatiza la importancia de una formación integral que trascendiera las fronteras de las áreas curriculares de la Educación Básica Regular (EBR), con el propósito de que los estudiantes adquirieran capacidades, aptitudes y habilidades multifacéticas y adaptativas, preparándolos así para una participación activa y significativa en la sociedad actual y futura. No obstante, a pesar de los avances normativos y curriculares, la implementación efectiva del enfoque por competencia aún presenta limitaciones en diversos contextos educativos del país, lo cual evidencia la necesidad de actuar sobre las condiciones que obstaculizan su desarrollo.

Frente a este panorama, cabe destacar que dicho enfoque se estructura en el CNEB, donde se propone el desarrollo de 31 competencias distribuidas en 11 áreas curriculares. Una de estas es Ciencias Sociales, la cual busca formar a los estudiantes como “ciudadanos que conocen y son conscientes del contexto de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos para que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio a través de la gestión de los recursos ambientales y económicos” (Programa Curricular de Educación Secundaria, p. 81). Esto se materializa a través del desarrollo de tres competencias: "Construye Interpretaciones

Históricas", "Gestiona Responsablemente los Recursos Económicos" y "Gestiona Responsablemente el Espacio y el Ambiente".

Siendo esta última competencia el foco de análisis para la investigación realizada, se define como la toma de decisiones críticas y sostenibles orientadas al uso responsable de los recursos ambientales sin comprometer el futuro; además de la participación activa en acciones de mitigación y adaptación al cambio climático y en la reducción de la vulnerabilidad ante desastres (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2016). Bajo la misma línea, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2014) explica la gestión ambiental como un proceso permanente y continuo, orientado a administrar los intereses y recursos para lograr una mejor calidad de vida para la población, el desarrollo de actividades económicas, la mejora del entorno urbano y rural, y la preservación del patrimonio natural del país, entre otros objetivos. Por tanto, podemos afirmar que el desarrollo de esta competencia es indispensable para que los estudiantes asuman una posición crítica sobre el uso sostenible de los recursos y participen en acciones para conservar el ambiente.

En correspondencia con lo planteado, el desarrollo de esta competencia implica la movilización de tres capacidades: comprender las relaciones entre los elementos naturales y sociales, manejar fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente, y generar acciones para conservar el ambiente local y global. Estas son fundamentales para que los estudiantes analicen y evalúen con rigor las problemáticas relacionadas con el uso de los recursos ambientales de su realidad local y global. Además, fomenta el desarrollo de su pensamiento crítico y su capacidad de comprender los cambios producto de la interacción entre los elementos sociales y naturales a partir de la adquisición de conocimientos geográficos, con el fin de que los estudiantes se conviertan en ciudadanos con responsabilidad ambiental, participen activamente en la mitigación y adaptación al cambio climático y afronten, de manera constructiva, los desafíos ambientales contemporáneos.

En este contexto, resulta necesario contar con mecanismos que permitan medir el nivel de logro de las competencias en los estudiantes de la EBR. Uno de estos es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), dirigido a cuarto grado de primaria y segundo grado de secundaria. En el año 2018 se llevó a cabo la última ECE que incluyó el área curricular de Ciencias Sociales. Los resultados obtenidos por los estudiantes de educación secundaria pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) N° 01 de San Juan de Miraflores reflejaron los distintos

9 niveles de logro alcanzado en las competencias del área curricular, constituyendo un referente relevante para el análisis del aprendizaje en este contexto. El 12,4 % se encontraba en el nivel satisfactorio, el 40,8 % en el nivel de proceso, el 28,6 % en un nivel de inicio y, finalmente, el 18,2 % en nivel previo a inicio (MINEDU, 2018). Estos resultados indican que existe un desarrollo limitado de aprendizajes en el área de Ciencias Sociales, lo que representa un desafío para los docentes.

11 Este panorama se evidencia, también, en la realidad de la Institución Educativa 7061 Los Héroes de San Juan, perteneciente a la UGEL 01, debido a que los resultados de la evaluación diagnóstica de inicio del año escolar del 2024, en el área de Ciencias Sociales, específicamente de la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”, revelaron que, de un total de 130 estudiantes de 3ro de secundaria, el 22 % se encontraba en el nivel logrado de la competencia, mientras que el 45 % en nivel de proceso y el 33 % en nivel de inicio. 4 Teniendo en cuenta que más del 50 % de estudiantes se encontraban en el nivel de inicio y proceso, se evidenció la necesidad de implementar mejoras orientadas al desarrollo de esta competencia. 4

34 Los resultados evidencian, por tanto, la importancia de fortalecer el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en la formación integral del estudiante, la cual lo prepara para enfrentar con responsabilidad los retos del presente y del futuro. En un contexto marcado por el cambio climático, la contaminación y la degradación acelerada de los ecosistemas, es urgente que los estudiantes no solo comprendan su entorno, sino que asuman una postura crítica y participativa en su conservación. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2024), la educación ambiental constituye una herramienta transformadora, pues permite modificar la manera en que las personas entienden su relación con el entorno y fomenta actitudes responsables frente al uso de los recursos naturales, la reducción de la huella ecológica y la construcción de sociedades más sostenibles.

En esta línea, la competencia permite analizar los efectos de la acción humana sobre el ambiente y movilizar conocimientos, valores y actitudes orientados a la sostenibilidad. Asimismo, la UNESCO (2022) resalta que una educación centrada en el desarrollo sostenible posibilita que los jóvenes construyan soluciones locales a problemas globales y promuevan decisiones responsables que trasciendan generaciones. En consecuencia, trabajar esta competencia implica empoderar a los

estudiantes como agentes de cambio, comprometidos con la protección del ambiente y con una ciudadanía activa e informada.

10 La situación antes descrita evidenció la necesidad de implementar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. En este sentido, se propuso aplicar un programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb, quien describe el aprendizaje como un proceso donde los conocimientos derivan y son modificados continuamente por la experiencia (1984). Este modelo sugiere que los estudiantes integren activamente la información, reflexionen sobre ella y apliquen lo aprendido en situaciones prácticas. Al implementarlo, se fomenta un aprendizaje significativo, reflexivo y basado en experiencias, el cual prepara mejor a los estudiantes para enfrentar y resolver problemas en contextos reales.

El programa de intervención pedagógica propuesto corresponde a la línea de investigación de innovación y didáctica asumida por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM), pues tiene como objetivo la aplicación de un programa basado en un modelo innovador para la mejora de los aprendizajes en estudiantes de secundaria.

1 De este modo, la investigación se ha realizado para atender la problemática identificada en una institución educativa pública, cuya población la conformaron estudiantes de tercer año de secundaria. El problema se centró en el limitado desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, lo cual compromete la capacidad de los estudiantes para la identificación de elementos naturales y sociales y explicación de las transformaciones que ocurren dentro de un espacio geográfico, el análisis del impacto de la problemática ambiental en la vida de las personas, la propuesta de acciones orientadas al cuidado del ambiente y contribución a la mitigación del cambio climático, así como, la utilización de fuentes para realizar inferencias a partir de su interpretación y comprensión. En respuesta a esta problemática, se propuso la aplicación de un programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb, el cual permite a los estudiantes construir conocimientos significativos a partir de la reflexión sobre sus propias vivencias, promoviendo así el desarrollo de la competencia desde una participación activa y crítica.

La investigación realizada se justifica en el campo teórico, metodológico y práctico, debido a sus aportes a la comunidad científica y su impacto a nivel de la práctica profesional docente e institucional. A nivel de la justificación teórica, la investigación realizada valida el modelo de aprendizaje propuesto por David Kolb (1981), quien establece que el aprendizaje se da a través de la experiencia directa seguida de la reflexión, lo que permite a los estudiantes integrar la teoría con la práctica y desarrollar competencias, a través de una ruta cíclica que consta de cuatro pasos relacionados a la experiencia, reflexión y conceptualización. Del mismo modo, se complementa con los aportes teóricos de Espinar y Viguera (2020), y García y Granados (2017) quienes subrayan que este enfoque permite una educación más conectada con la realidad, promoviendo el aprendizaje activo y la toma de decisiones responsables, lo cual contribuye directamente al desarrollo de la competencia.

3 Por otro lado, desde el ámbito metodológico, la investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de diseño cuasi experimental, el cual implicó medir el nivel de desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente antes y después de aplicar el programa de intervención pedagógica. En este sentido, el principal aporte metodológico de la investigación consiste en el diseño de un instrumento tipo cuestionario validado mediante juicio de expertos, que permitió medir el nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercer grado de secundaria. Además de, la creación de un programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb, el cual constituye una de las contribuciones claves de la investigación.

4 En cuanto a la justificación práctica, la investigación realizada se constituye en un referente para la mejora de la práctica pedagógica de docentes del área de Ciencias Sociales; debido a que se les proporciona estrategias, actividades y dinámicas metodológicas, con el propósito de potenciar el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente a través de un programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial. Con este modelo, se busca no solo mejorar los aprendizajes de los estudiantes dentro de la I.E., sino también proporcionar a los docentes un conjunto de herramientas aplicables en su práctica diaria. Este programa ofrece un espacio para la reflexión e innovación pedagógica, promoviendo un cambio positivo.

Por todo lo antes explicado, la investigación se desarrolló en el marco de la siguiente pregunta general: ¿En qué medida la aplicación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb incrementa el nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes de 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores? A partir de ella se desglosan las siguientes preguntas específicas, la primera es ¿en qué medida la aplicación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb incrementa el nivel de logro de la capacidad comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales en los estudiantes de 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores? La segunda, ¿en qué medida la aplicación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb incrementa el nivel de logro de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente en los estudiantes de 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores? Y finalmente la tercera pregunta específica es ¿en qué medida la aplicación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb incrementa el nivel de logro de la capacidad genera acciones para conservar el ambiente local y global en los estudiantes de 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudio

A nivel internacional, Reyes Ruilova (2025), en su tesis de pregrado titulada “Experiential Learning and Writing Skills”, desarrollada en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, centró su estudio en determinar la efectividad del aprendizaje experiencial para mejorar las habilidades de escritura en estudiantes universitarios del programa PINE. Utilizando un enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental, implementó una serie de intervenciones pedagógicas estructuradas bajo el modelo del ciclo de aprendizaje de Kolb, evaluando su impacto mediante pruebas estandarizadas Pre y Post-Test del examen PET (Preliminary English Test). Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las subhabilidades de contenido, logro comunicativo, organización y lenguaje, destacando un avance notorio en la estructura textual y el uso adecuado del idioma inglés. Además, se observó una disminución en los niveles bajos de competencia escrita y un aumento en los niveles intermedios y superiores. Este antecedente guarda estrecha relación con la presente investigación, ya que ambas comparten la intencionalidad de aplicar el aprendizaje experiencial para mejorar una competencia, así como el uso de un diseño de investigación cuasi experimental, aportando un sólido sustento teórico sobre la variable y lineamientos claros para la implementación del programa de intervención basado en el modelo de aprendizaje experiencial.

Por otro lado, Adler (2023), en su investigación de posgrado titulada “An Investigation Of Experiential Learning: A Program Evaluation Of The William & Mary D.C. Summer Institutes”, en “The College of William and Mary” en Virginia, Estados Unidos, tuvo como objeto de estudio analizar cómo las prácticas de aprendizaje experiencial aplicadas en el programa D.C. Summer Institutes impactaron en la preparación profesional de los estudiantes. Mediante un enfoque de métodos mixtos, Adler evaluó no solo la percepción de los estudiantes, sino también las herramientas pedagógicas empleadas, destacando la importancia de las experiencias prácticas en entornos reales combinadas con la reflexión guiada. Los resultados mostraron que el aprendizaje experiencial contribuyó al desarrollo de competencias clave como el profesionalismo, las habilidades comunicativas y la confianza en sí mismos, esenciales para un desempeño exitoso en el ámbito laboral. Al igual que en la presente investigación, el enfoque del impacto del aprendizaje experiencial en el

desarrollo de competencias establece un marco comparativo que permite ampliar el entendimiento de esta metodología en diferentes entornos educativos.

Asimismo, Romero y Suárez (2022), en su trabajo de investigación de pregrado titulado "El aprendizaje experiencial como estrategia metodológica para enseñar inglés a estudiantes de Cuarto grado de primaria en las instituciones educativas Liceo Moderno y Liceo Montreal World School de la ciudad de Girardot", realizada en la Universidad de Cundinamarca, Colombia, emplearon un diseño de investigación-acción que permitió implementar e identificar la influencia del ciclo experiencial de Kolb en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Este modelo metodológico, que invierte el paradigma tradicional, inicia con una experiencia directa que los estudiantes asimilan y procesan antes de practicar los contenidos, favoreciendo un aprendizaje más efectivo y duradero. Los resultados de este estudio evidenciaron no solo mejoras en el desempeño lingüístico de los estudiantes, sino también un incremento en su motivación y disposición hacia el aprendizaje del idioma. Además, los docentes reportaron beneficios significativos al integrar esta metodología, como una mayor dinamización de las clases y un mejor manejo del tiempo pedagógico. Este antecedente guarda estrecha relación con la presente investigación, ya que ambas comparten la intencionalidad de aplicar el aprendizaje experiencial para mejorar competencias específicas, aportando con un amplio marco teórico sobre la variable además de las directrices para la implementación del programa de intervención basado en el modelo de aprendizaje experiencial.

Por último, Gobeil (2022) en su investigación de posgrado titulada "The Investigation and Development of Experiential Learning Theory in Primary and Secondary Education", realizada en la Universidad de Saskatchewan, Canadá, utilizó un enfoque mixto para explorar y desarrollar la teoría del aprendizaje experiencial en la educación K-12, lo que se traduciría como la enseñanza a estudiantes desde inicial hasta la secundaria. Su estudio tuvo como objetivos principales: establecer una base de comprensión sobre las prácticas de aprendizaje experiencial, identificar los requisitos para facilitar y evaluar eficazmente esta metodología, y desarrollar un marco que respalde la implementación de la teoría del aprendizaje experiencial. Los resultados destacaron el impacto positivo de esta estrategia en la participación de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje auténtico y significativo. Esta investigación guarda relación con la presente, al implementar la enseñanza experiencial en estudiantes que se encuentran dentro del rango de edad, permitiendo establecer

puntos de conexión. Los aportes de la investigación de Gobeil han permitido enriquecer el programa de intervención pedagógica basado en el modelo de aprendizaje experiencial, ofreciendo una guía para maximizar su efectividad en el desarrollo integral de los estudiantes y en la práctica docente.

4
4
4
A nivel nacional, Cáceres y Pérez (2023), en su investigación de pregrado titulada "La cartografía social como metodología para gestionar el espacio y el ambiente", desarrollada en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, exploraron el uso de la cartografía social como una herramienta innovadora para la gestión del espacio y el ambiente en estudiantes de primer grado de secundaria de la I.E. Sagrado Corazón Chalet. Este estudio, de enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, no solo permitió identificar las fortalezas de la cartografía social como una estrategia para el desarrollo de competencias, sino que también evidenció su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes, quienes lograron relacionar los contenidos teóricos con problemáticas de su entorno inmediato. Además, los docentes involucrados reportaron una mejora en su capacidad para integrar metodologías activas en sus clases, contribuyendo así al fortalecimiento de su práctica pedagógica. Este antecedente enriquece la presente investigación al proporcionar una perspectiva complementaria sobre el uso de metodologías innovadoras, además, aporta consideraciones y orientaciones para abordar la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.

35
Por otro lado, Medina (2023) en su investigación de posgrado titulada "Pensamiento creativo y aprendizaje experiencial en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada, Lima 2022", realizada en la Universidad César Vallejo, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre pensamiento creativo y aprendizaje experiencial a través de un diseño correlacional no experimental. El estudio reveló una relación bajamente positiva entre ambas variables, indicando que a medida que los estudiantes desarrollan habilidades creativas, mejoran también sus procesos de aprendizaje experiencial. Además, se destacó que el aprendizaje experiencial contribuye a fortalecer las competencias transversales, como la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos educativos. Este antecedente resulta especialmente relevante para la presente investigación, ya que no solo comparte la variable "aprendizaje experiencial", sino que también aporta herramientas y autores que enriquecen el marco teórico y

metodológico, además de ofrecer orientaciones para el análisis estadístico de los datos.

16 Asimismo, Paucar (2022) en su estudio de posgrado titulado “Aprendizaje experiencial de la ciencia y tecnología para desarrollar la actitud científica de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria” desarrollado en la Universidad Nacional de Huancavelica, tuvo como propósito determinar en qué medida el aprendizaje experiencial en el área de Ciencia y Tecnología desarrolla la actitud científica de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria, de la Institución Educativa “Mariscal Agustín Gamarra”, Huando. Al igual que la presente investigación trabajó con una población del mismo nivel educativo y aplicó un diseño cuasi experimental, lo que permite establecer puntos de comparación relevantes. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en dimensiones como la predisposición para aprender ciencia, la curiosidad y la innovación científica, así como el trabajo colaborativo y la iniciativa para la indagación. Asimismo, el estudio resaltó que las fases del aprendizaje experiencial, al estar centradas en el estudiante y conectadas con su contexto, resultan altamente efectivas para fomentar aprendizajes significativos. Este antecedente contribuye directamente al enfoque de la presente investigación al reforzar la validez de la variable independiente y ofrecer un marco metodológico concreto que sirvió como referente para estructurar el diseño y aplicación de la presente intervención.

25 Finalmente, Mauricio (2020) con su estudio de posgrado titulado “Aprendizaje Experiencial y logro de aprendizajes en el área de Ciencia y Tecnología en estudiantes del nivel secundaria de la provincia de Satipo” realizado en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Utilizó un diseño cuasi experimental con el objetivo de determinar si el aprendizaje experiencial mejora el logro de los aprendizajes en el área de Ciencia y Tecnología en estudiantes del nivel secundaria de la provincia de Satipo. Los resultados demostraron una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes, evidenciando que esta metodología no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta habilidades como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Además, el estudio destacó la importancia de contextualizar las experiencias para maximizar su impacto en el aprendizaje. Este antecedente contribuye directamente al enfoque de la presente investigación al validar la efectividad de la variable independiente y ofrecer un extenso marco metodológico para su implementación.

Estos antecedentes respaldan la presente investigación al demostrar que la implementación del aprendizaje experiencial influye positivamente en el desarrollo de competencias en diversos contextos y áreas de aprendizaje. En este sentido, reafirman la pertinencia de utilizar esta metodología para promover no solo un aprendizaje más significativo, sino también una mayor participación y compromiso de los estudiantes. Asimismo, los aportes de estos fortalecen la base teórica y metodológica de la presente investigación, proporcionando evidencia de la eficacia de esta metodología en la mejora de competencias específicas.

2.2. Bases teóricas de la competencia “gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”

2.2.1. Definición:

En el marco del desarrollo integral del estudiante, la formación en el cuidado del entorno y el uso responsable del espacio adquiere un rol fundamental. Frente a los desafíos ambientales y sociales actuales, es necesario que los estudiantes no solo comprendan su entorno, sino que también asuman un rol activo y comprometido en su gestión.

En este contexto, la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente adquiere relevancia, ya que promueve la conciencia crítica y la acción responsable frente al entorno, la cual, según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016), se define como la facultad que tienen los estudiantes de hacer uso de sus capacidades para satisfacer las necesidades actuales desde una posición crítica y con una perspectiva de desarrollo sostenible, es decir, sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras. Esta competencia promueve una actitud reflexiva frente al uso y transformación del espacio geográfico, así como una participación activa en la prevención y reducción de riesgos de desastres, la adaptación al cambio climático y la mitigación de sus efectos. En este sentido, se busca que los estudiantes no solo identifiquen los problemas ambientales, sino que también propongan y desarrollen soluciones viables en sus comunidades.

Además, esta competencia implica comprender el espacio geográfico como una construcción social dinámica y compleja, que se transforma constantemente debido a las interacciones entre los elementos naturales como el relieve, el clima, la biodiversidad y los recursos— y elementos sociales, tales como las actividades económicas, la urbanización, las prácticas culturales y la infraestructura. Por lo tanto, se reconoce al estudiante como un agente de cambio capaz de intervenir activamente

en la gestión del entorno, promoviendo el equilibrio entre desarrollo humano y conservación del ambiente.

3 El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2024) señala que la educación ambiental tiene la capacidad de cambiar profundamente la manera en que las personas piensan y actúan frente al entorno. En esa línea, la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” brinda a los estudiantes la oportunidad de comprender los efectos de la intervención humana sobre la naturaleza, promoviendo en ellos el desarrollo de saberes, actitudes y valores orientados a una convivencia sostenible. A su vez, la UNESCO (2020) resalta que una educación enfocada en el desarrollo sostenible permite que los jóvenes propongan soluciones concretas a desafíos globales desde su realidad local, y tomen decisiones responsables que beneficien tanto a las generaciones presentes como futuras. Por ello, fomentar esta competencia implica formar ciudadanos comprometidos, capaces de actuar en favor del ambiente y participar activamente en su protección.

En concordancia, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2014) define la gestión ambiental como un proceso constante y articulado, orientado a administrar recursos y decisiones que promuevan una mejor calidad de vida, impulsen el desarrollo económico, mejoren los espacios urbanos y rurales, y aseguren la conservación del patrimonio natural del país. Así, el desarrollo de esta competencia resulta esencial para que los estudiantes adopten una visión crítica sobre el uso responsable de los recursos y se involucren activamente en la preservación del ambiente.

46 Según el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), el desarrollo de esta competencia se articula con el enfoque ambiental, el cual orienta las experiencias de aprendizaje hacia la formación de una conciencia ecológica y una cultura del cuidado del ambiente, la gestión del riesgo y la adaptación al cambio climático. Este enfoque también se vincula con la ciudadanía activa, ya que formar estudiantes comprometidos con su entorno contribuye directamente a la mejora de la calidad de vida y al logro del bien común.

47 En ese sentido, la presente investigación buscó precisamente fortalecer la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente mediante un programa de intervención basado en el aprendizaje experiencial, que involucra

activamente a los estudiantes en la comprensión y el análisis de los problemas ambientales de su entorno.

2.2.2. Importancia en la educación básica regular:

La competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente es fundamental en la educación secundaria, ya que permite que los estudiantes comprendan de manera crítica e informada la interrelación entre las actividades humanas y los procesos naturales que configuran el entorno. A través del desarrollo de esta competencia, los adolescentes fortalecen su capacidad para analizar los efectos del uso del espacio geográfico sobre la calidad de vida de las personas, el equilibrio de los ecosistemas y la sostenibilidad del planeta.

Esta competencia no solo promueve el pensamiento crítico sobre las problemáticas socioambientales, sino que también estimula la acción responsable. Los estudiantes aprenden a evaluar prácticas cotidianas que afectan al ambiente y proponen alternativas orientadas al desarrollo sostenible. En este proceso, se desarrollan habilidades como la toma de decisiones informadas, el trabajo colaborativo, la planificación de acciones y la resolución de problemas.

Además, el desarrollo de esta competencia está directamente alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas. En particular, se relaciona con el ODS 13 (Acción por el clima), que insta a adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, y el ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres), que busca proteger, restaurar y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres y detener la pérdida de biodiversidad (ONU, 2015). Desde la escuela, se potencia así la conciencia global y el sentido de corresponsabilidad frente a los desafíos ambientales contemporáneos, por tanto se forman estudiantes capaces de comprender cómo sus decisiones cotidianas repercuten en la sostenibilidad del planeta, de generar propuestas que integren el cuidado del ambiente en su vida personal y comunitaria, y de asumir un rol activo en la construcción de un futuro más justo y equilibrado para las próximas generaciones.

En la práctica escolar, esta competencia impulsa la participación activa de los estudiantes en iniciativas que abordan desafíos ambientales tanto locales como globales. Por ello, las actividades implementadas en el programa de intervención están relacionadas a los proyectos de reciclaje y manejo de residuos, identificación de zonas de riesgo ante desastres naturales o la promoción de campañas de sensibilización sobre el cambio climático. Estas acciones favorecen la formación de

ciudadanos comprometidos con su comunidad y con el cuidado del ambiente, capaces de liderar cambios positivos desde su entorno inmediato.

2.2.3. Desarrollo de la competencia:

7 Para el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, el Currículo Nacional de la Educación Básica establece la movilización de tres capacidades que permiten a los estudiantes actuar con conciencia crítica y responsabilidad frente al entorno natural y social. Estas capacidades son las siguientes:

2.2.3.1. Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales:

24 Esta capacidad implica reconocer, analizar y explicar la dinámica del espacio geográfico como resultado de la interacción constante entre elementos naturales como el relieve, el clima, el agua, la flora y la fauna; y elementos sociales como las ciudades, las vías de comunicación, las actividades económicas, la población y sus prácticas culturales. Comprender estas interrelaciones permite identificar cómo las acciones humanas pueden alterar los equilibrios ambientales, y cómo los fenómenos naturales pueden influir en la vida de las personas. (MINEDU, 2016)

A nivel local, los estudiantes pueden reconocer cómo la expansión urbana reduce las áreas verdes o genera contaminación del aire, mientras que, a nivel global, pueden analizar cómo el calentamiento global modifica los patrones climáticos o acelera la pérdida de biodiversidad. Esta capacidad permite, por tanto, una lectura crítica del territorio y del ambiente desde múltiples escalas.

2.2.3.2. Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente:

7 Esta capacidad refiere el uso adecuado y crítico de diversas fuentes de información geográfica para la interpretación del espacio y sus transformaciones. (MINEDU, 2016) Entre estas fuentes se incluyen mapas temáticos y topográficos, fotografías, imágenes satelitales, sistemas de información geográfica (SIG), estadísticas, gráficos y textos; los cuales permiten al estudiante ubicar fenómenos en el espacio, establecer relaciones causales y tomar decisiones informadas.

Por ejemplo, los estudiantes pueden utilizar mapas de vulnerabilidad sísmica para identificar zonas de riesgo en su comunidad, o gráficos de variación de temperatura para analizar las consecuencias del cambio climático. Asimismo, esta capacidad promueve el desarrollo del pensamiento espacial, la orientación y la planificación territorial.

17 **2.2.3.3. Genera acciones para conservar el ambiente local y global:**

Esta capacidad consiste en la formulación y ejecución de propuestas orientadas a la conservación del ambiente, la gestión del riesgo de desastres y la mitigación y adaptación al cambio climático. Implica identificar problemáticas ambientales concretas, analizar sus causas y consecuencias, y plantear soluciones viables en contextos reales. (MINEDU, 2016)

Entre las acciones que pueden desarrollarse en el ámbito escolar o comunitario se incluyen campañas de sensibilización sobre el uso responsable del agua, proyectos de reciclaje y reducción de residuos sólidos, implementación de biohuertos escolares, participación en simulacros de evacuación o la organización de ferias ambientales. Esta capacidad fortalece el compromiso ciudadano y la acción transformadora desde el entorno inmediato.

En ese sentido, las capacidades constituyen dimensiones fundamentales que permiten descomponer y analizar la competencia en elementos observables y evaluables. En el presente estudio, estas capacidades fueron consideradas como criterios clave para guiar tanto el diseño de las actividades pedagógicas como la evaluación de los aprendizajes. Por lo cual, sirvieron de base para la operacionalización de la variable, permitiendo establecer indicadores concretos que evidencien el nivel de logro alcanzado por los estudiantes.

10 **2.2.4. Desafíos para el desarrollo de la competencia:**

El desarrollo de la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” en los estudiantes implica no solo el acceso a conocimientos y metodologías pertinentes, sino también condiciones adecuadas que faciliten una experiencia de aprendizaje significativa. Desde esta perspectiva, existen diversos desafíos que limitan la plena movilización de esta competencia en el aula.

Uno de los principales obstáculos para los estudiantes es la falta de acceso a recursos materiales, tecnológicos y espacios adecuados que favorezcan un aprendizaje activo y contextualizado. Actividades fundamentales para esta competencia como salidas de campo, interpretación de mapas, simulaciones ambientales o el uso de plataformas digitales para analizar datos geográficos, requieren entornos de aprendizaje flexibles, acceso a tecnologías educativas y materiales específicos.

Cuando estas condiciones no están garantizadas, los estudiantes ven reducidas sus oportunidades de vivenciar y aplicar los conocimientos en contextos

27 reales. Esta carencia no solo dificulta la comprensión profunda de los procesos geográficos y ambientales, sino que también limita el desarrollo de habilidades críticas como la observación directa, la indagación, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas. Tal como señala Calderón (2024), la insuficiencia de infraestructura escolar y la precariedad del equipamiento afectan directamente la calidad del proceso educativo, al no permitir entornos propicios para experiencias de aprendizaje activo.

Otro desafío importante desde la experiencia estudiantil es el uso poco eficiente del tiempo escolar. El desarrollo pleno de esta competencia requiere actividades que no solo transmitan información, sino que permitan la observación, el análisis, el debate y la toma de decisiones. Sin embargo, muchos estudiantes se enfrentan a un tiempo de clase reducido por diversos factores: sobrecarga de contenidos, interrupciones por actividades extracurriculares no planificadas, feriados frecuentes o imprevistos administrativos.

Esta fragmentación del tiempo de aprendizaje genera que las actividades se desarrollen de manera superficial o incompleta. En lugar de profundizar en la comprensión de una problemática ambiental o geográfica, los estudiantes terminan limitándose a cumplir con tareas descontextualizadas y apresuradas. Como resultado, se afecta su capacidad para reflexionar críticamente, elaborar propuestas o transferir lo aprendido a nuevas situaciones.

En este contexto, se hace urgente reorganizar el tiempo pedagógico, priorizando actividades que fomenten la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes. Favorecer el trabajo con problemas reales del entorno o con situaciones que impliquen análisis espacial y toma de decisiones puede permitir que el tiempo de clase sea utilizado con mayor impacto en el desarrollo de esta competencia.

2.3. Bases teóricas del aprendizaje experiencial

2.3.1. Definición:

En el ámbito educativo, se reconoce con mayor énfasis la importancia de metodologías que involucren al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo. Bajo esta premisa, el aprendizaje experiencial surge como una propuesta metodológica que busca generar un vínculo entre la teoría y la práctica, promoviendo una comprensión más contextualizada y significativa del conocimiento.

El aprendizaje experiencial, propuesto por David Kolb, es un modelo pedagógico que ubica al estudiante como protagonista activo del proceso de aprendizaje. A diferencia de enfoques centrados en la transmisión de información, el aprendizaje experiencial promueve la construcción de conocimientos a partir de la vivencia directa, la reflexión y la aplicación en contextos reales. Para Kolb (1981), el aprendizaje es un proceso que permite deducir conceptos y principios a partir de la experiencia, el cual se va transformando continuamente, es decir, aprender no es simplemente adquirir información, sino transformar la experiencia vivida en conocimiento útil y transferible. En esta línea, define el aprendizaje experiencial como un “proceso continuo y holístico basado en la interacción con la realidad para adaptarse al entorno, mediante la solución de conflictos” (Roque et al., 2023).

Este modelo se enmarca dentro de los enfoques constructivista y cognitivista, ya que considera que el conocimiento no se recibe de manera pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción con el medio, la resolución de problemas y la elaboración de significados. Kolb destaca que el aprendizaje experiencial no es un acto aislado, sino un proceso que integra el contexto, los sentidos, la reflexión y la teoría. En este sentido, el principio de “aprender haciendo” constituye la base del enfoque, dado que las experiencias vividas por el estudiante, al ser analizadas críticamente, permiten generar aprendizajes duraderos y transferibles.

Asimismo, plantea que el proceso de aprendizaje se desarrolla a partir de la secuencia integrada de cuatro fases. La fase que representa el punto de partida lleva por nombre experiencia concreta, en la cual, se expone al estudiante directamente a una situación o desafío de su contexto, generando conocimientos debido a su participación en actividades que involucren sus sentidos. La segunda fase es la observación reflexiva en la cual el estudiante reflexiona sobre la experiencia previamente vivida, analizando la información y observando lo sucedido para poder procesarla y comprenderla mejor, además de relacionarla con conocimientos previos e identificar posibles contradicciones de lo conocido.

En relación con las fases restantes, la tercera fase es la conceptualización abstracta, en ella el estudiante recurre a conceptos, categorías y teorías que le permitan organizar, generalizar y sistematizar de manera objetiva y científica la información obtenida en la reflexión previa; movilizand así un pensamiento lógico y analítico orientado a la construcción de esquemas mentales más complejos.

Finalmente, la cuarta fase es la experimentación activa, la cual, permite al estudiante aplicar lo aprendido en nuevos contextos o situaciones, ya sea para atender desafíos, diseñar propuestas o ejecutar acciones concretas. Esta etapa constituye la aplicación práctica del nuevo conocimiento, en la que se prueban teorías y conceptos en situaciones retadoras. Por consiguiente, el desarrollo de estas fases le permite al estudiante vivenciar, analizar, formular ideas y poner en práctica sus conocimientos, consolidando así un proceso de aprendizaje activo que integra teoría y práctica.

Estas fases se desarrollan de forma cíclica y complementaria, permitiendo que los estudiantes pasen de la acción a la reflexión, y de esta a la comprensión y aplicación. Según García y Tobón (2009), este proceso implica dos dimensiones cognitivas esenciales: la percepción (cómo se capta la información) y el procesamiento (cómo se transforma esa información en conocimiento significativo). Un aspecto central del aprendizaje experiencial es su carácter situado: los aprendizajes no se desarrollan de manera aislada, sino en función de los desafíos concretos que plantea el entorno del estudiante. De esta forma, el conocimiento adquirido se vuelve pertinente y útil, ya que responde a necesidades reales del contexto social, ambiental o cultural.

El aprendizaje experiencial desarrollado por David Kolb se ha nutrido de corrientes pedagógicas y psicológicas que reconocen el valor de la experiencia como fuente fundamental del conocimiento. Su propuesta no surge de manera aislada, sino que se nutre de una tradición teórica que buscó comprender cómo la acción, la reflexión y la interacción con el entorno contribuyen a la construcción de saberes significativos.

En este marco, los planteamientos de Kurt Lewin (1942), sugieren que “toda conducta depende en amplio grado de la estructura cognitiva del espacio vital” (p.10), esta idea resalta que el comportamiento es el resultado de una interacción compleja entre las percepciones del individuo y el entorno que lo rodea. Desde esta perspectiva, el aprendizaje ocurre cuando el sujeto se enfrenta activamente a una situación, la interpreta desde su estructura cognitiva y modifica su conducta a partir de ello.

En ese sentido, no se aprende solamente a través de la transmisión de información, sino mediante la participación directa en experiencias que implican resolución de problemas, toma de decisiones y adaptación. Tal como lo menciona Paleari (2017), “según Lewin la acción y la experiencia dan la posibilidad al individuo

de aprender, otorgando significados personales a los conceptos abstractos”. Esta afirmación es clave para el modelo de aprendizaje experiencial, ya que refuerza la idea de que los aprendizajes más significativos son aquellos que se construyen desde la vivencia y no desde la simple memorización.

De igual manera, los aportes de John Dewey consolidaron en Kolb la idea de que no toda experiencia es, por sí sola, formativa, sino que debe ir acompañada de un proceso reflexivo que otorgue sentido a lo vivido. Dewey propone que la educación debe centrarse en las experiencias del estudiante, promoviendo la idea del “aprender haciendo” como núcleo del proceso educativo. Ello indica que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando participan activamente en situaciones que les permiten aplicar lo que saben y enfrentarse a nuevos retos. Según Díaz (2017), la experiencia se vuelve una oportunidad de aprendizaje cuando existe un proceso de conexión entre la teoría y la experiencia, acompañado de reflexiones mediante las cuales los estudiantes pueden conectar experiencias previas con nuevas a fin de darles un significado. Esto se refleja en la fase de observación reflexiva del ciclo, en la que se busca que los estudiantes cuestionen, analicen y reconstruyan lo vivido.

En coherencia con la visión expuesta, Cloke (2023) afirma que las experiencias de aprendizaje son significativas cuando se brindan oportunidades de participar, cuestionar y criticar. Además, dar oportunidad a los estudiantes de explorar, resolver problemáticas y superar desafíos reales y próximos; genera mejores resultados de aprendizaje. Reforzando la importancia de ofrecer al estudiante un rol activo y crítico en su proceso formativo, siendo la reflexión la pieza clave para transformar la experiencia en conocimiento.

Finalmente, la influencia de Jean Piaget permitió a Kolb articular las fases de conceptualización abstracta y experimentación activa, bajo la premisa de que el conocimiento se construye progresivamente en la interacción con el medio. Según Piaget (1981), el establecimiento de las relaciones cognitivas implica una serie de estructuras construidas por medio de una interacción continua entre el sujeto y el mundo exterior. De esta forma, la asimilación y acomodación propuestas por Piaget se convierten en procesos esenciales para comprender cómo el estudiante organiza lo aprendido y lo aplica en contextos nuevos.

En concordancia con lo expuesto, Saldarriaga, Bravo y Loo (2016) sostienen que el estudiante es capaz de construir su conocimiento a partir de sus experiencias previas, los contenidos impartidos y la creación de espacios educativos adecuados.

En ese sentido, resulta fundamental que el docente propicie un entorno en el que se articulen las experiencias previas del estudiante, los nuevos saberes y las oportunidades para reflexionar, conceptualizar y aplicar lo aprendido en contextos significativos. De este modo, se potencia un aprendizaje activo, profundo y contextualizado.

En consecuencia, la aplicación de este modelo resulta especialmente pertinente para el desarrollo de competencias, como gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, ya que permite articular saberes teóricos con acciones concretas orientadas al bienestar común y la sostenibilidad.

2.3.2. Importancia del modelo en el desarrollo de competencias

El aprendizaje experiencial se reconoce como un modelo esencial para el desarrollo de competencias vinculadas con la gestión ambiental y la conciencia ambiental, en tanto posibilita que los estudiantes vivencien situaciones reales y construyan aprendizajes significativos a partir de ellas. En esta línea, se ha señalado que los entornos de aprendizaje experiencial fortalecen no solo los conocimientos, sino también las actitudes y comportamientos proambientales, generando una conexión más profunda con la naturaleza y una mayor disposición a actuar en favor del entorno (Douglas et al., 2024). Del mismo modo, se plantea que, al enfrentarse a actividades prácticas, los estudiantes desarrollan alfabetización ambiental y adquieren competencias que integran lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental, lo que favorece su capacidad de comprender y gestionar problemáticas ambientales en contextos concretos.

De igual forma, el aprendizaje experiencial se asocia con el fortalecimiento de la competencia ciudadana, ya que fomenta la participación activa, la responsabilidad social y la toma de decisiones éticas en relación con el entorno. Se sostiene que este tipo de experiencias formativas contribuyen a consolidar el pensamiento crítico y el compromiso comunitario, al brindar a los estudiantes la oportunidad de asumir un rol activo frente a problemáticas sociales y ambientales (Wong et al., 2022). En este sentido, se ha enfatizado que los espacios educativos basados en la acción y la reflexión fortalecen la conciencia ciudadana y promueven prácticas sostenibles, en tanto integran la teoría con la práctica y favorecen la construcción de valores orientados al bien común.

Finalmente, el aprendizaje experiencial establece un vínculo entre la acción y la reflexión. Frente a ello, los estudiantes, al enfrentarse a tareas reales, ejercitan la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la autoeficacia, competencias prioritarias en los marcos contemporáneos de educación para la sostenibilidad (UNESCO, 2020). En términos prácticos, las actividades experienciales facilitan la transferencia de saberes y fortalecen la capacidad del estudiante para aplicar criterios científicos y éticos en situaciones inéditas, aspecto que resulta imprescindible para su formación integral y para una adecuada gestión ambiental en el ámbito escolar.

2.3.3. Ciclo de aprendizaje:

El modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb se estructura en un ciclo de cuatro fases interdependientes que permiten a los estudiantes construir conocimiento a partir de sus propias experiencias. Este ciclo refleja una secuencia dinámica que vincula la acción con la reflexión, la conceptualización y la aplicación práctica, favoreciendo así un aprendizaje significativo, activo y contextualizado.

Experiencia concreta:

Esta fase representa el punto de partida del aprendizaje y se basa en el contacto directo del estudiante con una situación concreta o estímulo significativo. (Kolb, 1984) Aquí, el conocimiento se genera a partir de la vivencia, mediante la participación en actividades que involucran los sentidos, las emociones y la interacción con el entorno. El propósito es que el estudiante se conecte emocional y cognitivamente con el contenido, dándole sentido desde su propia realidad y motivación.

Para lograrlo, se emplean estrategias como la presentación de casos reales, noticias vinculadas al entorno local, actividades al aire libre, dramatizaciones, anécdotas personales, recursos audiovisuales (videos, canciones, fotografías, etc.) o dinámicas vivenciales. Estas situaciones buscan despertar el interés, generar curiosidad y activar conocimientos previos, sentando las bases para un aprendizaje con significado.

Observación reflexiva:

Una vez vivida la experiencia, el estudiante entra en una etapa de análisis y reflexión. En esta fase, se busca que observe detenidamente lo ocurrido, identifique elementos relevantes, cuestione sus percepciones y comprenda los efectos o

implicancias de la situación. La reflexión permite relacionar la experiencia con los conocimientos previos, identificar posibles contradicciones y ampliar la comprensión del fenómeno observado.

Para estimular este proceso reflexivo, se pueden emplear preguntas problematizadoras, debates, análisis grupales, mesas de diálogo, el método socrático, lluvia de ideas o técnicas de análisis crítico de imágenes, textos o videos. Esta fase es clave para que el estudiante comprenda la profundidad de la experiencia y prepare el terreno para la conceptualización.

Conceptualización abstracta:

En esta fase, García y Tobón (2009) mencionan que el estudiante organiza y sistematiza lo aprendido a partir de categorías, conceptos y teorías que le permitan comprender y explicar lo vivido. Aquí se moviliza el pensamiento lógico y analítico, orientado a la construcción de esquemas mentales más complejos. De este modo, la conceptualización posibilita abstraer principios generales a partir de experiencias concretas, otorgando sentido y estructura al conocimiento adquirido, y vinculando la práctica personal con el saber formal.

Para favorecer esta construcción conceptual, se utilizan recursos como la lectura de textos informativos, fichas temáticas, elaboración de mapas conceptuales, cuadros comparativos, infografías, esquemas visuales o presentaciones. Esta fase fortalece la comprensión teórica y brinda herramientas cognitivas al estudiante para interpretar su realidad y actuar en ella de manera informada.

Experiencia activa:

La fase final del ciclo implica aplicar lo aprendido en nuevos contextos o situaciones, ya sea para resolver problemas, diseñar propuestas o ejecutar acciones concretas. Es el momento de poner a prueba el conocimiento adquirido, de transformar la teoría en práctica y verificar su pertinencia. Villarroel et al. (2021) mencionan que esta aplicación consolida el aprendizaje y permite retroalimentar todo el ciclo, generando nuevas experiencias que reinician el proceso.

Las actividades de esta etapa pueden incluir proyectos colaborativos, exposiciones, juegos de roles, campañas de sensibilización, creación de productos comunicativos, propuestas de intervención social o ambiental, entre otros. Lo importante es que el estudiante asuma un rol activo y autónomo, comprometiéndose con su entorno y mostrando evidencia del desarrollo de la competencia trabajada.

En ese sentido, las fases del ciclo del aprendizaje experiencial fueron consideradas para la operacionalización de la variable dado que proporciona una estructura dinámica y coherente que guió el aprendizaje desde la vivencia directa hasta la conceptualización y aplicación del conocimiento. Esta secuencia favorece un aprendizaje profundo, reflexivo y transferible, lo que la convierte en una propuesta metodológica pertinente para el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.

2.3.4. Estrategias:

La implementación del modelo de aprendizaje experiencial en la educación básica requiere de estrategias, dinámicas y actividades pedagógicas que favorezcan la participación activa, la reflexión y la conexión significativa entre la experiencia y el conocimiento. Estas estrategias deben propiciar un entorno donde el estudiante se convierta en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, experimentando situaciones que demanden acción, análisis y toma de decisiones.

Es fundamental que las actividades propuestas estén contextualizadas, es decir, que respondan a la realidad del estudiante y le permitan establecer vínculos entre lo que aprende en el aula y su vida cotidiana. Estas situaciones deben representar retos que despierten el interés del estudiante y lo inviten a actuar y explorar, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos a partir de sus propias vivencias. Para ello, se recomienda el juego de roles, simulaciones, análisis de caso, entre otros, siempre acompañados de momentos de reflexión guiada que permitan interiorizar lo aprendido.

Asimismo, la mediación docente cumple un rol central. El docente debe diseñar experiencias significativas, generar preguntas orientadoras, fomentar el pensamiento crítico y guiar al estudiante en el proceso de reconstrucción del conocimiento. La evaluación debe ser formativa, permitiendo recoger información para verificar el desarrollo de la competencia e identificar los avances del estudiante su capacidad para aplicar, analizar y transferir lo aprendido a nuevos desafíos.

2.3.5. Recursos:

El aprendizaje experiencial se potencia con el uso de herramientas y recursos diseñados para facilitar la interacción, la reflexión y la aplicación del conocimiento en contextos reales. Por ello, estos deben ser variados, flexibles y adecuados a la edad y contexto del estudiante, permitiendo que la experiencia sea significativa, segura y formativa.

En este sentido, es importante disponer de materiales que permitan al estudiante interactuar con la realidad. Recursos como maquetas, materiales reciclados, herramientas tecnológicas, así como elementos del entorno natural o urbano, pueden facilitar el aprendizaje activo. Su uso debe estimular la exploración, la observación crítica y la solución de problemas reales o simulados.

Del mismo modo, el entorno físico y social también actúa como recurso. Espacios como el aula, el patio o la comunidad pueden ser escenarios de aprendizaje si se diseñan experiencias pertinentes que promuevan la participación del estudiante. En este sentido, los recursos que se utilizaron para la aplicación del programa de intervención no se limitó únicamente a objetos o materiales tangibles, sino que incluyeron también a las personas y los contextos con los que el estudiante interactúa como compañeros, docentes, familias, miembros de la comunidad u otros actores sociales que aporten saberes y experiencias significativas para el proceso educativo.

2.3.6. Implicancias para su implementación:

Rol del docente:

El rol del docente en la implementación del aprendizaje experiencial se articula en torno a cuatro funciones principales: facilitador, experto, evaluador y coach, como lo propone el Perfil del Rol de los Educadores (ERP) de Kolb. Estos roles permiten al educador adaptarse a las diversas etapas del ciclo de aprendizaje experiencial, las cuales no siempre siguen un orden o tiempo específico, pero requieren que el docente ajuste sus acciones según las necesidades del proceso. De esta manera, el docente no solo diseña y facilita actividades didácticas, sino que también brinda retroalimentación oportuna para fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes (Gleason Rodríguez y Rubio, 2020).

El éxito del aprendizaje experiencial radica en la capacidad del docente para ajustar su rol según el contexto educativo, las metas educativas y las características de los actores involucrados. Kolb (1984) señala que las creencias del educador sobre el aprendizaje, sus preferencias personales y su experiencia influyen en su estilo de enseñanza. Además, el docente debe diseñar estrategias inclusivas que reconozcan la diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo un entorno igualitario y significativo para todos. Esto destaca la importancia del docente como guía en la aplicación práctica del conocimiento, asegurando que los estudiantes conecten su experiencia con la conceptualización y experimentación.

Por último, el aprendizaje experiencial exige que el docente inspire a los estudiantes a ser protagonistas de su aprendizaje a través de experiencias significativas. Según Espinar y Viguera (2020), el maestro debe emplear estrategias e instrumentos pedagógicos que abarquen las fases del ciclo de Kolb y que fomenten el interés del estudiante. Este enfoque no solo busca facilitar la adquisición de conocimiento, sino también generar un impacto duradero en el proceso educativo, adaptándose a las necesidades individuales y asegurando que el aprendizaje sea integral y experiencial.

Rol del estudiante:

El rol del estudiante en el aprendizaje experiencial es activo y central, ya que esta metodología valora la diversidad individual y permite a cada aprendiz construir conocimiento significativo a partir de sus propias experiencias. Este proceso se fundamenta en la capacidad del estudiante para conectar sus conocimientos previos con nuevos esquemas de aprendizaje, formando un puente entre lo conocido y lo desconocido. Según Espinar y Viguera (2020), los estudiantes no solo procesan información, sino que, al ser parte activa de su aprendizaje, desarrollan destrezas que les permiten reflexionar, conceptualizar y transformar las experiencias en aprendizajes perdurables.

La participación del estudiante en este enfoque implica atravesar un ciclo que comienza con la experiencia concreta, donde el aprendiz se involucra personalmente en situaciones del entorno, observando y registrando elementos significativos. Posteriormente, en la conceptualización abstracta, el estudiante interpreta críticamente estas experiencias utilizando referencias teóricas y contextuales, integrando diferentes perspectivas para enriquecer su comprensión. Villarroel et al. (2021) subrayan que este proceso fomenta la reflexión profunda y el desarrollo de habilidades analíticas que permiten a los estudiantes integrar lo vivido con lo teórico de manera efectiva.

Finalmente, el estudiante asume un rol transformador durante la experimentación activa y la observación reflexiva. En esta etapa, no solo aplica lo aprendido en nuevas experiencias, sino que también analiza y evalúa críticamente los resultados, ajustando sus conceptos y prácticas según sea necesario. Este enfoque fomenta un aprendizaje autónomo y significativo, donde los estudiantes toman el control de su desarrollo, adaptándose a contextos cambiantes y aprovechando sus

propios estilos de aprendizaje, como el divergente, convergente, asimilador y acomodador.

Condiciones/características del espacio formativo:

El aprendizaje experiencial requiere condiciones y características del espacio formativo, el cual debe ser concebido como dinámico, amplio y adaptable, en el cual los estudiantes puedan relacionarse con la realidad de forma significativa. Como señala Tekman Education (2021), el aprendizaje no se encuentra únicamente aislado a un aula de clases, sino que forma parte de nuestro entorno, de nuestras realidades más cercanas. No se trata únicamente de un lugar físico cerrado, sino de un entorno que también puede extenderse hacia el patio escolar, los espacios comunitarios, el entorno inmediato o salidas de campo. En este sentido, el espacio formativo debe ofrecer la posibilidad de vivencias tanto directas (a través de la observación del entorno y la participación en experiencias concretas) como indirectas, mediante el uso de recursos visuales y simbólicos, como fotografías, videos, mapas o representaciones del contexto. Estos elementos contribuyen a que los estudiantes establezcan conexiones más profundas entre lo que viven, lo que reflexionan y lo que aprenden.

Asimismo, es fundamental tener en cuenta las condiciones fundamentales como la amplitud y flexibilidad del espacio formativo, por ejemplo, el aula de clases debe ser organizado de manera que permita el desarrollo pleno de las actividades, ya sea trabajo en equipo, reflexión grupal, dinámicas de observación o exposiciones colectivas. En ese sentido, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2024), afirma que son aulas flexibles aquellas que están correctamente equipadas de tecnología y variedad de recursos con sistema fijo y móvil el cual puede ser adaptado según las diversas actividades pedagógicas. A ello se suman factores ambientales como ventilación, iluminación y acústica, que generan un entorno confortable y propicio para la concentración.

Bajo la misma línea, la disponibilidad de recursos constituye un aspecto esencial. Según Tekman Education (2021) desarrollar una experiencia directa y observación del entorno permiten a los estudiantes a construir e integrar aprendizajes de manera significativa, lo cual enfatiza la relevancia de contar con recursos pertinentes que conecten la teoría con la práctica. Es decir, el aprendizaje experiencial se enriquece con materiales concretos, herramientas tecnológicas, recursos audiovisuales y registros del entorno que permitan simular o acercar experiencias que

no siempre son accesibles de manera directa. Estos recursos no solo complementan las actividades dentro del aula, sino que también posibilitan el análisis de contextos diversos y ofrecen múltiples perspectivas de aprendizaje.

Otra condición clave es la existencia de un diseño curricular flexible y adaptable. Como menciona el Ministerio de Educación, “es necesario contextualizar, adecuar y adaptar el Currículo Nacional de la Educación Básica según las necesidades, demandas y potencialidades de los estudiantes” (2021, p. 12). Este debe responder a las necesidades del grupo y aprovechar las oportunidades que ofrece el contexto, incorporando actividades que trasciendan las paredes de la institución educativa. Las salidas de estudio, las observaciones del entorno inmediato o las visitas a instituciones y espacios comunitarios son ejemplos de cómo el currículo puede abrirse al entorno para fortalecer la conexión entre teoría y práctica. Este enfoque curricular permite articular el aprendizaje con situaciones reales, promoviendo que la experiencia se transforme en conocimiento aplicable y relevante para la vida de los estudiantes.

En síntesis, el aprendizaje experiencial exige un espacio formativo flexible, dinámico y abierto al entorno, donde la disposición del mobiliario, la disponibilidad de recursos, las condiciones ambientales y un currículo adaptable se articulen para propiciar experiencias significativas. Al integrar espacios internos y externos, así como vivencias directas e indirectas, los estudiantes no solo aplican y reflexionan sobre sus aprendizajes, sino que desarrollan competencias críticas, autonomía y responsabilidad social. De esta manera, la educación trasciende la transmisión pasiva de conocimientos, transformándose en un proceso activo de construcción del saber, contextualizado, inclusivo y capaz de generar aprendizajes duraderos y relevantes para la vida.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, el cual busca no solo comprender una realidad educativa determinada, sino también transformarla mediante la intervención consciente y reflexiva de los actores involucrados (Estrada y Rodríguez, 2024). Este paradigma se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye de manera participativa y crítica, orientado a generar cambios concretos en los contextos sociales y educativos.

Asimismo, el enfoque metodológico corresponde a una investigación cuantitativa de nivel aplicada, ya que se orienta a la recolección, medición y análisis de datos numéricos con el fin de identificar patrones, relaciones y diferencias entre variables. Este enfoque permite comprobar hipótesis específicas mediante procedimientos estadísticos objetivos y replicables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este caso, se pretende comprobar la eficacia de la aplicación del programa de intervención basado en el aprendizaje experiencial en el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, a través de la prueba de hipótesis de los resultados obtenidos en evaluaciones pretest y postest.

De acuerdo con la tipología propuesta por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el presente estudio se enmarca dentro de la investigación experimental, específicamente con un diseño cuasi experimental. Esta elección responde a la necesidad de evaluar el impacto de una intervención educativa en contextos reales donde no siempre es posible asignar aleatoriamente a los participantes a los grupos de estudio. A diferencia de los diseños experimentales puros, en el diseño cuasi experimental no se cuenta con una asignación aleatoria de los sujetos, pero sí se trabaja con dos grupos claramente diferenciado. En ese sentido, se trabaja con un grupo experimental al que se le aplica la intervención pedagógica, y un grupo de control que no recibe dicho tratamiento, lo cual permite establecer comparaciones válidas entre ambos. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Este diseño metodológico se grafica de la siguiente manera:

GE:	O1	X	O2
GC:	O1		O2

En donde:

GE= Grupo Experimental constituido por estudiantes del 3er grado C

GC= Grupo de Control constituido por estudiantes del 3er grado D

X = Programa de intervención pedagógico basado en el Aprendizaje Experiencial

O1 = Aplicación del cuestionario “Evaluando la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” antes de aplicar la intervención pedagógica

O2 = Aplicación del cuestionario “Evaluando la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” después de aplicar la intervención pedagógica

3.2. Objetivos de investigación

A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron el desarrollo de la investigación.

Objetivo general:

Comprobar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, en los estudiantes de 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

Objetivos específicos:

- Determinar la eficacia de la aplicación programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la capacidad comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

- Determinar la eficacia de la aplicación programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

- Determinar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la capacidad genera acciones para conservar el ambiente local y global de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores

3.3. Hipótesis de investigación

A continuación, se presentan las hipótesis general, nula y específicas de la investigación que permitieron establecer supuestos que fueron contrastados mediante el análisis de los resultados.

Hipótesis: General

H: La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

Hipótesis Nula:

H0: La aplicación del programa de aprendizaje experiencial no incrementa el nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

Hipótesis Específicas:

H1: La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de logro de la capacidad comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales en los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

H2: La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de logro de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente en los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

H3: La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de logro de la capacidad genera acciones para conservar el ambiente local y global en los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.

3.4. Operacionalización de variables de investigación

De acuerdo con Hernández, Fernandez y Baptista (2014), podemos definir el término "variable" como una propiedad que puede fluctuar y variar, la cual puede ser susceptible a medirse u observarse. Teniendo en cuenta el tipo y diseño metodológico de la investigación se plantearon dos variables: dependiente e independiente; estas se vinculan de manera que permiten analizar el efecto de una sobre la otra.

3.4.1. Variable dependiente: Competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente

Definición conceptual:

Se define como la facultad que tienen los estudiantes al hacer uso de sus capacidades para satisfacer las necesidades actuales desde una posición crítica y con una perspectiva de desarrollo sostenible, es decir, sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras (MINEDU, 2016). Esta promueve una actitud reflexiva frente al uso y transformación del espacio geográfico, así como una participación activa en la prevención y reducción de riesgos de desastres, la adaptación al cambio climático y la mitigación de sus efectos.

Definición operacional:

La competencia implica la movilización de tres capacidades (dimensiones): comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente; por último, genera acciones para conservar el ambiente local y global. La competencia se evaluó y midió a través de un instrumento de tipo cuestionario, de elaboración propia del equipo de investigación. Cada dimensión fue evaluada mediante indicadores específicos organizados en una escala de valoración de cuatro niveles (previo a inicio, inicio, en proceso y logrado), a continuación, se presenta lo descrito en la siguiente tabla.

Tabla N° 1

Operacionalización de la variable dependiente competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	Comprende la relación entre los elementos naturales y sociales	Identificación de elementos naturales y sociales del espacio geográfico. Explicación de transformaciones del espacio geográfico.
	Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente	Utilización de fuentes de información para analizar el espacio geográfico Realización de inferencias a partir de la comprensión de las fuentes de información
	Genera acciones para conservar el ambiente local y global	Análisis del impacto de la problemática ambiental en la vida de las personas

Propuesta de acciones orientadas al cuidado del ambiente y contribución a la mitigación del cambio climático.

Nota General: En la presente tabla se detalla la variable dependiente, sus dimensiones y los indicadores de cada dimensión respectivamente.

3.4.2. Variable independiente: Programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial

Definición conceptual:

Programa de intervención basado en estrategias, actividades y dinámicas metodológicas enmarcadas en el modelo de aprendizaje experiencial para mejorar la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercer grado de secundaria.

Definición operacional:

Programa basado en el modelo de aprendizaje experiencial que busca mejorar la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente desde sus diferentes capacidades; comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente; por último, genera acciones para conservar el ambiente local y global, que se desarrollan a través de la aplicación de estrategias, actividades y dinámicas de aprendizaje. El programa de intervención pedagógica se organiza en 15 sesiones de aprendizajes los cuales organizan el proceso formativo en cuatro dimensiones: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experiencia activa. Cada una de ellas se operacionaliza a través de indicadores específicos que orientan el desarrollo de las actividades y estrategias didácticas; a continuación, se presenta lo descrito en la siguiente tabla.

Tabla N° 2

Operacionalización de la variable independiente programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Aprendizaje Experiencial	Experiencia Concreta	Acercamiento con el contexto.
		Situación vivencial y significativa.
	Observación Reflexiva	Motivación del estudiante.
		Análisis y reflexión en base a la situación de contexto.
		Establecimiento de comparaciones y/o descripciones.

Conceptualización Abstracta	Descripción de aspectos conceptuales.
Experiencia Activa	Apropiación de la teoría.
	Aplicación de lo aprendido. Resolución de problemas

Nota General: En la presente tabla se detalla la variable independiente, sus dimensiones y los indicadores de cada dimensión respectivamente.

3.5. Población, muestra y muestreo

La población estuvo compuesta por 116 estudiantes con edades entre los 14 y 15 años, todos pertenecientes al tercer grado de secundaria (Véase tabla N° 3) de la Institución Educativa 7061 Los Héroes de San Juan, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores.

Tabla N° 3

Distribución de estudiantes del tercer grado de secundaria de una institución educativa pública por sección

Grado y sección	Total matriculados
3°A	32
3°B	29
3°C	30
3°D	25
TOTAL	116

Nota General: En la presente tabla se detalla la cantidad total de estudiantes en 3ero de secundaria y la cantidad de estudiantes pertenecientes a cada sección respectivamente.

Para la conformación de la muestra se consideraron los siguientes indicadores de inclusión; debía estar constituida por estudiantes entre los 14 y 15 años, asistir regularmente a las clases de la Institución Educativa, cursar el tercer grado de secundaria en el año lectivo 2024, y pertenecer a un aula en la que la mayoría de los estudiantes evidenciaba un nivel bajo en el área de Ciencias Sociales, particularmente en el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. Teniendo en cuenta los indicadores mencionados, la muestra del estudio estuvo constituida por 55 estudiantes. Los cuales se dividieron en dos grupos (Véase tabla N°4): El primer grupo estuvo conformado por 30 estudiantes pertenecientes al 3er grado C de secundaria y recibieron la denominación “grupo experimental”, por

consiguiente, el segundo grupo estuvo conformado por 25 estudiantes pertenecientes al 3er grado D de secundaria y recibieron la denominación “grupo control”.

Tabla N° 4

Distribución de la muestra de estudiantes del tercer grado de secundaria de una institución educativa pública

Grupo	Porcentaje	Sexo		Total
		Hombres	Mujeres	
Experimental	54.5	15	15	30
Control	45.4	17	8	25
Total	100%			55

Nota General: En la presente tabla se detalla la cantidad de estudiantes pertenecientes al grupo experimental y control.

Cabe señalar que se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, determinado por las condiciones institucionales y la disponibilidad de los grupos asignados. Esta modalidad de muestreo permitió trabajar con un grupo accesible y pertinente para los fines del estudio, dado que cumplía con los criterios previamente establecidos, garantizando así la viabilidad del proceso investigativo y la recolección de datos en condiciones homogéneas.

3.6. Técnicas e instrumentos

A continuación, se describirán las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos en la presente investigación.

3.6.1. Técnica de la investigación

La técnica utilizada en la presente investigación fue la encuesta, seleccionada por su eficacia para recolectar información directa sobre los niveles de logro de los estudiantes respecto a la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. Esta técnica se aplica comúnmente en investigaciones cuantitativas, ya que permite recopilar datos estandarizados que pueden ser organizados y analizados de manera estadística. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta técnica se basa en cuestionarios estructurados con preguntas para receptionar información de los participantes, en función de los objetivos del estudio. Esta técnica resultó pertinente al propósito de comparar los resultados antes y después de la intervención pedagógica.

3.6.2. Instrumento de la investigación

El instrumento seleccionado para la aplicación de la técnica fue un cuestionario estructurado de elaboración propia, validado mediante juicio de expertos y prueba piloto. Este instrumento permitió medir con precisión el nivel de logro de la competencia seleccionada a través de la movilización y medición de sus distintas capacidades. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los instrumentos constituyen medios utilizados para recopilar información, ya sea observada directamente o brindada por los participantes, y su selección debe estar en función del tipo de datos que se desea obtener según los objetivos de la investigación. En este caso, el cuestionario permitió recolectar datos relevantes, contextualizados y alineados a los indicadores planteados para evaluar el impacto del programa de intervención.

Descripción del cuestionario

1 El instrumento utilizado en la presente investigación fue un cuestionario, elaborado con el propósito de evaluar la competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” en estudiantes de tercer grado de educación secundaria. Este instrumento está compuesto por 10 ítems abiertos, distribuidos en función de las capacidades que conforman la competencia. Los ítems se formularon a partir de situaciones contextualizadas y recursos visuales, tales como imágenes, casos escritos y mapas temáticos, con el objetivo de identificar niveles de análisis, reflexión y propuesta frente a diversas problemáticas espaciales y ambientales. El diseño de los ítems del cuestionario respondió a indicadores que buscaron medir las dimensiones de la variable dependiente de la investigación.

15 La primera parte del cuestionario presenta una imagen del río Rímac y plantea preguntas orientadas a la identificación de elementos del paisaje natural y cultural, la reflexión sobre las ventajas y desventajas del entorno, y la descripción de acciones humanas que modifican el espacio geográfico. Estos primeros tres ítems corresponden a la capacidad de comprender las relaciones entre los elementos naturales y sociales. Posteriormente, se incluye un caso sobre gestión del riesgo de desastres, a partir del cual se solicita al estudiante proponer acciones organizativas antes, durante y después de un sismo. Este apartado constituido por tres ítems responde a la evaluación de la capacidad de generar acciones para conservar el ambiente local y global.

3 Finalmente, el instrumento presenta dos mapas: uno sobre densidad poblacional y otro sobre el índice de pobreza a nivel mundial. A partir de estos, se

31 formularon cuatro ítems para evaluar la interpretación de información geográfica, establecimiento de relaciones entre variables y argumentar una postura fundamentada, abordando así la capacidad de manejar fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente.

Validez y confiabilidad del cuestionario

Por consiguiente, cabe la necesidad de precisar que los ítems del cuestionario son de autoría propia del equipo de investigación. Por lo cual, para su aplicación, fue necesario comprobar su validez y confiabilidad.

Validez del cuestionario

Para garantizar la validez del instrumento diseñado, este fue sometido a un riguroso proceso de evaluación y aprobación a través del juicio de expertos. Para ello, se contó con la participación de cinco jueces expertos: tres docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico y dos docentes externos, todos con formación de posgrado y experiencia profesional en el campo de las Ciencias Sociales y la Educación. A cada juez se le remitió un conjunto de documentos que incluía una carta de presentación, la matriz de consistencia (Véase anexo N°1), la tabla de especificaciones (Véase anexo N°2) y el cuestionario (Véase anexo N° 3 y 4). Cada juez empleó un formato de evaluación con escala de 0 a 3 puntos para valorar la relevancia, coherencia y claridad de cada ítem. Este formato permitió que cada experto analizara la correspondencia del instrumento con los indicadores establecidos en la investigación.

Durante la evaluación, los jueces realizaron observaciones importantes que permitieron identificar aspectos a mejorar en el diseño del cuestionario. Se señaló que la redacción debía adaptarse mejor al nivel de los estudiantes de tercero de secundaria, ya que algunos términos eran complejos o poco comprensibles. También se indicó que los mapas incluidos debían ser más nítidos y grandes para facilitar su análisis. Asimismo, se observó que algunos ítems no respondían con precisión al indicador planteado (como los ítems 1.3, 1.4, 4.1, 4.2 y 4.3 de la primera versión del cuestionario elaborado). Otros comentarios resaltaron la necesidad de especificar con claridad la cantidad de elementos o respuestas que se esperaba del estudiante, ya que la ambigüedad generaba confusión.

Una vez realizadas las mejoras al instrumento, se obtuvo el visto bueno de los expertos y se procedió a la aplicación del coeficiente V de Aiken (Véase anexo N°5), el cual permitió cuantificar el grado de consenso entre los expertos respecto a la

relevancia, coherencia y claridad de cada ítem. Los resultados mostraron valores superiores a 0,78 en todos los ítems evaluados, lo cual validó el instrumento de investigación.

Confiabilidad del cuestionario

Para garantizar la confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto el 5 de agosto de 2024. Esta se realizó con un grupo de siete estudiantes de entre 14 y 15 años, cuyas características eran similares a la población muestra de la investigación. El objetivo de la prueba piloto fue verificar la claridad de las instrucciones, la pertinencia de los ítems y la consistencia interna del instrumento.

La sesión piloto se realizó de forma presencial. A los participantes se les explicó el propósito de la actividad y se les invitó a señalar cualquier dificultad o sugerencia durante el desarrollo del cuestionario. Durante la prueba, se observaron elementos distractores, como dibujos animados innecesarios, el nivel de redacción era complejo y poco entendible y dificultades en la interpretación de mapas por falta de conocimientos previos. Estas observaciones permitieron realizar ajustes en el instrumento: se eliminaron los elementos visuales distractores, se consideró la inclusión de términos y conceptos adecuados a estudiantes de tercero de secundaria y la redacción de las preguntas fueron más claras y precisas, por último, se consideró la necesidad de contextualizar los ítems que dependían de conocimientos específicos previos.

Una vez recogidas las respuestas de la prueba piloto, se procedió al análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Véase anexo N° 6). Para ello, se transformaron los datos cualitativos de las respuestas a una escala de puntuación común (2-0), lo que permitió calcular la consistencia interna del instrumento. El resultado obtenido fue categorizado como buena confiabilidad con un resultado de 0,87; lo cual demostró que el instrumento mide de forma consistente la variable dependiente de la investigación.

Culminado el proceso de validez y confiabilidad del instrumento, el equipo de investigación procedió a revisar y modificar la redacción de todos los ítems, reduciendo la extensión de los enunciados y adaptando el vocabulario al nivel de los estudiantes. Los mapas fueron ampliados y enriquecidos con información clave para facilitar su análisis. Se reformularon los ítems que no guardaban coherencia con los indicadores propuestos, asegurando su alineación según la tabla de especificaciones del cuestionario. Asimismo, se precisó el número de respuestas esperadas en

preguntas que solicitaban enumerar elementos, ventajas, problemáticas, entre otros. Para facilitar la comprensión, se incorporaron viñetas, cuadros y guiones. Finalmente, se eliminaron los personajes ilustrados y otros elementos visuales que no aportaban al análisis.

Aplicación del cuestionario

La aplicación del cuestionario (Véase anexo N°4) se llevó a cabo en la Institución Educativa 7061 Los Héroes de San Juan, específicamente en las aulas del tercer grado de secundaria, tanto para la sección C designada como el grupo experimental y para la sección D designada como el grupo control. La implementación del instrumento se realizó en dos momentos: el pre test fue aplicado durante el mes de julio de 2024, mientras que el pos test se desarrolló en el mes de diciembre del mismo año.

Cada sesión de aplicación tuvo una duración estimada de 45 minutos, tiempo suficiente para que los estudiantes pudieran responder los ítems propuestos. Para ello, se requirió la utilización de cuestionarios impresos a color, lo cual fue indispensable para el análisis adecuado de los mapas, leyendas, escalas e imágenes incluidas, así como lapiceros personales de cada estudiante.

Antes de iniciar la aplicación, se brindaron indicaciones claras y precisas sobre la finalidad del instrumento, las instrucciones de llenado y el tiempo disponible. Asimismo, se explicó a los estudiantes que el propósito del cuestionario era evaluar su nivel de desarrollo en la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. Se enfatizó que no se trataba de una evaluación calificable, sino de un insumo fundamental para la investigación.

Durante la aplicación, se garantizó un ambiente adecuado, evitando interrupciones y asegurando que cada estudiante contara con los materiales necesarios. Además, se ofreció acompañamiento para resolver dudas relacionadas con las instrucciones, sin intervenir en el contenido de las respuestas. De esta manera, se aseguró la homogeneidad en las condiciones de aplicación y la validez del proceso de recolección de datos.

3.7. Análisis y procesamiento de la información

Para el análisis y procesamiento de datos se empleó el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) el cual “ofrece análisis estadísticos avanzados y [...] admite un enfoque de prueba de hipótesis descendente para los datos” (IBM, s.f.). Este programa permitió organizar y procesar la información de

50 manera sistemática y precisa. En ese sentido, facilitó el manejo de los datos recolectados antes y después de la aplicación del programa de intervención pedagógica, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

Inicialmente, con los datos obtenidos del instrumento aplicado, se procedió a realizar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk debido a que las muestras eran menores a 50 participantes (30 y 25 para ser específicos). Esta prueba permitió determinar si la distribución de los datos era normal (paramétrica) o no normal (no paramétrica), lo cual definió la elección de las pruebas estadísticas posteriores.

42 En el caso de los datos que presentaron una distribución normal, se aplicaron pruebas paramétricas como la prueba T- Student para muestras relacionadas para analizar los cambios dentro del mismo grupo antes y después de la intervención. Sin embargo, para muestras independientes, para comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo de control, primero se aplicó la prueba de Levene, con el fin de comprobar la homogeneidad de las varianzas. Con dicha información, se aplicó la prueba T- Student Pooled Variance para el caso de las homogéneas y la prueba T- Student Welch para el caso de las heterogéneas.

44 Por otro lado, para los datos que no presentaron normalidad, se optó por pruebas no paramétricas. Para las comparaciones entre grupos independientes se utilizó la prueba de Mann-Whitney U, mientras que para las comparaciones dentro de un mismo grupo (antes y después de la intervención) se aplicó la prueba de Wilcoxon.

3.8. Consideraciones éticas

32 Debido a la naturaleza del estudio de nivel aplicado, se hace indispensable tener en cuenta a los actores involucrados y velar por el cumplimiento de principios éticos fundamentales. En ese sentido, se brindó a los estudiantes una explicación clara y detallada sobre los objetivos, procedimientos y finalidad del estudio, asegurando su comprensión plena. A partir de ello, se obtuvo su asentimiento informado para participar en las actividades propuestas.

Si bien no se gestionó un consentimiento formal por parte de los padres de familia, se actuó con total transparencia ante la institución educativa, la cual autorizó la implementación del programa de intervención pedagógica. Asimismo, se tomaron registros fotográficos únicamente con fines documentales y pedagógicos; sin embargo, los rostros de los estudiantes fueron difuminados digitalmente para garantizar su confidencialidad y privacidad, evitando cualquier tipo de identificación personal.

Finalmente, es importante destacar que la presente investigación no implicó ningún tipo de riesgo físico ni emocional para los participantes, cumpliendo con las disposiciones éticas correspondientes en el contexto educativo.

3.9. Limitaciones

Durante el desarrollo de la presente investigación se identificaron diversas limitaciones que influyeron en el proceso y los resultados obtenidos. En primer lugar, se presentaron limitaciones de recursos, de manera precisa en cuestiones de tiempo limitado, ya que la fase de intervención y aplicación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial se llevó a cabo en un periodo reducido de 15 semanas. Este tiempo se vio aún más limitado debido a la presencia de feriados, paros y diversas actividades programadas en la institución educativa, lo cual condicionó el grado de impacto alcanzado en la competencia evaluada.

Asimismo, en cuanto a lo económico y acceso a recursos, que restringió la posibilidad de implementar ciertos recursos para la aplicación completa del modelo de aprendizaje experiencial. En ese sentido, una de las principales restricciones fue la imposibilidad de realizar salidas de campo o visitas a los alrededores de la institución, actividades fundamentales para contextualizar el aprendizaje y fortalecer la vivencia directa de los contenidos propuestos.

Finalmente, se identificaron limitaciones en la interpretación de resultados, debido a condiciones no controladas propias del entorno educativo. Entre ellas, se destacan las inasistencias de algunos estudiantes del grupo experimental durante las sesiones de intervención, lo cual generó variaciones en la participación y continuidad del proceso de aprendizaje, afectando la consistencia de los datos recogidos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las evaluaciones pretest y postest, tanto del grupo experimental como del grupo control. La exposición de los datos se organiza inicialmente a partir de la variable dependiente, para luego detallar los resultados correspondientes a cada una de sus dimensiones.

Variable Dependiente: Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente

En la evaluación pretest de la variable gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, el grupo experimental obtuvo una media de 10,033 (SD = 4,045), mientras que el grupo control alcanzó una media de 8,000 (SD = 3,240). Para determinar si existían diferencias significativas entre ambos grupos antes de la intervención, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con varianzas agrupadas (Pooled T). Se encontraron diferencias significativas con tamaños de efecto bajo ($T(53) = 2,028$, $p = 0,048$; $p < .05$) (Véase tabla N° 5).

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Tabla N° 5

Diferencias en la variable gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en el pre test

	Experimental		Control		t	p	D
	M	SD	M	SD			
Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	10,033	4,045	8	3,240	2,028	0,048	0,55

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos (experimental y control) antes de la intervención, en la variable dependiente.

En la evaluación postest de la variable Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, el grupo experimental obtuvo una media de 14,583 (SD = 2,411), mientras que el grupo control alcanzó una media de 11,18 (DE = 3,846). Para comparar ambos grupos tras la intervención, se utilizó la prueba t de Welch, dado que no se asumió homogeneidad de varianzas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas con tamaños de efecto grande ($T(53) = 3,840$, $p = 0,0004417$; $p < .01$) (Véase tabla N° 6).

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Tabla N° 6

Diferencias en la variable gestionada responsablemente el espacio y el ambiente en el post test

	Experimental		Control		t	p	D
	M	SD	M	SD			
Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	14,583	2,411	11,18	3,846	3,840	0,000	1,08

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos (experimental y control) después de la intervención, en la variable dependiente.

Con el objetivo de evaluar el impacto de la intervención, se realizó una comparación de medias entre los puntajes obtenidos en el pretest y el posttest, utilizando la prueba t para muestras relacionadas (t-paired).

En el grupo experimental, se observó un incremento significativo en la media, pasando de 10,033 (SD = 4,045) en el pretest a 14,583 (DE = 2,411) en el posttest. El resultado de la prueba de hipótesis fue $t(29) = 7,520$, con un valor de $p = 0.00000002741$, lo cual indica una diferencia altamente significativa al nivel de $p < 0,01$. Estos resultados evidencian un cambio positivo importante en el grupo experimental tras la aplicación de la intervención.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

En el grupo control, también se registró un aumento en la media, de 8,000 (SD = 3,240) en el pretest a 11,18 (SD = 3,846) en el posttest. La prueba t arrojó un valor de $t(24) = 4,664$, con $p = 0.0000976$, lo cual indica igualmente una diferencia significativa al nivel de $p < 0,01$.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Sin embargo, en comparación con el grupo experimental, el aumento fue menor tanto en magnitud como en significancia estadística, lo que sugiere que la intervención tuvo un mayor impacto en los estudiantes del grupo experimental (Véase tabla N° 7).

Tabla N° 7

Diferencias para la variable en los grupos experimental y control con la t de Student para muestras relacionadas (pretest y posttest)

		M	n	SD	t	gl	P
Experimental	Pre test	10,033	30	4,045	7,520	29	0,000
	Post test	14,583		2,411			
Control	Pre test	8	25	3,240	4,664	24	0,000
	Post test	11.18		3,846			

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la aplicación en ambos grupos (experimental y control), en la variable dependiente.

Dimensión 1: Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales

En la evaluación pretest de la dimensión 1, comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, el grupo experimental obtuvo una media de 3 (SD = 1,66), mientras que el grupo control alcanzó una media de 1,96 (SD = 1,369). Para determinar si existían diferencias significativas entre ambos grupos antes de la intervención, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con varianzas agrupadas (Pooled T). Se encontraron lo suficientemente grande como para ser estadísticamente significativa ($T(53) = 2,501, p = 0,0155; p < .05$) (Véase tabla N° 8).

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Tabla N° 8

Diferencias en la dimensión 1, comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales en el pre test

	Experimental		Control		T	p	D
	M	SD	M	SD			
Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales	3	1,661	1,96	1,369	2,501	0,016	0,68

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados del cuestionario de ambos grupos (experimental y control) antes de la intervención, en la dimensión 1.

1 Para la dimensión 1, comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el post test. Según la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, el valor U es 557 y el valor p es 0,001127. Dado que el valor p es significativamente menor que 0,01, podemos concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos. Esto sugiere que la intervención aplicada tuvo un efecto positivo en el desarrollo de esta dimensión. (Véase tabla N° 9).

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Tabla N° 9

6 *Diferencias en la dimensión 1, comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales en el post test*

	N	U	P
Experimental	30	557	0,001
Control	25		

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados del cuestionario de ambos grupos (experimental y control) después de la intervención, en la dimensión 1.

1 Para evaluar el cambio en la dimensión 1, comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales comparando los puntajes obtenidos en el pretest y postest dentro de cada grupo, se aplicó la prueba de Wilcoxon. En cuanto a las puntuaciones para el grupo experimental en la dimensión 1, comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, se observa que la diferencia entre los rangos del postest con los del pretest da lugar a un promedio de rangos negativos equivalente a cero (0), así como a un promedio de rangos positivos igual a 13,5 registrándose 4 rangos con empate. Este resultado indica que los estudiantes presentan mayor número de rangos positivos, como consecuencia del incremento en sus puntuaciones en la dimensión 1, luego de la intervención pedagógica. Asimismo, el valor de Z calculado ($z = 4,477$; $p = 0,000007561$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Cabe señalar, pues, que las diferencias entre ambas pruebas, son significativas.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

En el grupo control, se encontraron de igual manera, cero (0) rangos negativos, un promedio de 23 rangos positivos y 2 rangos en empate. Además, el valor estadístico de Z ($z = 4,234$; $p = 0,00002272$) es de la misma manera estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Demostrando mejoría significativa también para el grupo control.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Si bien, estos resultados sugieren que ambos grupos mejoraron, en el grupo experimental el efecto fue más consistente, sin rangos negativos y con mayor rango promedio, lo cual refuerza la efectividad de la intervención aplicada. (Véase tabla N° 10)

Tabla N° 10

Diferencias para la dimensión 1, en los grupos experimental y control con la prueba de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	P
Experimental (Pos test – pre test)	Rangos negativos	0	0	0	4,477	0,000
	Rangos positivos	26	13,5	351		
	Empates	4				
	Total	30				
Control (Pos test – pre test)	Rangos negativos	0	0	0	4,234	0,000
	Rangos positivos	23	12	276		
	Empates	2				
	Total	25				

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la aplicación en ambos grupos (experimental y control), en la dimensión 1.

Dimensión 2: Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente

Con el fin de determinar diferencias entre los grupos experimental y control en esta dimensión, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney tanto en el pre test como en el post test, dado que los datos obtenidos fueron no paramétricos.

En el pre test, se obtuvo un valor de $U = 439,5$ con un nivel de significancia $p = 0,2659$, lo que indica que no existían diferencias significativas entre ambos grupos al inicio del estudio.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis alternativa (H_1).

En el post test, el valor de U es de 462 y $p = 0,114$ tampoco alcanzó significancia estadística, aunque muestra una tendencia hacia la mejora en el grupo experimental. Esto sugiere que, si bien hubo un cambio, no fue lo suficientemente fuerte como para considerarse estadísticamente significativa en esta dimensión (Véase tabla N° 11).

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis alternativa (H_1).

Tabla N° 11

Diferencias en la dimensión 2, maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente en pre y post test

		N	U	P
Pre test	Experimental	30	439,5	0,266
	Control	25		
Post test	Experimental	30	462	0,114
	Control	25		

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados del cuestionario de ambos grupos (experimental y control) antes y después de la intervención, en la dimensión 2.

Para evaluar el cambio en la dimensión 2, maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente, se aplicó la prueba de Wilcoxon. El grupo experimental, cuenta con un promedio de rangos negativos equivalente a 5, así como a un promedio de rangos positivos igual a 10,79 registrándose 10 rangos con empate. El valor obtenido en la prueba fue $Z = 3,773$ y con un $p = 0,0001616$, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,01$) entre las dos mediciones. Este resultado sugiere una mejora importante en esta dimensión tras la aplicación de la intervención.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

En el grupo control, se encontraron un promedio de 9,5 rangos negativos, un promedio de 10,09 rangos positivos y 6 rangos en empate. El valor estadístico de Z ($z = 2,694$; $p = 0,007051$) es de la misma manera estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Demostrando mejoría significativa también para el grupo control.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Estos resultados evidencian que ambos grupos mejoraron en la dimensión evaluada, aunque la mejora fue mucho mayor en el grupo experimental, lo que sugiere un efecto positivo de la intervención aplicada. (Véase tabla N° 12)

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

Tabla N° 12

Diferencias para la dimensión 2, maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente en los grupos experimental y control con la prueba de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
Experimental (Post test – pre test)	Rangos negativos	1	5	5	3,773	0,000
	Rangos positivos	19	10,79	205		
	Empates	10				
	Total	30				
Control (Post test – pre test)	Rangos negativos	3	9,5	28,5	2,694	0,007
	Rangos positivos	16	10,09	161,5		
	Empates	6				
	Total	25				

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la aplicación en ambos grupos (experimental y control), en la dimensión 2.

Dimensión 3: Genera acciones para conservar el ambiente local y global

En cuanto a la dimensión “Genera acciones para conservar el ambiente local y global”, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann–Whitney para comparar los

puntajes entre el grupo experimental y el grupo control tanto en el pretest como en el postest.

En el pretest, el valor de U fue 443,5 con un $p = 0,2419$, lo que indica que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos antes de la intervención.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis alternativa (H_1).

Sin embargo, en el postest, el valor de U fue 557 con un $p = 0,001993$, evidenciando una diferencia estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,01$.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Este resultado sugiere que, tras la intervención, los estudiantes del grupo experimental desarrollaron de forma más efectiva acciones orientadas a la conservación del ambiente local y global, en comparación con sus pares del grupo control. (Véase tabla N° 13)

Tabla N° 13

Diferencias en la dimensión 3, genera acciones para conservar el ambiente local y global en pre y post test

		U	P
Pre test	Experimental	443,5	0,242
	Control		
Pos test	Experimental	557	0,002
	Control		

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados del cuestionario de ambos grupos (experimental y control) antes y después de la intervención, en la dimensión 3.

Respecto a la dimensión evaluada, se realizó una comparación intrasujeto (post test – pre test) utilizando la prueba de Wilcoxon para determinar los cambios dentro de cada grupo tras la intervención. En el grupo experimental, se mostró un promedio de rangos negativos equivalente a 11,4, y un promedio de rangos positivos igual a 14, además de 4 rangos con empate. El valor Z obtenido ($z = 3,005$; $p = 0,002654$) indica una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,01$). Esto sugiere que los estudiantes del grupo experimental mejoraron significativamente su desempeño tras la intervención.

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0).

En contraste, el grupo control obtuvo un promedio de 12,33 rangos negativos, un promedio de 11,64 rangos positivos y 2 rangos en empate. El valor estadístico de Z fue de -0,292 ($p = 0,7703$) indicando ausencia de cambios significativos entre el pre y post test. Por lo tanto, no se evidenció una mejora relevante en el grupo que no se favoreció de la intervención. (Véase tabla N° 14)

H_0 = No hay diferencias significativas entre el pre y pos test.

H_1 = Existen diferencias significativas entre el pre y pos test.

Decisión: Se rechaza la hipótesis alternativa (H_1).

Tabla N° 14

1 *Diferencias para la dimensión 3, genera acciones para conservar el ambiente local y global en los grupos experimental y control con la prueba de Wilcoxon.*

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	P
Experimental (Pos test – pre test)	Rangos negativos	5	11,4	57	3,005	0,003
	Rangos positivos	21	14	294		
	Empates	4				
	Total	30				
Control (Pos test – pre test)	Rangos negativos	12	12,33	148	-0.292	0,770
	Rangos positivos	11	11,64	128		
	Empates	2				
	Total	25				

Nota General: En la presente tabla se detallan si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la aplicación en ambos grupos (experimental y control), en la dimensión 3.

4.2. Discusión

En el presente apartado se expone la discusión de los resultados en referencia a los objetivos general y específico de la investigación.

21 En relación al objetivo general, referido a comprobar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro en la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de **2** 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan

9 de Miraflores; los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el grupo experimental arrojaron una diferencia positiva significativa en el nivel de logro de la competencia evaluada. Por lo tanto, se reafirma la significancia de la aplicación de un programa de intervención pedagógica basado en el aprendizaje experiencial para el desarrollo de la competencia, el cual es un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia.

26 Asimismo, como afirman Espejel y Flores (2017), una educación ambiental en base a experiencias genera en los estudiantes una conciencia ambiental y participación activa, contribuyendo al desarrollo de aprendizajes significativos y a la promoción de valores ambientales. En este sentido, optar por estrategias, dinámicas y actividades experienciales que involucren al estudiante en situaciones de su entorno, le permitan reflexionar sobre problemáticas ambientales y actuar de manera propositiva, favorece el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. De esta manera, la experiencia no solo despierta sensibilidad y la construcción de valores ambientales en el estudiante, sino que también potencia aprendizajes significativos que consolidan su capacidad para tomar decisiones responsables en beneficio del ambiente.

1 Bajo la misma línea, Hernández et al. (2020), afirman que el espacio geográfico se convierte en un facilitador del aprendizaje, ya que despierta en los estudiantes interés por comprender su mundo natural y poder solucionar desafíos propios de su cotidianidad, fortaleciendo el desarrollo de competencias. En este sentido, el modelo del aprendizaje experiencial permite a los estudiantes reconocer directamente los elementos de su entorno y reflexionar sobre su interacción; a través de su acercamiento con situaciones reales. De este modo, son capaces de conectar la teoría con la práctica y asumir un rol activo en la búsqueda de soluciones sostenibles para su entorno.

Por tanto, el desarrollo de la competencia fue posible a través la implementación de actividades en las sesiones alineadas al ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb. Entre estas actividades se puede destacar las simulaciones que recrearon situaciones reales vinculadas a la toma de decisiones; del mismo modo los sociodramas que propiciaron el análisis de conflictos y dilemas éticos. Así mismo, las dinámicas de creación de personajes que permitieron que los estudiantes experimenten diversas realidades del territorio nacional. Además, se

desarrollaron actividades como debates, paneles de opinión, resolución de casos y desarrollo de proyectos colaborativos, todos orientados a consolidar aprendizajes significativos. Estas experiencias se complementaron con la elaboración de productos concretos como afiches, portadas de revista, planes de intervención y acción frente a problemas ambientales, integrando así la teoría con la práctica.

Es importante también destacar la efectividad del programa de aprendizaje experiencial, en otras investigaciones aplicadas, como el estudio realizado por Duncan y Menacho (2020) sobre el programa “Eco Salud” en estudiantes de tercer grado de secundaria, en el cual demostró que la aplicación de talleres con un enfoque vivencial incrementó significativamente la conciencia ambiental de los participantes. De igual manera, Sandoval et al. (2025) en su investigación “Conciencia ambiental de estudiantes de secundaria”, evidencio que los participantes no solo incrementaron su conocimiento sobre temas ambientales, sino que también evidenciaron mayor disposición a participar en acciones concretas para su cuidado. En ambos estudios, los participantes no solo adquirieron conocimientos sobre el ambiente, sino que también desarrollaron una postura crítica y activa frente a los problemas ambientales que afectan su contexto. Esto evidencia que cuando los estudiantes viven experiencias reales, reflexionan sobre ellas y construyen propuestas de mejora, logran no solo comprender los desafíos ambientales, sino comprometerse con su solución de forma significativa y duradera.

Respecto a los objetivos específicos de la investigación, referidos a cada dimensión de la variable dependiente, resulta pertinente señalar los resultados obtenidos. En cuanto a la dimensión comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el grupo experimental arrojaron una diferencia positiva significativa en el nivel de desarrollo de esta dimensión. Esta capacidad implica analizar cómo interactúan elementos naturales y sociales, lo que permite identificar los efectos de las acciones humanas sobre el ambiente y viceversa. Asimismo, promueve una lectura crítica del espacio geográfico, tanto a nivel local, por ejemplo; la expansión urbana y la contaminación y a nivel global, por ejemplo; el cambio climático y la pérdida de biodiversidad.

En correspondencia con lo expuesto, cabe destacar que los resultados validan lo que menciona Matos (2022), la comprensión de los elementos del espacio o ambiente favorece que los estudiantes desarrollen una visión integrada sobre el

funcionamiento de su entorno, comprendan las consecuencias de las acciones humanas en el ambiente y reconozcan cómo los fenómenos naturales también influyen en sus comunidades. De este modo, se fortalece su participación crítica y responsable frente a los desafíos ambientales, tanto a escala local como global. Consecuentemente, esta comprensión sistémica no solo fortalece su pensamiento crítico, sino también les otorga herramientas para evaluar el impacto de sus acciones en el ambiente y la sociedad, lo cual fue un aspecto prioritario para lograr el primer objetivo específico.

Asimismo, desarrollar esta capacidad permite a los estudiantes entender cómo su entorno, familia, comunidad, economía local, se entrelazan con los ecosistemas, lo cual es esencial para tomar decisiones informadas y responsables. Como afirman Vallejos y Callao (2022), los estudiantes que reconocen los elementos de los sistemas sociales y naturales, además de cómo sus acciones configuran su entorno es transcendental para el desarrollo sostenible del planeta, así como para proporcionar una mejor calidad de vida, en especial a las futuras generaciones. Podemos afirmar entonces, que los logros obtenidos en este primer objetivo específico fueron posibles a través de la implementación de diversas actividades, estrategias y dinámicas como la observación del entorno inmediato, creación de personajes, diario de un ciudadano, dinámicas con mapas o simulaciones territoriales, que situaron al estudiante en contextos reales o hipotéticos donde deben identificar cómo las decisiones humanas transforman los espacios geográficos y afectan la calidad de vida.

7 En cuanto a la dimensión maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente, es pertinente señalar que esta implica el uso crítico y adecuado de diversas fuentes geográficas, como mapas, gráficos, imágenes satelitales y textos, que permiten interpretar el espacio, el ambiente y sus transformaciones. A través de estas, los estudiantes pueden ubicar fenómenos, establecer relaciones causales y tomar decisiones informadas, fortaleciendo su pensamiento espacial y su capacidad para planificar y actuar en el territorio. Con relación a los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el grupo experimental arrojaron una diferencia positiva significativa en el nivel de desarrollo de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente.

9
1 A partir de lo expuesto, cabe destacar que los resultados validan lo argumentado por Dannwolf et al. (2020), el uso de tecnologías geoespaciales, como

sistemas de información geográfica (SIG), mapas e imágenes satelitales, permite a los estudiantes analizar datos reales y complejos de forma visual, mejorar su pensamiento espacial, identificar patrones causales en el entorno e informarse críticamente para la toma de decisiones. Estas fuentes o herramientas geográficas facilitaron una comprensión profunda del espacio y del ambiente, fortaleciendo su capacidad para planificar acciones pertinentes en su territorio.

Por tanto, podemos afirmar que, los resultados obtenidos en este segundo objetivo específico fueron producto de la implementación de diversas actividades, estrategias y dinámicas, acompañadas de la constante movilización de múltiples fuentes de información que exigieron al estudiante interpretar, comparar y organizar datos relevantes para comprender el espacio geográfico y el ambiente. Se trabajó con mapas físicos y digitales, líneas de tiempo, fichas de lectura, podcasts, salidas para observar su entorno inmediato, videos y fotografías reales de su entorno, lo que permitió abordar la información desde distintos estilos de aprendizaje. Al desarrollar la habilidad de gestionar información diversa mediante el uso de fuentes geográficas, los estudiantes fortalecieron su capacidad para filtrar información relevante, contrastarla, interpretarla y comunicarla de manera crítica, potenciando así su comprensión del espacio ambiental y geográfico, aspecto prioritario para alcanzar el segundo objetivo específico.

En esta perspectiva, estas estrategias, actividades y dinámicas realizadas a partir del manejo de fuentes no solo aumentan la conciencia y el compromiso ecológico, sino que contribuyen a formar una cultura ambiental capaz de sustentar decisiones informadas (Mendoza y Silva, 2023). Por su parte, Aldana (2022), sostiene que el manejo de fuentes promueve una sensibilización ambiental que ayuda a formar ciudadanos críticos y comprometidos con el cuidado y preservación del entorno. En consecuencia, los estudiantes estarán mejor preparados para enfrentar la desinformación y para aportar decisiones responsables sobre su entorno, tanto local como global.

7 Por último, respecto a la dimensión genera acciones para conservar el ambiente local y global, es pertinente mencionar que esta implica que los estudiantes identifiquen problemas ambientales, analicen sus causas y propongan soluciones viables que puedan ejecutarse en contextos reales. Esta capacidad promueve el desarrollo de proyectos como campañas de sensibilización, reciclaje, biohuertos escolares o participación en simulacros, fortaleciendo así su compromiso ciudadano

9
1 y su participación activa en la mejora del entorno local y global. Con relación a los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el grupo experimental arrojaron una diferencia positiva significativa en el nivel de desarrollo de la capacidad genera acciones para conservar el ambiente local y global.

En este contexto, cabe destacar que el resultado expuesto valida lo postulado por Sass et al. (2022), cuando los estudiantes son capaces de formular y ejecutar propuestas ambientales adquieren no solo conocimiento, sino también voluntad y expectativas de eficacia para intervenir en su entorno. Al planificar y realizar acciones concretas, los alumnos fortalecen su pensamiento crítico, asumen responsabilidades y se comprometen como agentes de cambio en sus comunidades. Además, como señalan Cebrián et al. (2025), cuando los estudiantes participan en espacios educativos orientados a la acción climática y de sostenibilidad, desarrollan competencias para intervenir en su entorno inmediato y global, fortaleciendo su sentido de agencia y responsabilidad ciudadana.

Podemos afirmar que, los logros obtenidos en este tercer objetivo específico fueron a través de las acciones realizadas en la aplicación del programa de aprendizaje experiencial. El diseño del programa contempló actividades de aplicación directa en las que los estudiantes no solo reflexionaron, sino que actuaron, propusieron y diseñaron soluciones a problemáticas ambientales y sociales reales. Se destaca, por ejemplo, planes de intervención ambiental, folletos con propuestas sostenibles para emprendedores o proyectos comunitarios de erradicación de la pobreza. Al trabajar en base a contextos reales como la contaminación, la desigualdad en las regiones o la gestión de recursos en las empresas, los estudiantes se desarrollaron como agentes que actuaron de forma responsable, reflexiva y transformadora tanto en su comunidad como en escenarios más amplios, lo cual constituyó un elemento fundamental para lograr el tercer objetivo específico.

Por consiguiente, desarrollar esta capacidad en los estudiantes traduce el saber en hacer, fomenta la agencia, el liderazgo ambiental y la responsabilidad social. Al diseñar y ejecutar proyectos, como planes de intervención o folletos sostenibles, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas, fortalecen su autoestima ciudadana y generan un efecto multiplicador en su comunidad. Según Aguilar et al. (2021), los brigadieres ambientales, propician la conciencia ambiental a través del actuar, al integrar conocimientos, actitudes y conductas de manera activa. Gracias a esto, los

estudiantes no solo aprenden, sino que promueven cambios concretos en su entorno inmediato y se convierten en agentes de transformación hacia la sostenibilidad.

Si bien los resultados obtenidos en la presente investigación han permitido alcanzar los objetivos propuestos, es necesario reconocer ciertas limitaciones que podrían haber influido en su alcance y generalización. Estas se desagregan en las siguientes; con respecto a los resultados obtenidos en el pretest, señalan que existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y grupo de control, se infiere que estos resultados fueron producto de características e intereses propios de los estudiantes. La segunda limitación está relacionada con los resultados obtenidos en el postest del grupo de control, los cuales señalan que existen diferencias significativas con respecto a los resultados obtenidos en el pretest, con respecto a la primera dimensión evaluada; se infiere que los resultados obtenidos podrían estar relacionados con la propia naturaleza de la capacidad comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, la cual se centra principalmente en que el estudiante identifique dichos elementos y explique las relaciones que existen entre ellos en la configuración del ambiente, lo que podría haber facilitado un mayor nivel de logro teniendo en cuenta su menor nivel de complejidad.

En conclusión, la discusión de los resultados permite afirmar que la aplicación del programa de aprendizaje basado en el modelo experiencial de David Kolb tuvo un impacto significativo y positivo en el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en los estudiantes de tercer grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan. La mejora alcanzada no solo se manifestó en el incremento del nivel de logro de la competencia, sino también en cada una de sus dimensiones, los cuales, mostraron incrementos significativos gracias a la implementación del aprendizaje experiencial a través de un programa de intervención.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. El nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental incremento de manera significativa en contraste con los del grupo control, validando así la hipótesis general de la investigación; esto fue resultado de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial el cual contempló sesiones de aprendizaje compuestas por estrategias, dinámicas y actividades alineadas al ciclo de

aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb. Se comprobó así, una diferencia significativa en las tres capacidades antes y después de aplicar el programa de aprendizaje experiencial. Este resultado evidencia que cuando el estudiante participa activamente en su proceso de aprendizaje, conectando la teoría con la práctica en contextos reales o simulados, se favorece el desarrollo de la competencia.

- 18 2. Desarrollar la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en los estudiantes de secundaria es fundamental para formar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con la sostenibilidad de su entorno. A través de la aplicación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial, se fortaleció en los estudiantes en la comprensión de los elementos geográficos y naturales, en su capacidad para tomar decisiones informadas y actuar responsablemente frente a problemáticas socioambientales reales. Esta competencia, promueve una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con su realidad local. En un contexto marcado por el cambio climático, la contaminación y la desigualdad territorial, su desarrollo se vuelve prioritario para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio, capaces de transformar su entorno con conciencia ecológica, pensamiento crítico y acción colaborativa.
- 6 3. En la dimensión comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales, el grupo experimental presentó una mejora significativa, debido a la aplicación de estrategias, dinámicas y actividades de aprendizaje centradas en la observación y adquisición activa de información mediante la interacción con su entorno inmediato, como, por ejemplo, diario de un ciudadano, simulaciones del contexto de vida en determinados lugares del Perú, creación de personajes, etc. Los estudiantes que participaron durante la aplicación del programa demostraron ser capaces de identificar los elementos naturales y sociales dentro del espacio geográfico, además de, explicar las transformaciones que ocurren a partir de su interacción. Esta mejora también se justifica debido a que las actividades promovieron una visión integral del espacio, permitiendo a los estudiantes comprender la relación entre lo natural y lo social, interpretar fenómenos ambientales en distintas escalas y conectar el aprendizaje con contextos reales, lo que aumentó su motivación y comprensión crítica del entorno.

- 6 4. En la dimensión maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente, el grupo experimental presentó una mejora significativa con respecto al grupo de control, debido a la aplicación de estrategias, dinámicas y actividades de aprendizaje centradas en la movilización y análisis de múltiples fuentes de información, tales como mapas virtuales y digitales, salidas para observar su entorno inmediato, fotografías y videos reales de su entorno, etc. Los estudiantes que participaron durante la aplicación del programa demostraron ser capaces de utilizar fuentes de información para analizar el espacio geográfico e identificar sus elementos, además de, realizar inferencias a partir de la comprensión de las fuentes de información. Además, el uso de fuentes visuales, digitales y reales permitió una aproximación más concreta y crítica a la realidad, mejorando la capacidad de los estudiantes para interpretar datos, formular hipótesis y evaluar alternativas de solución frente a desafíos territoriales o ambientales. Asimismo, esta habilidad fortalece el juicio informado y la capacidad de argumentación, clave para su participación activa en la vida democrática y sostenible.
- 6 5. En la dimensión genera acciones para conservar el ambiente local y global, el grupo experimental presentó una mejora significativa con respecto al grupo de control, esto se debió a la aplicación de estrategias, dinámicas y actividades de aprendizaje referidas al diseño de propuestas de solución frente a situaciones de problemáticas ambientales y sociales reales, por ejemplo, planes de intervención ambiental, folletos con propuestas sostenibles para emprendedores o proyectos comunitarios de erradicación de la pobreza, etc. Este resultado pone en evidencia que el aprendizaje experiencial promueve la formación de sujetos activos, con agencia transformadora, capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales. Los estudiantes que participaron durante la aplicación del programa demostraron ser capaces de analizar diversas problemáticas ambientales en su entorno local y global, proponer acciones orientadas al cuidado del ambiente y a la mitigación del cambio climático. Al abordar problemáticas locales, se fortaleció el sentido de pertenencia, la conciencia ambiental y el desarrollo de competencias ciudadanas como la participación, la acción colectiva y la responsabilidad ética.
- 6 6. El modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb demostró ser eficaz, pertinente y coherente con el enfoque por competencias propuesto por el Currículo

Nacional de la Educación Básica. Su estructura cíclica, basada en las fases de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, permitió vincular las vivencias del estudiante con la construcción de aprendizajes y desarrollo de competencias. Este modelo facilitó el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis crítico, la toma de decisiones informadas y la capacidad de actuar frente a problemáticas ambientales reales. Además, se evidenció que favorece la inclusión de diversos estilos de aprendizaje, ya que combina actividades prácticas, reflexivas, visuales y colaborativas, lo que contribuyó a mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes en todos los niveles de logro.

7. El diseño e implementación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo de aprendizaje experiencial constituye un aporte metodológico relevante para el fortalecimiento de la práctica docente en el área de Ciencias Sociales. Este programa, estructurado a partir de los fundamentos teóricos de Kolb y enriquecido con estrategias didácticas innovadoras, como simulaciones, sociodramas, observaciones al entorno inmediato y proyectos frente a problemas ambientales del entorno, permitió articular eficazmente la teoría con la práctica. Además, el programa proporcionó a los docentes una guía clara y replicable que puede adaptarse a distintos contextos educativos, con el fin de promover aprendizajes significativos vinculados a la realidad local de los estudiantes, los cuales destacan la necesidad de metodologías activas y situadas para fomentar la conciencia ambiental, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

- 12 1. Desarrollar nuevas experiencias, proyectos y unidades de aprendizaje orientadas a fortalecer la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, enfatizando especialmente la movilización de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente, debido a su complejidad y menor desarrollo evidenciado en los estudiantes. Estas planificaciones, tanto a corto como a largo plazo, deben priorizar el uso crítico y reflexivo de fuentes variadas y pertinentes, como mapas, imágenes satelitales, estadísticas y material audiovisual, que permitan al estudiante interpretar, analizar y comprender su entorno de manera situada y contextualizada, fortaleciendo así su pensamiento crítico en relación con el espacio y el ambiente.
- 10 2. Implementar procesos de capacitación continua y especializada para el personal docente de educación secundaria, con el objetivo de fortalecer su dominio teórico y práctico sobre el modelo de aprendizaje experiencial y su aplicación efectiva en el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. Estas capacitaciones deben incluir el conocimiento del sustento pedagógico del modelo, así como la transferencia de estrategias prácticas, recursos metodológicos, diseño de dinámicas, elaboración de proyectos interdisciplinarios y propuestas de evaluación coherentes, que posibiliten la vivencia directa del entorno y su transformación desde la acción informada.
3. Aplicar el programa de aprendizaje experiencial en estudiantes de tercer grado de secundaria, incorporando elementos complementarios que fortalezcan la conexión entre la teoría y la práctica, tales como salidas de campo, visitas de estudio y recorridos educativos por espacios naturales significativos como parques ecológicos, reservas naturales o áreas protegidas. Estas experiencias permitirán a los estudiantes vincularse de manera directa con la diversidad geográfica y ambiental del país, observar problemáticas concretas y construir propuestas de intervención contextualizadas, enriqueciendo el desarrollo de la competencia desde la vivencia y el análisis crítico de su entorno.
4. Extender la aplicación del programa de aprendizaje experiencial a los demás grados de secundaria, asegurando la realización de las adaptaciones pedagógicas necesarias en función del nivel de desarrollo cognitivo, los intereses, las características socioculturales y las necesidades formativas de los estudiantes en

cada etapa. Esta ampliación progresiva del programa contribuirá a consolidar una formación integral, sostenida y pertinente, fortaleciendo el desarrollo de competencias vinculadas al espacio geográfico y al ambiente a lo largo de toda la educación básica, y permitiendo la continuidad en la formación de ciudadanos críticos y responsables con su entorno.

5. Establecer redes de colaboración entre las instituciones educativas y organizaciones especializadas en la protección ambiental, universidades con programas en ciencias ambientales y las municipalidades locales, con el propósito de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes mediante la participación en proyectos de intervención comunitaria, jornadas de sensibilización ambiental y conservación de espacios naturales en riesgo. Estas alianzas permitirán que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en el aula en escenarios reales, con el acompañamiento de expertos, y desarrollen propuestas sostenibles que respondan a las problemáticas específicas de su entorno. Asimismo, fortalecerán el vínculo de la escuela con la comunidad y otros actores sociales, promoviendo el compromiso ciudadano y la formación de agentes de cambio.
6. Proponer al Ministerio de Educación la incorporación sistemática de metodologías activas, como el aprendizaje experiencial, en los programas curriculares y en las orientaciones pedagógicas oficiales dirigidas a la educación secundaria. Esta propuesta debe traducirse en la elaboración de lineamientos metodológicos específicos, la creación de bancos de estrategias y recursos pedagógicos adaptados a cada nivel educativo, así como en la capacitación continua del personal docente en el diseño y ejecución de experiencias de aprendizaje basadas en la acción, la reflexión crítica y la transformación del entorno. De este modo, se garantizará que el desarrollo de competencias como la gestión responsable del espacio y el ambiente esté articulado a los objetivos de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y responda a los desafíos ambientales y sociales del país.

REFERENCIAS

- Adler, R. (2023). *An Investigation Of Experiential Learning: A Program Evaluation Of The William & Mary D.C. Summer Institutes. Dissertations, Theses, and Masters Projects. William & Mary* [Tesis de Doctorado, College of William and Mary].
<https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7410&context=etd>
- Aguilar, A., Alcocer, M., y Velarde, L. (2021). Comportamiento ecológico y cultura ambiental, fomentada mediante la educación virtual en estudiantes de Lima–Perú. *Redalyc*.
- Bossio, J. (30 de agosto de 2024) Transformando la Educación Superior a través del Aprendizaje Experiencial. *Innovación Educativa. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*.
<https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2024/08/30/transformando-la-educacion-superior-a-traves-del-aprendizaje-experiencial/>
- Cáceres, G. y Pérez, K. (2023). *La cartografía social como metodología para gestionar el espacio y el ambiente*. [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico].
<https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7c10f49c-48c2-4b69-826e-d4c0499d8c75/content>
- Calderón, C. (13 de marzo de 2024) Año escolar 2024: 70% de colegios públicos en el Perú no recibieron material educativo, advierte Contraloría. *Infobae*.
<https://www.infobae.com/peru/2024/03/13/ano-escolar-2024-mas-de-200-colegios-publicos-cuentan-con-techos-a-punto-de-colapsar-advierte-contraloria/>
- Cloke, H. (28 de septiembre de 2023) La Teoría del Aprendizaje de John Dewey: Cómo aprendemos a través de la experiencia. *Growth Engineering*.
<https://www.growthengineering.co.uk/john-dewey/>
- Dannwolf, L., Matusch, T., Keller, J., Redlich, R., y Siegmund, A. (2020). Bringing Earth Observation to Classrooms—The Importance of Out-of-School Learning Places and E-Learning. *Remote Sensing*, 12(19), 3117.
<https://doi.org/10.3390/rs12193117>

- Díaz, K. (2017) Aprendizaje y servicio como estrategia de aprendizaje experiencial en la educación superior. *Revista Para el Aula – IDEA - Edición Nº 23*
https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_023_0007.pdf
- Duncan, D. y Menacho A. (2020). Programa “Eco Salud” en el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes del tercer grado de secundaria, 2020. *Revista internacional multidisciplinaria CIID - centro internacional de investigación y desarrollo*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8528327>
- Douglas, F., Beasy, K., Sollis, K., y Flies, E. J. (2024). Online, Experiential Sustainability Education Can Improve Students’ Self-Reported Environmental Attitudes, Behaviours and Wellbeing. *Sustainability*, 16(6), 2258.
<https://doi.org/10.3390/su16062258>
- Escuela de Profesores del Perú (2024) *Teoría de los Estilos de Aprendizaje de Kolb*.
<https://epperu.org/teoria-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-kolb/>
- Espinar, E. y Viguera, J. (2020) El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Rev. Cubana Edu. Superior vol.39 no.3*
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Estrada, S. y Rodríguez, S. (2024). Paradigma socio-crítico y su vigencia en la postmodernidad. *Revista Arbitrada en Ciencias de la Educación Vol. 6 Nro. 1. 2024*.
<https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/download/1072/726/866>
- García, J. y Tobón, S. (2009). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Perú: A.B. Representaciones generales S.R.L.
- Gleason Rodríguez, M. A. y Rubio, J. E. (2020) Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 264–282.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Gobeil, M. (2022). *The Investigation and Development of Experiential Learning Theory in Primary and Secondary Education* [Tesis de Doctorado, University of Saskatchewan]. <https://harvest.usask.ca/bitstreams/7433b419-5d34-49d4-8c84-28aa8e747a09/download>

- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. INteramericana Editores. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Anuario de Estadísticas Ambientales 2014*. INEI. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1197/cap08.pdf
- International Business Machines (s.f.) Software IBM SPSS. <https://www.ibm.com/mx-es/spss>
- Kolb, D. (1981) *Learning Styles and Disciplinary Differences*. https://www.researchgate.net/publication/283922529_Learning_Styles_and_Disciplinary_Differences
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experiencia as a source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lewin, K. (1942) *La teoría del campo y el aprendizaje*. Conferencia ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América. <http://novahia.pbworks.com/f/4+Lewin%5B1%5D.+La+teor%C3%ADa+del+campo+y+el+aprendizaje.pdf>
- Matos, B. (2022). La influencia de la educación ambiental en la percepción del desarrollo sostenible en docentes y estudiantes de secundaria: Un estudio de casos. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, (10), A-007. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202202.007>
- Mauricio, C. (2020). *Aprendizaje Experiencial y logro de aprendizajes en el área de Ciencia y Tecnología en estudiantes del nivel secundaria de la provincia de Satipo* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7819/T010_4_2723961_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Medina, R. (2023). *Pensamiento creativo y aprendizaje experiencial en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada, Lima 2022* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/106804/Medina_VRM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*.

MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Evaluación Censal de Estudiantes de la UGEL 01 San Juan de Miraflores*. MINEDU [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/EncarteUgel2018_150102_01-San-Juan-de-](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/EncarteUgel2018_150102_01-San-Juan-de-Miraflores.pdf)

[Miraflores.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/EncarteUgel2018_150102_01-San-Juan-de-Miraflores.pdf)

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en las experiencias de aprendizaje*. Repositorio Minedu.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7706/Orientaciones%20para%20realizar%20adaptaciones%20curriculares%20en%20las%20experiencias%20de%20aprendizaje.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Aulas flexibles: Espacios para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes*. Repositorio Minedu.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10685/Aulas%20flexibles%20espacios%20para%20el%20aprendizaje%20y%20el%20bienestar%20de%20los%20estudiantes.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

Nueva York: ONU. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*.

UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education for Sustainable Development: ESD for 2030*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de Ruta*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Aprender por el planeta: revisión mundial de cómo los temas relacionados con el medio ambiente están integrados en la educación*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380480>
- Paleari V. (2017) *Hacia un entorno más auténtico en el aprendizaje del español como lengua extranjera. El enfoque experiencial*. Università degli studi di milano. https://air.unimi.it/retrieve/974f22e8-d2f9-4595-8330-7cc5bdd3f7c2/V.Paleari_aprendizaje%20experiencial.pdf
- Paucar, G. (2022) *Aprendizaje experiencial de la ciencia y tecnología para desarrollar la actitud científica de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6d5caaed-973a-4439-87ef-0281c497af5d/content>
- Piaget, J. (1981) *La Teoría de Piaget*. Infancia y aprendizaje. https://skat.ihmc.us/rid=1SK24S38T-6P54ZC-37K6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf
- Pratkanis, A. y Turner, M. (2024) *La teoría de campo de Kurt Lewin*. Elton B. Stephens Company. <https://www.ebsco.com/research-starters/history/kurt-lewins-field-theory>
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2024) *Asamblea de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente*. PNUMA <https://docs.un.org/es/UNEP/EA.6/13>
- Reyes, A. (2025) *Experiential learning and writing skills*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/2cafa4ae-b1de-40e0-a0d9-323253a2ca12>
- Romero, Z. y Suárez, J. (2022). *El aprendizaje experiencial como estrategia metodológica para enseñar inglés a estudiantes de Cuarto grado de primaria en las instituciones educativas Liceo Moderno y Liceo Montreal World School de la ciudad de Girardot* [Tesis de Licenciatura, Universidad de

Cundinamarca].

<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/server/api/core/bitstreams/7c95917f-81e4-4037-998e-2b40e406da96/content>

Roque, Y., Tenelanda, D., Basantes, D. y Erazo, J. (2023) Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje. *EDUMECENTRO* vol. 15
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742023000100030&script=sci_arttext

Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Sass, W., De Maeyer, S., Boeve-de Pauw, J., y Van Petegem, P. (2022). *Honing action competence in sustainable development: what happens in classrooms matters. Environmental Development and Sustainability.*
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10668-022-02195-9>

Schmidt, S. (2006) *El Aprender Haciendo de John Dewey*. Ministerio de Ambiente del Perú. https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/cursos-virtual/Modulos/modulo2/3Secundaria/m2_secundaria/Aprender_haciendo-John_Dewey.pdf

Tekman Education. (2021). *Modelo de aprendizaje experiencial*. Tekman Education. <https://www.tekmaneducation.com/modelo-de-aprendizaje-experiencial/>

Vallejos, E. y Callao, M. (2022). La importancia de la educación ambiental y su implicancia mundial desde el contexto teórico. *Hacedor - AIAPÆC*, 6(1), 176-190. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2123>

Villarroel, V., Gutiérrez, M., Bruna D. y Castillo, I. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *Podium*, (40), 41-58. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.40.3>

Wong, K., Chong, K., Leung, W., y Leung, Y. (2022). Experiential learning for civic education: Student participation and voice. *Citizenship Teaching & Learning*, 17(2), 203-225. https://doi.org/10.1386/ctl_00091_1

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Aprendizaje experiencial para incrementar la competencia gestiona responsablemente el espacio y ambiente en educación secundaria.		
AUTORAS	PROGRAMA DE ESTUDIOS	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	ASESORA
Dévora Aurora Noriega Tello Claudia Alexandra Sandoval Aguila	Programa de Estudios de Educación Secundaria, Especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales.	Innovación y Didáctica	Maritza Huisa Yucra

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	MARCO METODOLÓGICO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN / MUESTRA
¿En qué medida la aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.	Comprobar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, en los estudiantes de 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.	La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.	Programa de aprendizaje experiencial Programa de intervención basado en estrategias, actividades y dinámicas metodológicas enmarcadas en el modelo de aprendizaje experiencial para mejorar la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercer grado de secundaria.	<p>Experiencia concreta Esta fase representa el punto de partida del aprendizaje y se basa en el contacto directo del estudiante con una situación concreta o estímulo significativo. (Kolb, 1984) Aquí, el conocimiento se genera a partir de la vivencia, mediante la participación en actividades que involucran los sentidos, las emociones y la interacción con el entorno.</p> <p>Observación reflexiva En esta fase, se busca que observe detenidamente lo ocurrido, identifique elementos relevantes, cuestione sus percepciones y comprenda los efectos o implicancias de la situación. La reflexión permite relacionar la experiencia con los conocimientos previos, identificar posibles</p>	<p>Paradigma: Sociocrítico</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Nivel: Aplicado</p> <p>Tipo: Experimental</p> <p>Diseño: Cuasi experimental</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento : Cuestionario</p>	<p>Población: 116 estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 7061 Los Héroes de San Juan, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores</p> <p>Muestra: 55 estudiantes, los cuales se dividieron en dos grupos: grupo experimental</p>

<p>Juan de Miraflores?</p>				<p>contradicciones y ampliar la comprensión del fenómeno observado.</p> <p>Conceptualización abstracta En esta fase, García y Tobón (2009) mencionan que el estudiante organiza y sistematiza lo aprendido a partir de categorías, conceptos y teorías que le permitan comprender y explicar lo vivido. Aquí se moviliza el pensamiento lógico y analítico, orientado a la construcción de esquemas mentales más complejos. La conceptualización permite abstraer principios generales a partir de casos concretos y vincular la experiencia con el conocimiento formal.</p> <p>Experiencia activa Esta fase implica aplicar lo aprendido en nuevos contextos o situaciones, ya sea para resolver problemas, diseñar propuestas o ejecutar acciones concretas. Es el momento de poner a prueba el conocimiento adquirido, de transformar la teoría en práctica y verificar su pertinencia. Villarroel et al. (2021) mencionan que esta aplicación consolida el aprendizaje y permite retroalimentar todo el ciclo, generando nuevas experiencias que reinician el proceso.</p>			<p>(30 estudiantes pertenecientes al 3er grado C de secundaria) y grupo control (25 estudiantes pertenecientes al 3er grado D de secundaria)</p>
<p>¿En qué medida la aplicación programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de la capacidad comprende las</p>	<p>Determinar la eficacia de la aplicación programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la capacidad</p>	<p>La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de la capacidad comprende las relaciones entre los elementos naturales</p>	<p>Competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente Se define como la facultad que tienen los estudiantes al hacer uso de sus capacidades para satisfacer las necesidades actuales</p>	<p>Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales Esta capacidad implica reconocer, analizar y explicar la dinámica del espacio geográfico como resultado de la interacción constante entre elementos naturales como el relieve, el clima, el agua, la flora y la fauna; y elementos sociales como las ciudades, las vías de</p>			

<p>relaciones entre los elementos naturales y sociales de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores?</p>	<p>comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.</p>	<p>y sociales de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.</p>	<p>desde una posición crítica y con una perspectiva de desarrollo sostenible, es decir, sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras (MINEDU, 2016). Esta competencia promueve una actitud reflexiva frente al uso y transformación del espacio geográfico, así como una participación activa en la prevención y reducción de riesgos de desastres, la adaptación al cambio climático y la mitigación de sus efectos.</p>	<p>comunicación, las actividades económicas, la población y sus prácticas culturales. Comprender estas interrelaciones permite identificar cómo las acciones humanas pueden alterar los equilibrios ambientales, y cómo los fenómenos naturales pueden influir en la vida de las personas. (MINEDU, 2016)</p>			
<p>¿En qué medida la aplicación de programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores?</p>	<p>Determinar la eficacia de la aplicación de programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.</p>	<p>La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.</p>		<p>Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente Esta capacidad refiere el uso adecuado y crítico de diversas fuentes de información geográfica para la interpretación del espacio y sus transformaciones. (MINEDU, 2016) Entre estas fuentes se incluyen mapas temáticos y topográficos, fotografías, imágenes satelitales, sistemas de información geográfica (SIG), estadísticas, gráficos y textos; los cuales permiten al estudiante ubicar fenómenos en el espacio, establecer relaciones causales y tomar decisiones informadas.</p>			
<p>¿En qué medida la aplicación de programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de la</p>	<p>Determinar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del</p>	<p>La aplicación del programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de la capacidad genera acciones</p>		<p>Genera acciones para conservar el ambiente local y global Esta capacidad consiste en la formulación y ejecución de propuestas orientadas a la conservación del ambiente, la gestión del riesgo de desastres y la mitigación y adaptación al</p>			

<p>capacidad genera acciones para conservar el ambiente local y global de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores?</p>	<p>nivel de logro de la capacidad genera acciones para conservar el ambiente local y global de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores</p>	<p>para conservar el ambiente local y global de los de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.</p>		<p>cambio climático. Implica identificar problemáticas ambientales concretas, analizar sus causas y consecuencias, y plantear soluciones viables en contextos reales. (MINEDU, 2016)</p>			
---	---	---	--	--	--	--	--

Anexo 2: Tabla de Especificaciones

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM	PUNTAJE POR ITEM	NÚMERO DE ITEMS
<p>¿En qué medida la aplicación de programa de aprendizaje experiencial incrementa el nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores?</p>	<p>General Comprobar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, en los estudiantes de 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.</p>	<p>Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales</p>	<p>Identificación de elementos naturales y sociales del espacio geográfico.</p>	<p>¿Qué elementos del paisaje natural y cultural identificas en la imagen? Menciona 3 de cada una.</p>	2	3
			<p>Explicación de transformaciones del espacio geográfico.</p>	<p>¿Qué ventajas y/o desventajas ofrece el río Rímac en la vida de los ciudadanos?</p>	2	
			<p></p>	<p>Menciona 4 acciones realizadas por los ciudadanos y explica cómo han ido transformando el espacio geográfico.</p>	2	
	<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar la eficacia de la aplicación programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la capacidad comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan del distrito San Juan de Miraflores. Determinar la eficacia de la aplicación programa de aprendizaje experiencial en el 	<p>Genera acciones para conservar el ambiente local y global</p>	<p>Análisis del impacto de la problemática ambiental en la vida de las personas</p>	<p>¿De qué manera la contaminación de río Rímac impacta en la calidad de vida de los ciudadanos?</p>	2	3
			<p>Propuesta de acciones orientadas al cuidado del ambiente y contribución a la mitigación del cambio climático.</p>	<p>Menciona 3 acciones que puedan realizar los ciudadanos para contribuir con el cuidado del agua, suelo y aire.</p>	2	
			<p></p>	<p>¿Cómo pueden organizarse las familias para gestionar adecuadamente su accionar antes, durante y después de un sismo?</p>	2	
		<p>Maneja fuentes de información para comprender el</p>	<p>Utilización de fuentes de información para</p>	<p>¿Qué relación encuentras entre el espacio geográfico y la densidad poblacional? Justifica tu respuesta</p>	1	4

	<p>incremento del nivel de logro de la capacidad maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroe de San Juan del distrito San Juan de Miraflores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la eficacia de la aplicación del programa de aprendizaje experiencial en el incremento del nivel de logro de la capacidad genera acciones para conservar el ambiente local y global de los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 7061 Los Héroe de San Juan del distrito San Juan de Miraflores. 	<p>espacio geográfico y el ambiente.</p>	<p>analizar el espacio geográfico</p>	<p>¿Qué relación encuentras entre el espacio geográfico y el índice de pobreza? Justifica tu respuesta</p>	1	
			<p>Realización de inferencias a partir de la comprensión de las fuentes de información</p>	<p>A partir del análisis de los dos mapas anteriores, ¿Qué relación encuentras entre la densidad poblacional de algunos países con referencia a su índice de pobreza?</p>	2	
				<p>Basándote en los mapas mostrados, ¿qué continente consideras más adecuado para vivir, en términos de calidad de vida? Explica tu elección.</p>	2	

Anexo 3: Instrumento de Investigación

**“Evaluando la Competencia
GESTIONA RESPONSABLEMENTE EL ESPACIO Y EL AMBIENTE”**

Nombres y apellidos: _____

Grado y sección: _____ Fecha: _____

1. Observa la siguiente imagen y responde las preguntas:



Río Rímac - Lima

1.1. ¿Qué elementos del paisaje natural y cultural identificas en la imagen? Menciona 3 de cada una.

- a) _____
- _____
- b) _____
- _____
- c) _____
- _____

1.2. ¿Qué ventajas y/o desventajas ofrece el río Rímac en la vida de los ciudadanos? Describe 2 de cada una.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
a)	a)
b)	b)

1.3. Menciona 4 acciones realizadas por los ciudadanos y explica cómo han ido transformando el espacio geográfico.

- a) _____

- b) _____

- c) _____

- d) _____

2. A partir de la observación de la imagen anterior, responde las preguntas:

2.1. ¿De qué manera la contaminación de río Rímac impacta en la calidad de vida de los ciudadanos?

2.2. Menciona 3 acciones que puedan realizar los ciudadanos para contribuir con el cuidado del agua, suelo y aire.

Acciones para el Cuidado de:		
Agua	Suelo	Aire
a)	a)	a)
b)	b)	b)
c)	c)	c)

3. Lee el siguiente caso y responde la siguiente pregunta:

Gestión del Riesgo de Desastres

Perú es un país altamente sísmico debido a su ubicación en el Cinturón de Fuego del Pacífico, donde interactúan varias placas tectónicas, como la de Nazca y la Sudamericana. Esto provoca frecuentes terremotos, algunos de los cuales han sido devastadores. Aunque hay avances en tecnología y construcción, muchas edificaciones y la infraestructura siguen siendo vulnerables.

El crecimiento urbano sin planificación ha llevado a construir viviendas en zonas de alto riesgo sísmico sin medidas de seguridad adecuadas, aumentando el peligro en caso de un terremoto. La educación y preparación ante desastres son cruciales, pero muchos lugares carecen de recursos y la infraestructura adecuada para responder efectivamente.

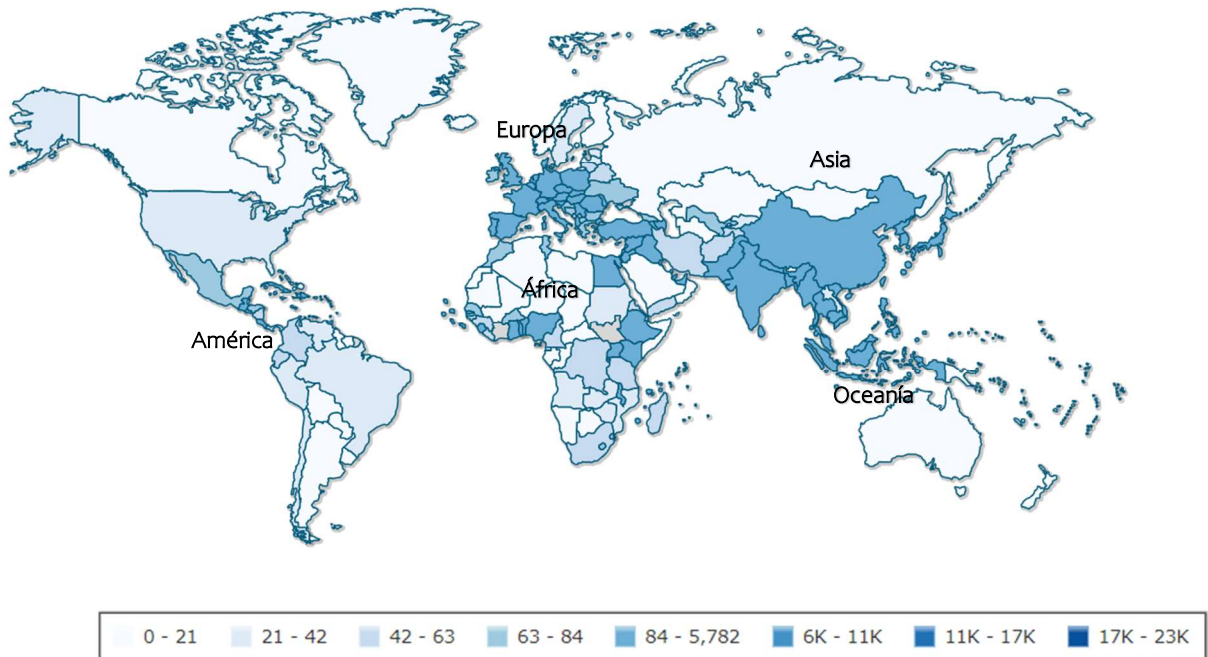
Autoría Propia

3.1. ¿Cómo pueden organizarse las familias para gestionar adecuadamente su accionar antes, durante y después de un sismo?

Acciones ante la Gestión del Riesgo de Desastres		
Antes	Durante	Después
a) _____ _____	a) _____ _____	a) _____ _____
b) _____ _____	b) _____ _____	b) _____ _____
c) _____ _____	c) _____ _____	c) _____ _____

4. Observa los siguientes mapas y responde las preguntas correspondientes:

MAPA 1: DENSIDAD POBLACIONAL EN EL MUNDO

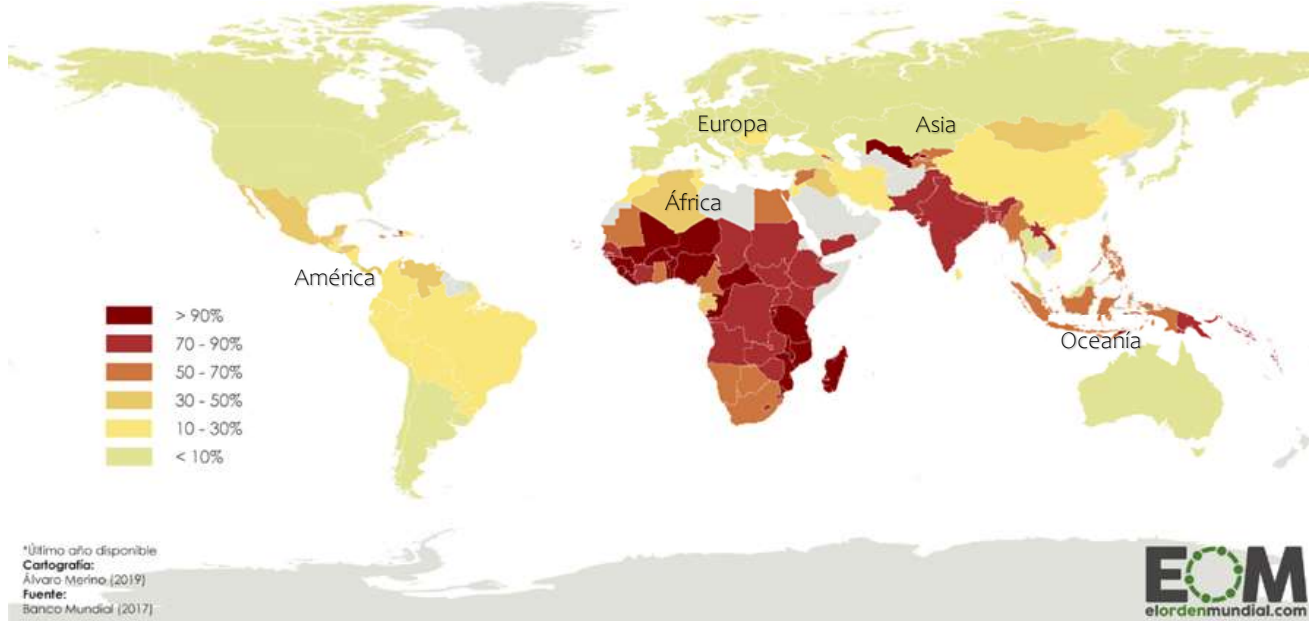


Para poder analizar la densidad poblacional en el mapa, ten en cuenta la siguiente escala:

Fuente: CIA World Factbook (2020)

4.1. ¿Qué relación encuentras entre el espacio geográfico y la densidad poblacional? Justifica tu respuesta.

MAPA 2: INDICE DE POBREZA EN EL MUNDO



4.2. ¿Qué relación encuentras entre el espacio geográfico y el índice de pobreza? Justifica tu respuesta.

4.3. A partir del análisis de los dos mapas anteriores, ¿Qué relación encuentras entre la densidad poblacional de algunos países con referencia a su índice de pobreza?

4.4. Basándote en los mapas mostrados, ¿qué continente consideras más adecuado para vivir, en términos de calidad de vida? Explica tu elección.

¡FELICIDADES POR CULMINAR ESTE RETO!

Anexo 4: Ficha Técnica del Instrumento de Investigación

Tipo de instrumento	Cuestionario estructurado con ítems abiertos
Nombre	Evaluando la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
Objetivo	Evaluar el nivel de desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercer grado de secundaria.
Tiempo de aplicación	45 minutos
Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario impreso a color (para facilitar la visualización de mapas e imágenes) - Lapicero personal por estudiante
Población dirigida	Estudiantes de tercer grado de secundaria
Indicaciones para su aplicación	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar brevemente el propósito del instrumento, aclarando que forma parte de una investigación educativa y no influirá en la calificación. - Distribuir los cuestionarios de manera ordenada, asegurándose de que cada estudiante cuente con su propio ejemplar y un lapicero. - Leer en voz alta las instrucciones generales antes de iniciar, aclarando que deben leer con atención los enunciados y responder con sus propias ideas. - Orientar a los estudiantes para que observen detenidamente los recursos visuales incluidos (imágenes, casos, mapas) antes de responder. - Indicar con claridad el tiempo total disponible (45 minutos) y gestionar el tiempo durante la aplicación. - Evitar interrupciones durante el proceso y mantener un ambiente de trabajo adecuado y silencioso. - Atender únicamente las consultas relacionadas con la forma de las preguntas o el procedimiento, sin intervenir en la interpretación o el contenido de las respuestas.

Anexo 5: Validación del Instrumento “V de Aiken”

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media	DE	V de Aiken	Interpretación V
Ítem 1.1	Relevancia	3	2	3	3	3	2,67	0,58	0,889	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
Ítem 1.2	Relevancia	3	2	3	3	3	2,75	0,58	0,917	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
Ítem 1.3	Relevancia	3	2	3	3	3	2,67	0,58	0,889	VALIDO
	Coherencia	3	2	3	3	3	2,67	0,58	0,889	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,67	0,58	0,889	VALIDO
Ítem 2.1	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	2	3	3	3	2,67	0,58	0,889	VALIDO
Ítem 2.2	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
Ítem 3.1	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
Ítem 4.1	Relevancia	2	2	3	3	3	2,33	0,58	0,778	VALIDO
	Coherencia	2	2	3	3	3	2,33	0,58	0,778	VALIDO
	Claridad	2	2	3	3	3	2,33	0,58	0,778	VALIDO
Ítem 4.2	Relevancia	2	2	3	3	3	2,33	0,58	0,778	VALIDO
	Coherencia	2	2	3	3	3	2,33	0,58	0,778	VALIDO
	Claridad	2	2	3	3	3	2,33	0,58	0,778	VALIDO
Ítem 4.3	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO

	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
Ítem 4.4	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,000	VALIDO

Anexo 6: Prueba de Confiabilidad “Alfa de Cronbach”

ENCUESTADOS	ITEMS										SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
E1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	16
E2	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	6
E3	2	2	2	1	2	1	1	1	2	0	14
E4	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	15
E5	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	15
E6	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	9
E7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20

VARIANZA	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.5	0.7	0.7	0.5	0.4
SUMATORIA DE VARIANZA	4.040816327										
VARIANZA DE LA SUMA DE LOS ITEMS	18.53061224										

a: Coeficiente de confiabilidad del cuestionario	0.868820362
k: Número de items del instrumento	10
Sumatoria de las varianzas de los items	4.040816327
Varianza total del instrumento	18.53061224

Resultado: Consistencia Interna Buena

Anexo 7: Programa de Intervención Pedagógica basado en el Modelo de Aprendizaje Experiencial

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA BASADO EN EL MODELO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

I. Datos Generales:

I.E.: 7061 Los Héroes de San Juan

Grado y sección: 3ro C

Área curricular: Ciencias Sociales

Duración: 15 semanas

Cantidad de sesiones: 15 sesiones

Fechas de implementación: Del 16 de agosto al 13 de diciembre del 2024

- II. **Objetivo General:** Desarrollar la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente de los estudiantes de 3° “C” de educación secundaria de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan, mediante la implementación del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial de David Kolb.

III. Fundamentación del modelo pedagógico

El aprendizaje experiencial, propuesto por David Kolb, es un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes construyen conocimientos a través de la reflexión sobre experiencias directas. Kolb (1981) sostiene que el aprendizaje es un proceso continuo que permite comprender la información a partir de la experiencia. Para que el aprendizaje sea significativo, los estudiantes deben participar activamente en experiencias reales y luego reflexionar sobre ellas para extraer conclusiones y aplicar esos aprendizajes en nuevas situaciones.

En ese sentido, se sustenta desde los enfoques cognitivo y constructivista ya que el estudiante tiene un rol activo en la construcción de sus aprendizajes haciendo uso de sus habilidades cognitivas y sensoriales.

Este modelo ha sido aplicado en Latinoamérica con éxito en países como: Colombia (aprendizaje experiencial para la producción discursiva en estudiantes de secundaria), Chile (aprendizaje experiencial en ingeniería) y Perú (aprendizaje experiencial para el desarrollo de la actitud en estudiantes de secundaria) dando como resultados generales que el aprendizaje experiencial es eficaz en la construcción de aprendizajes en estudiantes de la educación básica y superior.

Kolb plantea que las personas poseen cuatro grandes capacidades para aprender (sensibilización, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación), las cuales deben ser movilizadas en cuatro fases para la construcción del aprendizaje y/o desarrollo de una competencia (García y Tobón, 2009). Estas cuatro fases son:

El programa de aprendizaje experiencial articula el proceso de enseñanza - aprendizaje del área de Ciencias Sociales en un ciclo de aprendizaje caracterizado principalmente por:

- La experiencia sensorial directa es el punto de partida en la construcción del aprendizaje.
- Las estrategias diseñadas parten de situaciones significativas o de contexto, enfatizando problemáticas.
- La interacción entre la teoría y la práctica está vinculada directamente con la experiencia del estudiante.
- La reflexión crítica desarrollada a partir de la experiencia concreta, es la base para la construcción de los aprendizajes.
- La aplicación de lo aprendido permite que los estudiantes vuelvan a la experiencia inicial con mayor comprensión, integrando teoría y práctica para enriquecer su conocimiento.

El ciclo de aprendizaje experiencial contempló estrategias de aprendizaje que posibilitaron la movilización de cada una de las fases que plantea Kolb, entre estas destacan:

1. **Experiencia concreta:** esta fase se orienta a que el estudiante tenga un primer acercamiento al contenido del aprendizaje mediante la percepción sensorial, y a través de la exploración de una situación de contexto y/o vivencial para comprender su relevancia, significado y cercanía con la realidad del aprendizaje. Esta primera fase se realiza a través de actividades y/o estrategias orientadas a la contextualización y significatividad del aprendizaje, a partir de estrategias como:
 - 1.1. Sociodrama: A través de la dramatización, los estudiantes pueden revivir y analizar situaciones sociales, lo que les permite comprender emociones y conflictos en un contexto controlado, haciendo más tangible el contenido.
 - 1.2. Simulación de subastas: Los estudiantes participan en una actividad que imita una subasta, lo que les da la oportunidad de tomar decisiones, negociar y

entender conceptos económicos, como la oferta y la demanda, de manera activa y práctica.

- 1.3. Mini olimpiadas: Organizar pequeñas competencias deportivas permite a los estudiantes vivir la experiencia del trabajo en equipo y el esfuerzo personal, relacionando estos valores con el contexto de las Olimpiadas y el aprendizaje de habilidades socioemocionales.
 - 1.4. Construcción de personajes: Al crear y encarnar personajes, los estudiantes exploran diferentes roles y perspectivas, lo que les ayuda a conectar de manera personal y emocional con los contenidos de la lección, favoreciendo una comprensión más profunda.
 - 1.5. Reconstrucción de eventos históricos: Mediante la recreación de momentos clave de la historia, los estudiantes se sumergen en el contexto, lo que les permite vivir los eventos de manera más palpable y significativa, haciendo que el aprendizaje sea más concreto y relevante.
- 2. Observación reflexiva:** Fase en la que se procesa la experiencia, otorgándole sentido y comprendiendo su significado, ello requiere la descripción minuciosa de lo realizado, así como la conexión entre lo que se hizo y su propósito de aprendizaje. Entre las actividades y/o estrategias para esta fase destacan:
- 2.1. Panel de opiniones: Los estudiantes exponen sus puntos de vista sobre la experiencia vivida, permitiendo que reflexionen sobre lo que hicieron, cómo lo hicieron y las distintas perspectivas que surgieron, facilitando la comprensión del propósito del aprendizaje.
 - 2.2. Discusiones grupales: A través del diálogo en grupo, los estudiantes intercambian ideas y reflexionan sobre la actividad realizada, conectando la experiencia con conceptos clave y fortaleciendo su comprensión mediante la colaboración y el análisis colectivo.
 - 2.3. Preguntas críticas: Se fomenta el cuestionamiento profundo mediante preguntas que desafían a los estudiantes a pensar sobre las razones y los efectos de la experiencia, promoviendo un análisis más detallado y significativo del aprendizaje.
 - 2.4. Descripciones vivenciales: Los estudiantes describen detalladamente lo que vivieron durante la experiencia, lo que les permite procesar lo ocurrido y establecer conexiones claras entre la acción y el objetivo de la lección, favoreciendo la comprensión reflexiva.

- 3. Conceptualización abstracta:** Fase en la que se contrasta la experiencia reflexionada con la teoría (a través de habilidades cognitivas) con el fin de comprender los principios, leyes y teorías vinculadas al contenido del aprendizaje previsto. Las actividades y/o estrategias planteadas deben estar orientadas a la recepción y procesamiento de la información, entre estas destacan:
- 3.1. Construcción de líneas de tiempo: Los estudiantes organizan eventos o conceptos en secuencia cronológica, lo que les permite visualizar cómo se desarrollan ciertos procesos o ideas a lo largo del tiempo, ayudándoles a conectar la experiencia con los principios teóricos.
 - 3.2. Construcción de organizadores visuales: Mediante esquemas o mapas conceptuales, los estudiantes estructuran la información de manera clara, lo que les facilita procesar y relacionar los conceptos aprendidos con la experiencia vivida, favoreciendo la comprensión abstracta.
 - 3.3. Lecturas guiadas: Los estudiantes analizan textos previamente seleccionados que explican las teorías o principios relacionados con la experiencia, lo que les permite conectar el contenido teórico con su propia vivencia, ayudándoles a interiorizar los conceptos.
 - 3.4. Observación de videos: Los estudiantes ven material audiovisual que ilustra o explica los conceptos vinculados a la experiencia, lo que les permite contrastar la teoría con la práctica y reforzar el entendimiento de las ideas centrales.
 - 3.5. Podcast y audios: A través de audios o podcasts, los estudiantes reciben explicaciones teóricas de forma auditiva, lo que les ofrece una nueva perspectiva sobre la experiencia, ayudándoles a procesar la información de manera más profunda y a conectar el aprendizaje con los conceptos teóricos.
- 4. Experiencia activa:** Fase en la que se aplica lo trabajado en las fases anteriores, mediante la realización de actividades y/o la resolución de problemas alineados con el propósito de aprendizaje, el desempeño esperado y la competencia a desarrollar. En este punto, es fundamental retomar la experiencia concreta analizada al inicio de la clase, permitiendo que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones nuevas y consoliden su conocimiento a través de la práctica. Entre las estrategias destacadas se incluyen ejercicios de simulación, debates, proyectos colaborativos y resolución de casos:
- 4.1. Resolución de fichas de actividades: Los estudiantes aplican los conceptos aprendidos resolviendo ejercicios prácticos, lo que les permite poner a prueba

sus conocimientos y habilidades en un contexto controlado, reforzando el aprendizaje adquirido.

4.2. Creación de proyectos: Los estudiantes desarrollan proyectos que integran lo aprendido a lo largo de las fases anteriores, enfrentándose a nuevos desafíos que exigen la aplicación práctica de conocimientos y competencias en un contexto real o simulado.

4.3. Análisis de casos y noticias: Se presentan situaciones reales o hipotéticas que los estudiantes deben analizar y resolver, aplicando los conceptos y teorías aprendidos. Esta estrategia les permite vincular el aprendizaje con el mundo real, desarrollando habilidades de análisis y toma de decisiones.

4.4. Creación de organizadores visuales: Los estudiantes diseñan esquemas o mapas conceptuales que reflejan la aplicación de lo aprendido en nuevos contextos, lo que les permite organizar la información y consolidar el conocimiento de manera estructurada y visualmente clara.

IV. Descripción del programa de intervención pedagógica basado en el modelo del aprendizaje experiencial

El presente programa de intervención pedagógica se enmarca en una propuesta metodológica innovadora que busca incrementar el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercer grado de secundaria. Este programa de intervención se desarrolla en base al modelo del aprendizaje experiencial por David Kolb y responde a la necesidad de generar aprendizajes significativos y contextualizados que promuevan la participación activa del estudiante en la construcción de soluciones a problemáticas reales de su entorno. El programa de intervención pedagógica fue diseñado para desarrollar la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercero de secundaria del área de Ciencias Sociales de la I.E. 7061 Los Héroes de San Juan. Esta propuesta se sustenta en un enfoque cognitivista y constructivista, en el cual el estudiante asume un rol activo en la construcción de su aprendizaje a partir de experiencias significativas, reflexión crítica, integración teórica y aplicación práctica.

El programa se implementó durante el tercer y cuarto bimestre del año escolar 2024 y se compuso de 15 sesiones de aprendizaje estructuradas en función del ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb. Cada sesión se articuló en cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y

experiencia activa. Este enfoque metodológico permitió que los estudiantes transiten por experiencias vivenciales directamente relacionadas con su contexto, reflexionen sobre ellas, comprendan su sentido a partir de la teoría y finalmente apliquen lo aprendido en nuevas situaciones que exigen análisis y propuestas.

Una de las principales características del programa es su diseño intencionalmente situado, que parte de la realidad concreta del estudiante para movilizar el pensamiento crítico y promover acciones informadas. Las actividades fueron seleccionadas por su capacidad para generar participación, reflexión y compromiso; se propusieron actividades como la creación de personajes que habitan en distintas ecorregiones del Perú, permitiendo a los estudiantes asumir roles que los conectaran emocional y sensorialmente con los retos ambientales del territorio; la dinámica “Diseñando una comunidad”, en la que construyeron mini comunidades sostenibles con recursos limitados; y el juego de roles “Mapa de problemáticas”, donde ilustraron desigualdades regionales a partir de casos reales. En estas vivencias iniciales, los estudiantes se enfrentaron a situaciones problemáticas que simulaban desafíos ambientales y sociales de su entorno. Estas experiencias permitieron desencadenar procesos de reflexión y análisis en las fases siguientes, donde elaboraron planes de intervención frente a la contaminación ambiental, propuestas sostenibles para pequeños negocios familiares, o listados de acciones para combatir la pobreza en sus comunidades, vinculando sus decisiones con los principios del desarrollo sostenible y el uso responsable del espacio que habitan.

El programa de intervención pedagógica contiene una planificación detallada de las 15 sesiones, cada una organizada con su propósito de aprendizaje, desempeño esperado, fase del aprendizaje experiencial correspondiente, estrategia metodológica, recursos requeridos y cronograma de aplicación. Esta planificación permitió mantener una secuencia pedagógica coherente, orientada al desarrollo progresivo de la competencia ambiental desde diferentes perspectivas: ciudadana, económica, histórica y social.

Asimismo, el programa incluye un conjunto estructurado de fichas técnicas que explican el uso pedagógico de cada estrategia implementada. Cada ficha detalla la definición, objetivo, recursos necesarios y procedimiento de aplicación, facilitando su replicabilidad en otros contextos educativos. Estas fichas incluyen dinámicas, estrategias y actividades adaptadas al marco del modelo experiencial y con una orientación explícita al desarrollo de competencias.

El programa también contempla el uso de recursos didácticos variados, que permitieron adaptar las estrategias a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y optimizar la experiencia educativa. Finalmente, el programa integra un sistema de evaluación centrado en el logro de la competencia mediante la aplicación de un cuestionario tipo pre test y pos test, con el fin de evidenciar los avances del grupo experimental en el desarrollo del logro de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.

En síntesis, el programa de intervención pedagógica constituye un programa de intervención innovador que plantea la eficacia del modelo de aprendizaje experiencial en el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente en estudiantes de tercero de secundaria; a través de la planificación secuencial de sesiones de aprendizaje alineadas a las fases del modelo, integración de la realidad del entorno con los aprendizajes, adaptación de estrategias participativas, recursos didácticos variados y un sistema de evaluación formativa. De este modo, el programa de intervención pedagógica realizada ofrece una base sólida para replicar o adaptar intervenciones similares en otros contextos educativos, consolidando el rol de la escuela como espacio de formación integral para una ciudadanía ambientalmente responsable.

V. Planificador del programa de intervención pedagógica

El programa de intervención pedagógica se aplicó desde el 16 de agosto al 13 de diciembre en el marco de la planificación de los aprendizajes previstos para el tercer y cuarto trimestre según la calendarización del trabajo pedagógico con 3er grado de educación secundaria, se ha proyectado la aplicación del programa en 15 sesiones de aprendizaje en el área de CCSS, de las cuales las primeras 03 sesiones corresponden a la Experiencia de Aprendizaje N° 5 titulada “Implementamos estrategias para contrarrestar los factores de riesgo escolar”, las 4 sesiones siguientes corresponden a la Experiencia de Aprendizaje N°6 titulada “Participamos con entusiasmo en las olimpiadas Heroínas”, las siguientes 5 sesiones corresponden a la Experiencia de Aprendizaje N°7 titulada “Participamos activa y democráticamente en el ejercicio de los deberes y derechos del niño y adolescente”, finalmente, las últimas 3 sesiones corresponden a la Experiencia de Aprendizaje N° 8 titulada “Promovemos el emprendimiento solidario en nuestra familia y comunidad”. A continuación, se esquematizan estas sesiones a través de la siguiente matriz:

N° SESIÓN y TÍTULO	DESEMPEÑO	PROPÓSITO DE APRENDIZAJE	FASES DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	ESTRATEGIAS EN SESIÓN DE APRENDIZAJE	RECURSOS	CRONOGRAMA 2024
SESIÓN 1						
1. Proceso de Independencia de las trece colonias	Explica los cambios y permanencias que se presenta en la vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos de la independencia	Explicamos cómo la independencia de las trece colonias representó un cambio en la vida de las personas como símbolo de	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> <u>Sociodrama (Apéndice 1)</u> sobre las vivencias en contextos de gobiernos democráticos y autoritarios, con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo Mapa político del Perú en 1919	16 de agosto
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> <u>Discusión grupal (Apéndice 2)</u> en base a las siguientes preguntas: ¿Qué cambios políticos y sociales traen consigo la independencia de un territorio colonizado?, ¿Cómo crees que la independencia de las Trece Colonias influyó en el concepto de democracia en otros países, como el Perú? Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la 		

	de Estados Unidos.			<p>actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación en la <u>dinámica “El memorama histórico” (Apéndice 3)</u> mediante imágenes y trabajo grupal sobre “El contexto social, político y proceso de independencia de las 13 colonias”. Además de la utilización de una línea de tiempo (Apéndice 4) y un mapa (Apéndice 5). <u>Elaboración de un texto argumentativo (Apéndice 6)</u> sobre cómo la independencia de las trece colonias representó un cambio en la vida de las personas como símbolo de la democracia. a partir de las preguntas realizadas en la observación reflexiva. 		
SESIÓN 2						
2. La Revolución Francesa	Explica hechos o procesos históricos que ocurrieron en la Revolución Francesa a partir de preguntas y la distinguen las causas de las consecuencias.	Explicamos las causas y consecuencias del fin del antiguo régimen con la revolución francesa, para comprender su implicancia en el presente.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la <u>dinámica “Qué harías si...” (Apéndice 7)</u> la cual consiste en reflexionar sobre situaciones de su contexto y como se sentirían si estas fueran impuestas, con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo Mapa político de Europa en 1780	23 de agosto
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> <u>Discusión grupal</u> en base a las siguientes preguntas: ¿Cómo se puede relacionar los sentimientos de injusticia y sometimiento que han experimentado en estas situaciones con otros momentos históricos? ¿De qué manera la acción colectiva para enfrentar estos problemas podría reflejar la búsqueda de una revolución o cambio?. Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa en la <u>dinámica ‘Tarjetas históricas’ (Apéndice 8)</u>, analizando y compartiendo en grupo las fichas de lectura para comprender las causas, procesos históricos y consecuencias de la Revolución Francesa. 		

			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de una <u>espina de Ishikawa</u> (Apéndice 9) sobre los factores y las consecuencias de la revolución francesa, respondiendo a la pregunta: ¿Por qué es importante la revolución francesa como símbolo de independencia y libertad? 		
SESIÓN 3						
3. Tomamos decisiones económicas	Explica cómo los factores que influyen en la oferta y la demanda influyen en la toma de decisiones económicas y financieras, considerando necesidades, deudas y futuros proyectos.	Explicamos cómo la empresa y las familias toman decisiones económicas y financieras considerando la dinámica del mercado.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la <u>dinámica “La gran subasta”</u> (Apéndice 10), donde deberán simular la compra reflexiva de productos que consideren de primera necesidad, frente a una situación real, con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo Mapa político de Europa en 1780	6 de setiembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre si lo adquirido fue correcto y si pudieron tomar mejores decisiones, además de una <u>discusión grupal</u> en base a las siguientes preguntas: ¿Nuestras decisiones económicas dependerán del contexto en el que vivamos? ¿Existirá alguna relación entre el precio de algún producto o servicio y la demanda del mismo? ¿De qué forma podemos organizar eficientemente nuestros ingresos y egresos?. Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el <u>análisis crítico</u> de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Socialización en la <u>dinámica “tarjetas misteriosas”</u> (Apéndice 11), mediante el armado de palabras y la interacción grupal, que permite la comprensión de los bienes y servicios y del papel económico de las familias, empresas y Estado. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un <u>presupuesto familiar</u> (Apéndice 12) bajo la consigna de clasificar los gastos en esenciales y no esenciales, distribuir los ingresos, y justificar las decisiones financieras. Además, debe planificar ajustes ante una reducción de ingresos o aumento de costos, y analizar el impacto de la inflación en el presupuesto, 		

				proponiendo estrategias para mantener la estabilidad financiera, fomentando la reflexión.		
SESIÓN 4						
4. ¿Qué conocemos sobre las olimpiadas?	Explica hechos o procesos históricos que ocurrieron durante la historia de las olimpiadas y establece su importancia en la práctica de valores y habilidades socioemocional es.	Explicamos la importancia de las olimpiadas en nuestras vidas para la práctica de valores y habilidades socioemocional es.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la <u>dinámica “Valores y deporte” (Apéndice 13)</u> donde deberán elaborar una actividad deportiva en base a un valor previamente elegido, fomentando el trabajo en equipo, con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo	13 de setiembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> <u>Discusión grupal</u> en base a las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron al competir?, ¿Qué desafíos enfrentaron al trabajar en equipo?, En las primeras olimpiadas de la antigua Grecia, solo los hombres podían participar. ¿Crees que era justo que las mujeres fueran excluidas de estos juegos? ¿Por qué?, En los Juegos Olímpicos, muchos atletas priorizan la victoria a cualquier costo, incluso utilizando métodos poco éticos como el dopaje. ¿Es esto compatible con los valores originales de los Juegos Olímpicos?. Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la actividad <u>“Estación de la sabiduría” (Apéndice 14)</u> mediante el análisis de textos y la colaboración en retos grupales, orientada a la comprensión de la historia de las olimpiadas y la importancia del trabajo en equipo para la formación integral en la convivencia y la cooperación.” 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> <u>Elaboración de un afiche informativo (Apéndice 15)</u> sobre los hechos o procesos históricos que ocurrieron durante la historia de las olimpiadas, además su importancia en fortalecimiento del 		

				trabajo en equipo, práctica de valores y desarrollo de habilidades, fomentando el trabajo grupal.		
SESIÓN 5						
5. Las 11 Ecorregiones del Perú	Explica la influencia de los actores sociales en la configuración de las ecorregiones del Perú, y su impacto en la calidad de vida de la población.	Explicamos las características de las ecorregiones del Perú, analizando cómo el actuar del hombre configura el espacio e impacta en las condiciones de vida.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Creación de un personaje (Apéndice 16)</u> que viva en la ecorregión asignada a cada equipo, fomentando el trabajo grupal, con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo Mapa de las ecorregiones del Perú	27 de setiembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Discusión grupal</u> en base a las siguientes preguntas: Si tu personaje viviera en otra ecorregión, ¿qué aspectos de su vida tendrían que cambiar?, ¿Qué problemáticas ambientales crees que existan en estas ecorregiones?, ¿Cómo crees que las condiciones de vida en las distintas ecorregiones influyen en la calidad de vida y oportunidades de sus habitantes? Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la dinámica sobre las 11 ecorregiones del Perú mediante el análisis de un <u>mapa mudo (Apéndice 17)</u>, la elaboración de la <u>rueda de atributos sobre las 11 ecorregiones (Apéndice 18)</u> y la observación de un <u>vídeo (Apéndice 19)</u> orientado a la comprensión de la diversidad natural del país 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un Plan de intervención (<u>Apéndice 20</u>) para mitigar problemáticas ambientales causados por el hombre. 		
SESIÓN 6						
6. Napoleón Bonaparte y su	Explica los cambios y permanencias que se	Analizamos el impacto social del Imperio Napoleónico, reflexionando	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la dinámica “Mi nueva constitución” (<u>Apéndice 21</u>) donde deberán escoger las leyes que consideren fundamentales para organizar una sociedad y argumenta su elección, con el objetivo de introducir a los 	Pizarra Plumones Hoja bond	04 de octubre

	presentan en el imperio de Napoleón Bonaparte y sus consecuencias en la sociedad.	sobre las transformaciones que sus reformas generaron en Europa.		estudiantes en el tema a través de la experimentación.	Limpiatipo	
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Responde mediante una <u>discusión grupal</u> las siguientes preguntas: ¿Qué criterios utilizaron para escoger las 4 leyes que consideraron más importantes?, ¿Creen que todas las leyes benefician a todos los sectores de la sociedad por igual? ¿Por qué?, ¿Podría una ley que eligieron para mantener el orden volverse injusta con el tiempo? ¿En qué casos?, ¿Qué harían si las personas afectadas por las leyes que escogieron protestaran y exigieran cambios? • Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de la explicación sobre la influencia del Código en otros países de Europa y su paralelismo con los cambios en la sociedad peruana, a través de la lectura guiada (Apéndice 22) y la elaboración de <u>un mapa mental (Apéndice 23)</u>, orientada a la comprensión de los procesos históricos comparados. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Redacción de una carta</u> “desde el Imperio” (Apéndice 24) que refleje las experiencias de un ciudadano durante la época napoleónica, para fomentar la concientización del impacto de Napoleón en Europa. 		
SESIÓN 7						
7. Las Empresas y su Compromiso Social	Explica cómo las empresas y las familias toman decisiones económicas y financieras considerando	Explicamos la importancia de tomar decisiones económicas teniendo en cuenta el concepto de	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la dinámica “Somos empresarios” (Apéndice 25) donde deberán crear de una empresa ficticia para elegir entre las opciones de maximizar sus ganancias a corto plazo o invertir en un programa de responsabilidad social empresarial, con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo	11 de octubre

	indicadores económicos	responsabilidad social empresarial.	OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Discusión grupal</u> entre los estudiantes con el resto de la clase sobre las decisiones que tomaron y sus justificaciones, respondiendo a estas preguntas: ¿Cómo afectaron las decisiones de su empresa a las familias (empleados, comunidad) ?, ¿Qué desafíos enfrentaron al tomar decisiones económicas?, ¿Cómo influyó el compromiso social en su elección? • Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de un <u>caligrama (Apéndice 26)</u> a partir de la escucha de un <u>audio sobre "Responsabilidad social de la empresa (RSE) y sus ámbitos de actuación" (Apéndice 27)</u> orientada a la comprensión de cómo el compromiso social influye en las decisiones económicas y financieras de las empresas. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una empresa (Apéndice 28) que cumpla con los criterios de la responsabilidad social empresarial que refleje las experiencias de un empresario responsable 		
SESIÓN 8						
8. Sociedad y cultura en el siglo XIX	Explica los cambios y permanencias que se presentan en la vida de las personas en consecuencia de los cambios políticos y económicos en el siglo XIX	Explicamos cómo los cambios políticos y económicos en el siglo XIX dieron paso a importantes transformaciones en la sociedad y la cultura.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la dinámica "museo viviente" (Apéndice 29), en donde organizados en grupos de seis integrantes interpretaran diferentes roles basados en la sociedad y cultura del siglo XIX. Con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo	18 de octubre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de la dinámica "la libreta del viajero del tiempo" (Apéndice 30), en donde luego de observar la puesta en escena, anotaran sus impresiones como si fueran visitantes de un museo del siglo XIX. Con el objetivo de describir lo observado con anterioridad. 		

	dieron paso a importantes transformaciones en la sociedad y la cultura.			<ul style="list-style-type: none"> Participación de una <u>discusión grupal</u>, en donde responderá preguntas como: ¿Qué impacto crees que tuvieron estos avances científicos y sociales en las personas de la época? ¿Cómo cambió la vida cotidiana con la aparición de la prensa, la ciencia y el ocio moderno? Con el objetivo de guiar a la reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un <u>caligrama</u>, a partir de la escucha de un <u>audio</u> sobre “¿Cómo sería tu vida en el siglo XIX?”, con el objetivo de conocer las características principales del contexto social en el siglo XIX. Además de la realización de un <u>organizador visual</u>. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Realización una portada de revista (Apéndice 31) que presente cómo era la sociedad y cultura del siglo XIX, que refleje el contexto de la época. 		
SESIÓN 9						
9. El mundo colonial S. XVII	Explica los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas en la colonia.	Explicamos los cambios y permanencias que se presentan en la forma de vida de las personas en la colonia.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación de la dinámica “Privilegios ocultos” (Apéndice 32) donde a cada estudiante se le dará un papelito de color (azul, verde y amarillo) al azar y luego seguir las indicaciones. Esto con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Papelitos de Colores Plumones Pizarra Audio Cartulina Regla Imágenes	25 de octubre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> Participación de un conversatorio (Apéndice 33) respondiendo las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿Hubo alguna sensación de injusticia? ¿Les parece que esta situación refleja algunas realidades que viven en la escuela o la sociedad? ¿Qué ejemplos de discriminación o exclusión? ¿Por qué creen que existen estas diferencias y qué consecuencias pueden tener para las personas? <p>Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad</p>		

				previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias.		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una “<u>Pirámide jerárquica</u>” (Apéndice 34), a partir de la escucha de audios sobre la estructura social en la época colonial, orientada a la comprensión del mundo colonial del siglo XVII. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un póster (Apéndice 35) de sensibilización ante la desigualdad, realizando la comparativa de la realidad actual con el mundo colonial. 		
SESIÓN 10						
10. El impacto de la descentralización en el Perú.	Propone alternativas para mitigar o prevenir las problemáticas ocurridas en las regiones del Perú por la descentralización, a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.	Proponemos alternativas para mitigar o prevenir problemáticas ocurridas por la centralización, a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de la dinámica “Mapa de problemáticas” (Apéndice 36) donde deberán observar un <u>mapa mudo</u> del Perú y sus tres regiones, luego en dúos realizar una ilustración en base a la pregunta: ¿Qué dificultades o ventajas creen que tiene vivir en esta región?. Para finalmente pegarla en la pizarra. 	Pizarra Plumones Papelote Hojas de color	08 de noviembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la actividad “Diario de un ciudadano” (Apéndice 37), donde realiza una descripción sobre los desafíos que afronta un ciudadano que vive en la región que le tocó, para luego dar respuesta a las preguntas: ¿Creen que todas las regiones tienen las mismas oportunidades de desarrollo? ¿Cómo cambiaría la vida diaria de las personas si las políticas regionales estuvieran más adaptadas a las necesidades locales? ¿Cómo cambiarían estas condiciones si se diera más poder y recursos a las regiones?. Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un <u>acróstico</u> (Apéndice 38) y un <u>rompecabezas informativo</u> (Apéndice 39) a partir de la escucha del audio ‘¿Qué es la 		

				descentralización?', orientada a la comprensión del concepto y los alcances de la descentralización.		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un análisis de casos (Apéndice 40), donde en base a un caso, deberán completar un cuadro de análisis. 		
SESIÓN 11						
11. ¿Cuáles fueron las mejoras en el Perú por las relaciones internacionales?	Argumenta cómo las relaciones internacionales favorecen en la mejora de del crecimiento económico sostenible y atienden problemáticas relevantes en el país.	Argumentamos cómo la participación en el foro del APEC favorece en la atención de problemáticas relevantes en el país, para la mejora de del crecimiento económico sostenible.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la dinámica "Participamos de un foro" (Apéndice 41) donde, de manera individual, representará a la localidad en donde residen y participarán en una simulación de foro, abordando problemas locales que afectan el desarrollo económico sostenible en sus respectivas comunidades. Esto con el objetivo de introducir a los estudiantes en el tema a través de la experimentación. 	Meet Canva Padlet	15 de noviembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la <u>discusión grupal</u> en base a la pregunta: ¿Cómo les ayudó este ejercicio a comprender la importancia de las relaciones internacionales en el desarrollo económico sostenible?. Esta pregunta busca guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Registro de ideas principales en la plataforma Mentimeter (Apéndice 42), a partir del análisis del video '¿Qué es el APEC y por qué es tan importante?' y de la lectura del texto 'Problemáticas atendidas por el foro APEC', orientado a la comprensión de los desafíos peruanos abordados en dicho foro y su proyección en la cooperación internacional 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un foro en línea (Apéndice 43), donde argumentarán cómo la participación del Perú en el foro de APEC ha contribuido a mejora de problemáticas relevantes. 		

SESIÓN 12						
12. Formación del estado peruano republicano.	Explica los cambios y permanencias que se presentan en la vida de las personas como consecuencia de ciertos hechos o procesos históricos en la época colonial.	Explicamos los cambios y permanencias del proceso de independencia del Perú y lo que representó en la vida de las personas.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la dinámica “Congreso de la independencia” (Apéndice 44), donde cada estudiante toma un rol, para luego formarse en grupos y así exponer y negociar sus demandas. 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo	22 de noviembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en el <u>conversatorio</u> respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué dificultades encontraron al llegar a un consenso? ¿Qué derechos y deberes cambió la independencia para los grupos representados? ¿Qué problemas sociales continuaron o se agravaron?. Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Creación de un <u>cuadro de doble entrada</u> (Apéndice 45) en base a la explicación sobre la “Formación del estado peruano republicano”. Además, observa un <u>mapa</u> del Perú en el año 1821. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de una <u>carta</u> republicana en donde expliquemos cuales fueron los cambios y permanencias que se dieron con la independencia del Perú. 		
SESIÓN 13						
13. Promoviendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Propone alternativas para mitigar o prevenir problemas ambientales a fin de mejorar la calidad de vida de las personas y alcanzar el desarrollo sostenible.	Proponemos alternativas para mitigar problemas ambientales con el fin de alcanzar el desarrollo sostenible	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la dinámica “Diseñando una comunidad” (Apéndice 46) donde, de manera grupal, los estudiantes serán responsables de una mini comunidad sostenible con recursos ficticios y limitados. 	Plumones Cartulina Limpiatipo Fichas de Trabajo	29 de noviembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en una <u>discusión grupal</u> en base a las siguientes preguntas: ¿Qué desafíos enfrentaron y cómo los resolvieron? ¿Qué problemas similares enfrentamos en nuestra comunidad? ¿Cómo podríamos resolverlos utilizando recursos naturales o ideas sostenibles?. Estas preguntas buscan guiar a los 		

				estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias.		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Selección de ideas principales a partir de una <u>ficha de lectura</u> y la observación de <u>un video</u>, orientada a la comprensión de la diferencia entre desarrollo y desarrollo sostenible, así como de la importancia de los objetivos 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un <u>plan de intervención</u> para dar solución a un problema. 		
SESIÓN 14						
14. Costos de producción.	Explica la importancia de tomar decisiones económicas responsables e informadas para realizar proyectos sobre la prevención de problemáticas ambientales que vulneren y afecten las condiciones de vida de la población y el desarrollo sostenible.	Describimos la importancia de tomar decisiones económicas responsables para la prevención de problemáticas ambientales.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Realización de una encuesta (Apéndice 47) en grupo, donde deberán formular preguntas para conocer las decisiones económicas que toman los pequeños emprendedores y comerciantes sobre sus productos. 	Participación activa	06 de diciembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> <u>Discusión grupal</u> en base a las siguientes preguntas: ¿Qué factores predominan en las decisiones económicas de los comerciantes? ¿Qué relación encontraron entre costos y el uso de materiales sostenibles? ¿Cuáles creen que son las mayores limitaciones para adoptar prácticas más responsables y sostenibles? Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> <u>Discusión grupal</u> sobre los costos de producción, desarrollada a partir de la explicación de la docente, orientada a la comprensión de cómo las empresas organizan sus recursos, enfrentan limitaciones y toman decisiones estratégicas para optimizar la producción. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un folleto (Apéndice 48), con propuestas que ayuden a los pequeños emprendedores a adoptar prácticas sostenibles. 		

SESIÓN 15						
15. Erradicación de la pobreza	Describe el rol de la ciudadanía económica en la construcción de un modelo de crecimiento económico sostenible.	Describimos acciones concretas para poner en marcha nuestro proyecto comunitario, para combatir problemáticas relacionadas con la pobreza.	EXPERIENCIA CONCRETA	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la dinámica “Dilemas comunitarios” (Apéndice 49) donde deberán elegir una de las problemáticas propuestas y describir una acción viable para darle solución, teniendo en cuenta la siguiente pregunta: ¿Qué harían ustedes para solucionarlo? 	Pizarra Plumones Hoja bond Limpiatipo	13 de diciembre
			OBSERVACIÓN REFLEXIVA	<ul style="list-style-type: none"> Participación de un conversatorio en base a las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que algunas personas en nuestra comunidad tienen menos oportunidades para salir de la pobreza?, Si tuvieras que priorizar una sola acción para reducir la pobreza en tu comunidad, ¿cuál sería y por qué?, ¿Qué responsabilidad tienen las instituciones públicas, privadas y nosotros como ciudadanos en la erradicación de la pobreza?. Estas preguntas buscan guiar a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre la actividad previamente realizada, fomentando el análisis crítico de sus experiencias. 		
			CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la pobreza a partir de la escucha del <u>audio</u> titulado “Pobreza, desigualdad y exclusión social en el Perú” complementado con <u>fichas de lectura</u> y la elaboración de un <u>mapa</u>, orientado a la comprensión de las causas y manifestaciones de esta problemática social. 		
			EXPERIENCIA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un listado de acciones (Apéndice 50) y un cronograma para su proyecto comunitario (Apéndice 51) para ayudar a mitigar problemáticas como la pobreza. 		

VI. Cronograma

Actividades	Responsables	2024																			
		Agosto				Setiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aplicación del instrumento al grupo experimental y de control (pre-test).	Tesistas	x																			
Aplicación de la sesión 1 experiencial: Proceso de Independencia de las trece colonias	Claudia Sandoval		x																		
Aplicación de la sesión 2: La Revolución Francesa	Claudia Sandoval			x																	
Aplicación de la sesión experiencial 3: Tomamos decisiones económicas	Claudia Sandoval				x																
Aplicación de la sesión experiencial 4: ¿Qué conocemos sobre las olimpiadas?	Claudia Sandoval					x															
Aplicación de la sesión experiencial 5: Las 11 Ecorregiones del Perú	Claudia Sandoval						x														
Aplicación de la sesión experiencial 6: Napoleón Bonaparte y su imperio	Claudia Sandoval							x													

VIII. Evaluación

Variable a medir	Técnica de evaluación	Instrumento de evaluación	Momentos de evaluación
Competencia “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”.	Encuesta	Cuestionario	Pre – test
			Post - test

IX. Referencias

Vera, E. (2019). *El aprendizaje experiencial (David Kolb) aplicado al desarrollo de la producción discursiva en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Ortún Velasco de Cácuta*. Universidad de Pamplona. Colombia

Paucar, G. (2022). *Aprendizaje Experiencial de la ciencia y tecnología para desarrollar la actitud científica de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria línea de investigación: proyectos educativos*. Universidad Nacional de Huancavelica.

Soto, O; Leal, P. & Sanchez, A. (2022). *Aprendizaje Experiencial en Ingeniería: Una aplicación de Ciclo de Kolb*. Congreso Chileno de Educación en Ingeniería.

X. Apéndices:

Apéndice 1: Ficha técnica “Sociodrama”

Nombre	Sociodrama
Definición	Se trata de la representación de un evento o situación de la vida real en un entorno físico, llevada a cabo por un grupo de personas que, además, participa después en un análisis más detallado de la situación.
Objetivo	Revivir y analizar situaciones sociales, permitiendo al estudiante comprender emociones y conflictos en un entorno controlado, lo que facilita una mayor comprensión del contenido.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situación ➤ Guión (opcional, puede ser improvisado)
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente introduce la situación social a dramatizar y discute las emociones involucradas. ➤ Los estudiantes se agrupan, eligen roles y preparan un guion simple. ➤ Cada grupo presenta su sociodrama, seguido de una reflexión en clase que permite analizar y conectar las emociones y conflictos representados con el contenido teórico.

Apéndice 2: Ficha técnica “Discusión grupal”

Nombre	Discusiones Grupales
Definición	Espacio de diálogo colaborativo donde los estudiantes intercambian ideas y reflexionan en grupo sobre la actividad realizada.
Objetivo	Promover la colaboración y el análisis colectivo para conectar la experiencia vivida con los conceptos clave, fortaleciendo la comprensión a través del diálogo y la interacción entre los estudiantes.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preguntas de análisis
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se forman pequeños grupos que discuten un conjunto de preguntas relacionadas con la actividad. Cada grupo elige un portavoz para compartir sus conclusiones. Esta dinámica promueve el respeto por las opiniones ajenas y ayuda a conectar experiencias con conceptos aprendidos.

Apéndice 3: Ficha técnica “Memorama histórico”

Nombre	Memorama histórico
Definición	Actividad lúdica que consiste en un juego de cartas en el que los participantes deben emparejar conceptos, fechas, personajes o eventos relacionados con la historia

Objetivo	Reforzar conocimientos históricos de manera dinámica y entretenida, ayudando a los estudiantes a asociar información clave, ejercitar la memoria y desarrollar habilidades de análisis y atención.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tarjetas con imágenes. ➤ Pizarra. ➤ Limpiatipo.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observan en la pizarra doce tarjetas (tamaño A4) de colores, al reverso de estas tarjetas se encuentran seis pares de imágenes similares, relacionadas con la independencia de las trece colonias. ➤ En dúos, cada uno volteará una tarjeta a la vez con el objetivo de encontrar pares de imágenes idénticas, a través del análisis y la memoria. ➤ Si las imágenes coinciden, el dúo se queda con ambas tarjetas. Si las imágenes no coinciden deberán voltearlas nuevamente y otro dúo tendrá la oportunidad de participar. ➤ Cada vez que las imágenes coincidan, se realizará la explicación de un aspecto relacionado con el contexto social, político y proceso de independencia de las 13 colonias, a fin a la imagen descubierta, a partir de la construcción de un organizador visual en la pizarra. ➤ Se realizará la misma secuencia hasta que los seis pares sean descubiertos.

Apéndice 4: Fecha Técnica “Línea de tiempo”

Nombre	Construcción de Líneas de Tiempo
Definición	Actividad en la que los estudiantes organizan eventos o conceptos en secuencia cronológica para visualizar el desarrollo de procesos o ideas a lo largo del tiempo.
Objetivo	Ayudar a los estudiantes a conectar la experiencia con los principios teóricos, facilitando una comprensión clara de cómo los hechos o conceptos evolucionan temporalmente.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regla ➤ Hojas bond y de color ➤ Plumones
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes seleccionan eventos relevantes y los ordenan en una línea de tiempo utilizando herramientas digitales o papel. A medida que organizan los eventos, discuten su importancia y las relaciones entre ellos, lo que refuerza su comprensión del proceso estudiado.

Apéndice 5: Ficha técnica “Mapa”

Nombre	Mapa
Definición	Un mapa es una representación gráfica y a escala de un área geográfica, que utiliza símbolos y colores para mostrar características físicas, políticas, climáticas o culturales de una región determinada.
Objetivo	Promover la comprensión de la distribución espacial de los elementos geográficos, políticos o culturales en una región específica.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mapa ➤ Pizarra
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha atentamente la explicación de la docente con respecto a la ubicación geográfica de las colonias norteamericanas en el año 1776, mediante un mapa de las trece colonias, ubicada en la pizarra.

Apéndice 6: Ficha técnica “Texto Argumentativo”

Nombre	Texto argumentativo
Definición	Escrito que tiene como objetivo persuadir o convencer al lector sobre un punto de vista determinado, mediante el uso de argumentos fundamentados y bien estructurados.
Objetivo	Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de comunicación escrita.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas. ➤ Cuaderno. ➤ Lapicero ➤ Información clave.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha atentamente la explicación de la docente sobre qué es un texto argumentativo, sus partes y su propósito comunicacional. ➤ En su cuaderno, elabora un texto argumentativo sobre cómo la independencia de las trece colonias representó un cambio en la vida de las personas como símbolo de la democracia. ➤ Para la construcción del texto observa en la pizarra tres preguntas orientadoras: ¿Cómo era el contexto (social y político) y factores que llevaron a las trece colonias a buscar la independencia? ¿Cómo cambió la vida de los colonos después de la independencia, especialmente en términos de derechos y libertades? ¿Por qué la independencia de las Trece Colonias es considerada un símbolo de democracia en otros países?

Apéndice 7: Ficha Técnica “¿Qué harías si...?”

Nombre	¿Qué harías si...?
Definición	Dinámica de reflexión y análisis que consiste en plantear situaciones hipotéticas donde los participantes deben tomar decisiones, generalmente en contextos desafiantes, éticos o creativos. La actividad promueve el pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de argumentar sus elecciones.
Objetivo	Desarrollar habilidades de razonamiento crítico, análisis de problemas y toma de decisiones en los participantes, permitiéndoles explorar diferentes perspectivas y justificar sus respuestas ante dilemas o situaciones complejas.
Recursos/Materiales	➤ Preguntas de análisis.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversan en plenaria sobre los talleres a los que asiste, cómo les va en estos, qué hacen y cómo se sienten. ➤ Escucha atentamente la siguiente situación: ¿Qué harías si estos talleres se hubieran implementado de manera obligatoria, con horarios muy extensos y asignados por los docentes sin tener en cuenta la opinión sobre tus intereses. ➤ Se forman en grupos de cinco a seis integrantes. ➤ Cada grupo recibirá una papelote y plumones para realizar un árbol de problemas. ➤ Deben dibujar la silueta de un árbol, este se dividirá en tres partes y en cada una deben poner lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Raíces: ¿Cómo se sentirían? ❖ Tronco: ¿Cuál es el problema? ❖ Hojas: ¿Qué podrían hacer? ➤ Cada grupo tiene 10 minutos para realizar el árbol.

Apéndice 8: Ficha Técnica “Tarjetas históricas”

Nombre	Tarjetas históricas
Definición	Actividad dinámica y participativa en la que los estudiantes trabajan en equipos para profundizar en distintos aspectos de un tema histórico.
Objetivo	Que los estudiantes analicen, comprendan y resuman las diferentes fases de la Revolución Francesa, desde sus causas hasta sus consecuencias, promoviendo el trabajo colaborativo, el análisis crítico y la síntesis de la información histórica relevante.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tarjetas ➤ Papelógrafo. ➤ Sobres.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fichas de lectura.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participan de la explicación sobre “las causas, procesos históricos y consecuencias de la revolución francesa” realizado a través de la dinámica “tarjetas históricas”: ➤ Se forman seis equipos, se entrega un sobre de color a cada uno. Cada sobre tiene un número del uno al seis. ➤ Dentro de cada sobre encuentran una ficha de lectura, una ficha de resumen y medio papelote: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ficha de lectura 1: Causas de la Revolución Francesa ❖ Ficha de lectura 2: Asamblea Constituyente ❖ Ficha de lectura 3: Convención ❖ Ficha de lectura 4: Directorio ❖ Ficha de lectura 5: Consecuencias de la Revolución Francesa. ❖ Ficha de lectura 6: Importancia de la Revolución Francesa. ➤ Cada equipo tiene que dar lectura a su ficha correspondiente y completar la ficha de resumen con las ideas fuerza. ➤ Comparten las ideas fuerza con la docente y las plasman en su papelote. Con la consigna de que estas ideas serán utilizadas para construir una parte de un organizador visual en la pizarra

Apéndice 9: Ficha Técnica “Espina de Ishikawa”

Nombre	Espina de Ishikawa
Definición	Herramienta gráfica utilizada para identificar, analizar y representar las posibles causas de un problema específico. Su estructura, similar a la de un esqueleto de pescado, permite clasificar las causas en categorías para encontrar la raíz del problema.
Objetivo	Facilitar el análisis sistemático de un problema al identificar y organizar sus posibles causas.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuaderno. ➤ Lápiz. ➤ Lapicero. ➤ Regla
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha atentamente la explicación de la docente sobre qué es una espina de Ishikawa, cómo se desarrolla y de qué manera nos permitirá organizar causas y consecuencias de algún hecho en específico. ➤ En su cuaderno, elabora una espina de Ishikawa sobre los factores y las consecuencias de la revolución francesa. Y en la parte inferior responde la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante la revolución francesa como símbolo de independencia y libertad?

Apéndice 10: Ficha Técnica “La gran subasta”

Nombre	Simulación de subastas
Definición	Actividad en la que los estudiantes participan en una recreación de una subasta, tomando decisiones sobre compras y ventas para comprender conceptos económicos.
Objetivo	Brindar a los estudiantes una experiencia práctica en la que puedan negociar, tomar decisiones y entender conceptos como la oferta y la demanda, fomentando el aprendizaje activo de temas económicos.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetos a subastar ➤ Dinero ficticio ➤ Paletas de subasta
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente explica el concepto de subasta y los términos clave. ➤ Se asignan roles como compradores y vendedores y participan en la subasta de artículos ficticios. ➤ Al finalizar, se lleva a cabo una discusión sobre las decisiones tomadas y los resultados, relacionando la experiencia con los conceptos económicos aprendidos.

Apéndice 11: Ficha Técnica “Tarjetas misteriosas”

Nombre	Tarjetas históricas
Definición	Actividad dinámica en la que los estudiantes reciben cartas con letras desordenadas. Deben trabajar en equipo para armar una palabra relacionada con el tema que se está estudiando, promoviendo el trabajo en equipo, el pensamiento lógico y la creatividad.
Objetivo	Fomentar la colaboración entre los estudiantes, estimulando su capacidad para organizar y asociar información mientras refuerza su conocimiento sobre el tema en cuestión.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sobre. ➤ Letras. ➤ Hojas.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formados en grupos de cinco, recibe un sobre de color con letras desordenadas para formar una palabra (bienes, servicios, empresa, estado, familia). ➤ Cada equipo debe armar la palabra y luego colocarla en la pizarra.

Apéndice 12: Ficha Técnica “Presupuesto familiar”

Nombre	Presupuesto familiar
Definición	Actividad educativa que permite a los estudiantes aprender a gestionar de manera práctica los ingresos y gastos de una familia.
Objetivo	Enseñar a los estudiantes cómo elaborar y gestionar un presupuesto familiar, comprendiendo la importancia de equilibrar los ingresos con los gastos, el ahorro y la toma de decisiones responsables para lograr estabilidad financiera.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha de trabajo ➤ Lapiceros
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha atentamente la explicación de la docente sobre qué es un presupuesto familiar, cómo se desarrolla y de qué manera nos permitirá organizar decisiones económicas y financieras. ➤ Recibe una ficha de trabajo para desarrollar el presupuesto bajo la siguiente consigna: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tu misión es crear un presupuesto mensual para tu familia, considerando un ingreso total. ❖ Debes identificar y clasificar los gastos en esenciales y no esenciales, distribuir los ingresos entre las diferentes categorías de gasto, y justificar tus decisiones financieras. ❖ Además, deberás planificar cómo ajustarías el presupuesto en caso de una reducción de ingresos o un aumento en los costos. ❖ Finalmente, analiza cómo cambios en el mercado, como la inflación, podrían afectar el presupuesto de la familia y propone estrategias para mantener la estabilidad financiera.

Apéndice 13: Ficha Técnica “Valores y deporte”

Nombre	Valores y deporte
Definición	Competencias deportivas organizadas en pequeños equipos, en las que los estudiantes experimentan el trabajo en equipo y el esfuerzo individual.
Objetivo	Desarrollar habilidades socioemocionales como la cooperación, el trabajo en equipo y la superación personal, vinculando los valores olímpicos con el aprendizaje y la convivencia escolar.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cronómetro ➤ Conos
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se forman equipos para participar en pequeñas competencias deportivas. ➤ Los estudiantes compiten en diversas pruebas, promoviendo el trabajo en equipo y el esfuerzo personal. ➤ Al terminar, se reflexiona sobre la importancia de la colaboración y los valores olímpicos.

Apéndice 14: Ficha Técnica “Estación de la sabiduría”

Nombre	Estación de la sabiduría
Definición	Dinámica educativa que organiza al aula en diferentes estaciones de trabajo, donde los estudiantes deben completar retos y actividades relacionadas con un tema específico en un tiempo limitado.
Objetivo	Profundización de un tema a través de diferentes lecturas y retos, fomentando la colaboración, la creatividad y la capacidad de síntesis.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas bond. ➤ Fichas de lectura.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El aula se divide en seis grupos o estaciones, cada estación tendrá una lectura y un reto que deberán de cumplir en un tiempo de 10 minutos por estación. ➤ Antes de empezar, los grupos recibirán unas seis hojas bond para poder completar los retos.

Apéndice 15: Ficha Técnica “Afiche informativo”

Nombre	Afiche informativo
Definición	Medio visual diseñado para transmitir un mensaje claro, breve y atractivo a través de una combinación de texto e imágenes. Su objetivo principal es captar la atención del público y comunicar información de forma impactante.
Objetivo	Desarrollar habilidades para comunicar ideas, mensajes o conceptos de manera visual y persuasiva. Además, los afiches permiten sintetizar información relevante, fomentar la creatividad y generar impacto en el receptor.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas bond y de color. ➤ Papelógrafo. ➤ Regla. ➤ Imágenes. ➤ Plumones.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha atentamente la explicación de la docente sobre qué es un afiche, cómo se desarrolla y cuál es su propósito comunicativo. ➤ Forma grupos de cuatro a cinco integrantes, recibe medio papelote y plumones para desarrollar el producto bajo la siguiente consigna: Tu misión es elaborar un afiche informativo sobre los hechos o procesos históricos que ocurrieron durante la historia de las olimpiadas, además su importancia en fortalecimiento del trabajo en equipo, práctica de valores y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Apéndice 16: Ficha Técnica “Creación de un personaje”

Nombre	Creación de Personajes
Definición	Proceso en el que los estudiantes crean y representan personajes, explorando distintos roles y perspectivas para conectar con los contenidos de la lección.
Objetivo	Facilitar que los estudiantes comprendan los temas desde una perspectiva emocional y personal, favoreciendo una comprensión más profunda y empática de los contenidos.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lápiz ➤ Hojas ➤ Borrador
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes crean personajes ficticios, definiendo sus historias y roles. ➤ Luego los interpretan, conectando emocionalmente con el contenido de la lección. ➤ Tras la representación, se discute cómo las diferentes perspectivas de los personajes enriquecen la comprensión del tema.

Apéndice 17: Ficha Técnica “Mapa mudo”

Nombre	Mapa Mudo
Definición	Representación gráfica de una región geográfica que no contiene nombres ni detalles específicos, como países, ríos o ciudades. Se utiliza como herramienta educativa para que los estudiantes completen, identifiquen o analicen elementos geográficos.
Objetivo	Fomentar el aprendizaje activo en la identificación de elementos geográficos, la ubicación espacial y el análisis de las relaciones entre diferentes áreas.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colores. ➤ Ficha del mapa.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes observan un mapa sobre las 11 ecorregiones, luego se les entrega la ficha con el mapa mudo. ➤ Escucha la explicación de la docente con respecto a la ubicación de estos y colorea según los colores indicados cada ecorregión.

Apéndice 18: Ficha Técnica “Rueda de atributos”

Nombre	Rueda de atributos
Definición	Herramienta gráfica que se utiliza para analizar y describir un concepto, objeto, situación o persona a partir de sus características principales.

Objetivo	Facilitar la organización y representación de ideas, promoviendo el análisis detallado de las características o propiedades de un elemento.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modelo de la rueda. ➤ Pizarra. ➤ Cuaderno.
Procedimiento/Aplicación	➤ Observa en la pizarra la rueda de atributos vacía sobre las once ecorregiones, para completarla en el cuaderno, escuchan atentamente el audio “Las 11 ecorregiones del Perú”. Completa cada espacio vacío con las características principales de las ecorregiones.

Apéndice 19: Ficha Técnica “Video”

Nombre	Observación de Videos
Definición	Los estudiantes observan material audiovisual que ilustra o explica los conceptos vinculados a la experiencia vivida.
Objetivo	Reforzar la comprensión de los conceptos teóricos contrastándolos con la práctica, facilitando la asimilación visual de las ideas centrales.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proyector ➤ Pantalla ➤ Laptop
Procedimiento/Aplicación	➤ Después de ver el video, los estudiantes participan en un debate en grupo donde comparten sus impresiones y discuten cómo el contenido del video se relaciona con su propia experiencia, ayudando a consolidar el aprendizaje.

Apéndice 20: Ficha Técnica “Plan de Intervención”

Nombre	Plan de intervención
Definición	Estrategia educativa diseñada para abordar una situación específica o problemática dentro de un grupo de estudiantes, un aula o una comunidad.
Objetivo	Establecer acciones claras y concretas que respondan a las necesidades identificadas.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noticias. ➤ Hojas.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participa en la elaboración del producto de la clase: Plan de intervención ➤ Observa en la pizarra los siguientes titulares:

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Incendios forestales en la Amazonía peruana amenazan biodiversidad y comunidades indígenas” SELVA BAJA O AMAZONÍA. ❖ “Deshielo acelerado de los glaciares afecta ecosistemas y seguridad hídrica en la Sierra” PUNA. ❖ “Sobreexplotación de recursos marinos genera crisis en la pesca artesanal en la Costa del Perú” DESIERTO DEL PACÍFICO. ❖ “Deforestación en la Selva Alta pone en peligro especies endémicas y aumenta riesgo de deslizamientos” SELVA ALTA. ❖ “Minería ilegal y contaminación por mercurio impactan ríos y comunidades en la ecorregión Yunga” YUNGA. ❖ “Desertificación en la Costa del Norte del Perú agrava la pérdida de tierras agrícolas y provoca migración rural” BOSQUE SECO ECUATORIAL <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha atentamente la explicación de la docente sobre qué es un plan de intervención, cómo se desarrolla y cuál es su propósito comunicativo. ➤ Forman grupos de cinco integrantes y desarrollen el producto bajo la siguiente consigna: Tu misión es elaborar un plan de acción para mitigar problemáticas ambientales causados por el hombre.
--	---

Apéndice 21: Ficha Técnica “Mi nueva constitución”

Nombre	Mi Nueva Constitución
Definición	Actividad en la que los estudiantes analizan la Constitución Política del Perú y seleccionan leyes clave, con el propósito de comprender su importancia en la organización de una sociedad.
Objetivo	Fomentar en los estudiantes el análisis crítico de las leyes y su impacto en diferentes sectores de la población, promoviendo el trabajo en equipo y el debate fundamentado.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Constitución Política del Perú ➤ Hoja A-4 ➤ Lápices o bolígrafos
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación de equipos: Los estudiantes se organizan en equipos de cinco integrantes y reciben una hoja A-4. ➤ Lectura y selección de leyes: Cada equipo realiza una lectura rápida de la Constitución Política del Perú y selecciona al menos cuatro leyes que consideren fundamentales para organizar una sociedad. ➤ Presentación de leyes: Los equipos presentan las leyes que eligieron y justifican cómo estas benefician o afectan a diferentes sectores de la población. ➤ Discusión abierta: Los estudiantes, de manera voluntaria, comparten sus opiniones y reflexionan sobre las presentaciones de sus compañeros.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retroalimentación: La docente ofrece retroalimentación sobre las ideas presentadas y discute su relevancia en el contexto social.
--	--

Apéndice 22: Ficha Técnica “Lectura guiada”

Nombre	Lecturas Guiadas
Definición	Actividad en la que los estudiantes analizan textos seleccionados que explican teorías o principios relacionados con la experiencia vivida.
Objetivo	Conectar el contenido teórico con la experiencia personal, permitiendo que los estudiantes interioricen los conceptos de manera más efectiva a través de la reflexión y el análisis de textos.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fichas de lectura
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes leen los textos en clase o como tarea, y luego participan en discusiones guiadas donde analizan y reflexionan sobre la información, relacionando los conceptos teóricos con sus propias experiencias.

Apéndice 23: Ficha Técnica mapa mental “Organizadores visuales”

Nombre	Creación de Organizadores Visuales
Definición	Actividad en la que los estudiantes diseñan esquemas o mapas conceptuales que reflejan la aplicación de lo aprendido en nuevos contextos, organizando la información de forma clara y visual.
Objetivo	Facilitar la consolidación del conocimiento mediante la estructuración visual de conceptos, permitiendo a los estudiantes relacionar y aplicar lo aprendido de manera efectiva.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lapiceros ➤ Regla ➤ Hojas
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tras aprender un nuevo tema, los estudiantes reciben instrucciones para crear un organizador visual que sintetice la información clave. Pueden utilizar herramientas digitales o papel para su diseño. Se les anima a incluir conexiones entre conceptos y ejemplos prácticos. Al final, los organizadores se comparten en grupos, permitiendo que cada estudiante explique su trabajo y reciba retroalimentación sobre su comprensión del contenido.

Apéndice 24: Ficha Técnica “Carta: desde el Imperio”

Nombre	Carta desde el Imperio Napoleónico
Definición	Actividad en la que los estudiantes adoptan el rol de un personaje ficticio del Imperio Napoleónico en 1812 y redactan una carta, relatando su experiencia personal y los efectos de las políticas de Napoleón en su vida.
Objetivo	Desarrollar la capacidad de análisis histórico a través de la empatía y la imaginación, al ponerse en el lugar de diferentes sectores sociales durante la época napoleónica. Comprender las implicaciones sociales, económicas y políticas de las reformas napoleónicas en Europa.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tarjetas con personajes ficticios y sus características. ➤ Hoja para escribir la carta. ➤ Instrumento de evaluación. ➤ Lápices o bolígrafos.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicación inicial: El docente explica el objetivo de la actividad y describe los roles disponibles (campesino, burgués, soldado, ciudadano de un país conquistado, noble afectado). ➤ Asignación de personajes: Cada estudiante recibe una tarjeta con un personaje y algunas características clave sobre su rol social e histórico. ➤ Redacción de la carta: Los estudiantes redactan una carta dirigida a un familiar en la que describen cómo las políticas de Napoleón han afectado sus vidas y sus expectativas a futuro. Deben incluir: <ul style="list-style-type: none"> ❖ La situación de su región tras la llegada de Napoleón. ❖ Su opinión sobre las guerras napoleónicas. ❖ Los cambios en su vida diaria. ➤ Socialización: Los estudiantes comparten voluntariamente sus cartas y responden a preguntas de reflexión como: <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cómo se sintieron en el rol de su personaje? ❖ ¿Los cambios del Imperio Napoleónico fueron positivos o negativos? ❖ ¿Qué paralelismos pueden hacer con la realidad actual en el Perú? ➤ Retroalimentación: El docente ofrece retroalimentación usando la técnica "Estrellas y escaleras", destacando los puntos fuertes y las áreas a mejorar en las cartas.

Apéndice 25: Ficha Técnica “Somos empresarios”

Nombre	Somos empresarios
Definición	Actividad en la que los estudiantes crean una empresa ficticia y diseñan una tarjeta de presentación, explorando los conceptos de responsabilidad social, misión, visión y valores empresariales.

Objetivo	Fomentar en los estudiantes el análisis y creación de empresas responsables, promoviendo la toma de decisiones empresariales y la reflexión sobre la responsabilidad social.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hoja A3 ➤ Plumones ➤ Pizarra y marcadores
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pregunta inicial: Observan la pregunta en la pizarra: ¿Qué significa ser responsables? y responden con palabras clave. ➤ Trabajo en grupos: Se organizan en equipos de 4-5 integrantes. ➤ Creación de empresa: Diseñan una tarjeta de presentación con los siguientes datos: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nombre de la empresa ❖ Producto o servicio ❖ Misión y visión ❖ Valores promovidos por la empresa ➤ Presentación en plenaria: Cada grupo presenta su empresa en 5 minutos. ➤ Retroalimentación: La docente ofrece retroalimentación sobre las ideas presentadas.

Apéndice 26: Ficha Técnica “Caligrama”

Nombre	Caligrama
Definición	Actividad en la que los estudiantes, tras escuchar un audio sobre la RSE y sus ámbitos de actuación, crean un caligrama con las ideas principales.
Objetivo	Fomentar la comprensión y expresión creativa de los conceptos clave de responsabilidad social empresarial, visualizando los cuatro ámbitos de actuación de manera artística.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Audio sobre RSE ➤ Hoja de papel ➤ Marcadores o lápices de colores
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha activa: Los estudiantes escuchan atentamente el audio sobre el tema a tratar. ➤ Anotaciones: En una hoja aparte, anotan lo más resaltante. ➤ Creación del caligrama: Utilizan las ideas principales anotadas para diseñar un caligrama (una imagen formada con palabras) que represente al tema. ➤ Presentación y Retroalimentación: Cada estudiante comparte su caligrama en plenaria, y la docente ofrece retroalimentación sobre las ideas y la creatividad.

Apéndice 27: Ficha Técnica “Audios”

Nombre	Podcast y Audios
Definición	Los estudiantes escuchan audios o podcasts que brindan explicaciones teóricas relacionadas con la experiencia.
Objetivo	Ofrecer una perspectiva auditiva que ayude a los estudiantes a procesar la información y conectar el aprendizaje práctico con los conceptos teóricos, fomentando una reflexión más profunda.
Recursos/Materiales	➤ Parlante
Procedimiento/Aplicación	➤ Los estudiantes escuchan los podcasts o audios en clase o como tarea, y luego participan en actividades de reflexión o discusión, donde analizan cómo las ideas presentadas se relacionan con su experiencia personal y con el contenido de la lección.

Apéndice 28: Ficha Técnica “Creación de una empresa”

Nombre	Creación de una Empresa con Responsabilidad Social Empresarial (RSE)
Definición	Actividad en la que los estudiantes, en equipos, crean o modifican una empresa ficticia considerando los criterios de Responsabilidad Social Empresarial (RSE).
Objetivo	Desarrollar la capacidad de los estudiantes para integrar los principios de RSE en la toma de decisiones empresariales, promoviendo la sostenibilidad y el impacto social positivo.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tarjetas de presentación (de los equipos) ➤ Hoja A3 ➤ Marcadores ➤ Lista de cotejo
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicación del producto de clase: La docente explica los criterios de RSE y cómo integrarlos en la creación de una empresa. ➤ Modificación de la tarjeta empresarial: Los estudiantes, en los equipos formados al inicio de la clase, modifican su tarjeta de presentación empresarial para reflejar prácticas responsables. ➤ Organizador visual de compromisos: En el reverso de la tarjeta, crean un organizador visual con los compromisos que cumplirán para asegurar que su empresa sigue los criterios de RSE.

Apéndice 29: Ficha Técnica “Museo Viviente”

Nombre	Museo Viviente del Siglo XIX
Definición	Actividad interactiva en la que los estudiantes, organizados en grupos, representan escenas de la vida social y científica del siglo XIX, simulando personajes y situaciones clave relacionadas con la evolución, la ciencia, la secularización, la cultura de masas, y el ocio y deporte de la época.
Objetivo	Favorecer la comprensión del contexto histórico del siglo XIX, a través de la representación creativa de sus principales fenómenos sociales, científicos y culturales
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con roles y contexto histórico - Objetos del aula y pertenencias de los estudiantes (utilizables en las puestas en escena) - Pizarra y plumones (opcional) ➤ Materiales de consulta adicionales (ilustraciones o maquetas, si es posible)
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación de grupos: Los estudiantes se organizan en grupos de cinco o seis integrantes. ➤ Asignación de roles: Cada grupo recibe una tarjeta que contiene uno de los siguientes roles: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Darwin y la evolución: Simulan una expedición de Darwin, mostrando cómo las especies evolucionan mediante ilustraciones o maquetas. ❖ Positivismo: Recrean un laboratorio del siglo XIX y presentan experimentos que reflejan cómo la ciencia buscaba explicar fenómenos sociales. ❖ Secularización: Recrean un debate entre ciudadanos sobre la separación entre Iglesia y Estado. ❖ Cultura de masas: Recrean un periódico del siglo XIX, con noticias y titulares sensacionalistas (prensa amarilla), mostrando la influencia sobre las masas. ❖ Ocio y deportes: Recrean una escena de veraneo aristocrático o un evento deportivo como las primeras Olimpiadas de 1896. ➤ Lectura grupal y planificación: Los grupos leen la tarjeta asignada durante 5 minutos y planifican una pequeña puesta en escena de su rol, utilizando los objetos del aula y sus pertenencias. ➤ Puesta en escena: Cada grupo presenta su representación en plenaria. La duración máxima de cada actuación es de 3 minutos. ➤ Retroalimentación: La docente brinda retroalimentación sobre las ideas recogidas y el contenido histórico representado por los estudiantes.

Apéndice 30: Ficha Técnica “La libreta del viajero del tiempo”

Nombre	Libreta del Viajero del Tiempo
Definición	Actividad reflexiva en la que los estudiantes asumen el rol de visitantes del siglo XXI que viajan al siglo XIX, observando presentaciones sobre la época y registrando sus impresiones en una libreta como si fueran viajeros en el tiempo.
Objetivo	Estimular la reflexión crítica y la conexión entre el presente y el pasado, permitiendo a los estudiantes analizar y valorar los aspectos sociales, culturales y científicos del siglo XIX desde una perspectiva contemporánea.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra y marcadores ➤ Hojas y bolígrafos
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observación de presentaciones: Los estudiantes participan en las presentaciones de los grupos sobre el siglo XIX, prestando atención a los distintos roles y contextos representados. ➤ Registro de impresiones: Al finalizar las presentaciones, cada estudiante anota sus impresiones en una hoja, imaginando que son visitantes del siglo XXI que han viajado en el tiempo al Museo del siglo XIX. Las anotaciones pueden incluir reflexiones sobre lo que han aprendido, comparaciones con su época actual, y sus emociones al experimentar el pasado. ➤ Compartir en plenaria: Los estudiantes comparten sus impresiones en plenaria, fomentando un diálogo sobre las diferencias y similitudes entre el siglo XIX y el XXI. ➤ Retroalimentación: La docente ofrece retroalimentación sobre las ideas recogidas, destacando la profundidad de las reflexiones y la conexión entre épocas.

Apéndice 31: Ficha Técnica “Portada de revista”

Nombre	Portada de Revista sobre la Sociedad y Cultura del Siglo XIX
Definición	Actividad que consiste en la creación de una portada de revista que represente los aspectos más destacados de la sociedad y cultura del siglo XIX. Los estudiantes deberán integrar elementos visuales, textos y diseños que reflejen el contexto histórico y social de la época, promoviendo la creatividad y la comprensión del contenido aprendido.
Objetivo	Crear una portada de revista que refleje los aspectos más destacados de la sociedad y cultura del siglo XIX, integrando imágenes, titulares y resúmenes que representen el contexto histórico de la época.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas de papel o cuadernos ➤ Lápices de colores, marcadores o pinturas ➤ Regla (opcional) ➤ Plantillas de revistas (opcional)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instrumento de evaluación (Apéndice 9)
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducción a la Actividad: La docente presenta la actividad y explica la importancia de la sociedad y cultura del siglo XIX, proporcionando ejemplos que pueden incluirse en la portada. ➤ Distribución del Material: Se distribuyen los materiales necesarios (papel, colores, instrumentos de evaluación) a los estudiantes. ➤ Explicación del Producto: La docente explica el producto final, enfatizando que se trata de una portada de revista que debe reflejar los aspectos de la época. ➤ Lectura de Instrucciones: Los estudiantes reciben la consigna detallada, que incluye todos los elementos que deben incluir en su portada. ➤ Tiempo de Creación: Los estudiantes trabajan de manera individual durante 25 minutos, creando sus portadas de revista. La docente proporciona apoyo y monitoreo constante durante este tiempo. ➤ Socialización de Resultados: Al finalizar la actividad, se realiza una breve presentación donde los estudiantes comparten sus portadas, explicando los elementos que eligieron y su relevancia histórica. ➤ Evaluación: La docente utiliza el instrumento de evaluación para valorar el trabajo realizado, destacando los aciertos y áreas de mejora.

Apéndice 32: Ficha Técnica “Privilegios ocultos”

Nombre	Privilegios Ocultos
Definición	Actividad experiencial que busca visibilizar las desigualdades sociales que surgen a partir de factores externos como la raza, género, nivel económico o lugar de origen. A través de preguntas y la asignación de roles, los estudiantes experimentan las diferencias en oportunidades, generando empatía y reflexión crítica sobre las jerarquías visibles e invisibles de su entorno y cómo estas se relacionan con la sociedad colonial y actual.
Objetivo	Fomentar la reflexión sobre cómo los privilegios o desventajas sociales afectan las oportunidades individuales, conectando esta experiencia con las jerarquías y desigualdades en la sociedad colonial peruana del siglo XVII.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Papeles de colores ➤ Pizarra y plumones (opcional) ➤ Materiales de consulta adicionales
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cada estudiante recibe un papelito de color azul, verde o amarillo. ➤ Durante 5 minutos se realizará un conversatorio recordando la clase anterior y la actividad dejada. ➤ Sin embargo, la atención será distinta para cada estudiante:

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los estudiantes azules podrán hablar deliberadamente sin restricción y la atención a las consultas serán priorizadas. ❖ Los estudiantes verdes solo podrán participar alzando la mano y de manera estricta. La atención será limitada. ❖ Los estudiantes amarillos no podrán participar o en su defecto su participación no será tomada en cuenta. <p>➤ Finalizado el tiempo de socialización, se revelan los privilegios detrás de los colores.</p>
--	--

Apéndice 33: Ficha Técnica “Conversatorio”

Nombre	Conversatorio
Definición	Es una actividad dialógica en la que los estudiantes, guiados por la docente, participan en un intercambio de ideas y reflexiones sobre las jerarquías sociales, económicas y culturales en el Perú colonial. Se busca que, a través del diálogo, conecten estas dinámicas históricas con situaciones contemporáneas de desigualdad.
Objetivo	Fomentar la reflexión crítica y el análisis comparativo entre las estructuras sociales coloniales y las actuales, fortaleciendo habilidades de escucha activa y argumentación.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra y marcadores ➤ Hojas y bolígrafos
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responde a partir del dialogo a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cómo se sintieron? ❖ ¿Hubo alguna sensación de injusticia? ❖ ¿Les parece que esta situación refleja algunas realidades que viven en la escuela o la sociedad? ❖ ¿Qué ejemplos de discriminación o exclusión han visto? ❖ ¿Por qué creen que existen estas diferencias y qué consecuencias pueden tener para las personas?

Apéndice 34: Ficha Técnica “Pirámide jerárquica”

Nombre	Elaboración de una Pirámide Jerárquica
Definición	Es una actividad visual y participativa en la que los estudiantes recrean una pirámide social representando los diferentes estratos de la sociedad del Perú colonial del siglo XVII. A través de la construcción física o gráfica de esta pirámide, los estudiantes comprenden la jerarquización social

	basada en raza, origen y ocupación, conectando esta estructura con situaciones actuales de desigualdad social.
Objetivo	Facilitar la comprensión de la estructura social colonial, promoviendo el análisis crítico de las jerarquías históricas y su legado en la sociedad contemporánea.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Roles (español, criollo, mestizo, indígena, esclavo africano) ➤ Marcadores ➤ Pizarra ➤ Regla
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente introduce el concepto de jerarquía social en el Perú colonial, explicando brevemente las categorías sociales de la época. ➤ A partir de los audios y la explicación, ordenan la información en una pirámide jerárquica.

Apéndice 35: Ficha Técnica “Elaboración de un póster”

Nombre	Poster de Sensibilización
Definición	Es una actividad creativa en la que los estudiantes diseñan un póster que resalte las desigualdades sociales históricas y contemporáneas, vinculando las jerarquías de la sociedad colonial con problemas actuales. La actividad busca desarrollar habilidades de comunicación visual y fomentar la reflexión crítica.
Objetivo	Promover la toma de conciencia sobre la persistencia de desigualdades sociales, vinculando el legado colonial con problemáticas actuales, a través de un producto gráfico que transmita un mensaje claro y efectivo.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cartulinas, hojas A3 o A4 ➤ Marcadores, colores, revistas para recorte ➤ Pegamento, tijeras, reglas ➤ Criterios de evaluación claros
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes se agrupan en parejas. ➤ Diseñan un póster que represente un problema social actual relacionado con desigualdades de género, raza, clase, o acceso a recursos, vinculando este problema con el contexto colonial. ➤ Cada grupo debe incluir un eslogan o mensaje central y utilizar recursos gráficos para hacer su póster atractivo y comprensible. ➤ Los grupos presentan sus posters en plenaria, explicando el mensaje y las conexiones entre pasado y presente.

Apéndice 36: Ficha Técnica “Mapa de problemáticas

Nombre	Mapa de problemáticas
Definición	Actividad en la que los estudiantes identifican y representan visualmente las dificultades y ventajas de vivir en las diferentes regiones del Perú (costa, sierra y selva) mediante ilustraciones colocadas en un mapa.
Objetivo	Activar el conocimiento previo sobre las realidades regionales del Perú y fomentar la reflexión sobre las desigualdades y desafíos específicos de cada área geográfica.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mapa del Perú en la pizarra. ➤ Hojas A4 de colores (amarillo, lila y verde). ➤ Plumones.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente proyecta o coloca un mapa del Perú en la pizarra, dividido en las tres regiones (costa, sierra y selva). ➤ Los estudiantes se agrupan en dúos y reciben una hoja de color que representa una región. ➤ Cada dúo dibuja en la hoja una ilustración que refleje las dificultades o ventajas de vivir en su región asignada. ➤ Los estudiantes colocan sus ilustraciones en la zona correspondiente del mapa y explican sus dibujos ante la clase. ➤ El docente retroalimenta, destacando los desafíos que enfrenta cada región.

Apéndice 37: Ficha Técnica “Diario de un ciudadano”

Nombre	Diario de un ciudadano
Definición	Reflexión individual en la que cada estudiante escribe sobre los desafíos diarios que enfrenta un ciudadano en la región asignada, expresándolo en formato de diario.
Objetivo	Promover la empatía y la comprensión de las condiciones sociales y económicas de las diferentes regiones del Perú.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuaderno de los estudiantes. ➤ Lápiz.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de la región asignada en la actividad del Mapa de Problemáticas, los estudiantes escriben una breve entrada en su cuaderno describiendo la vida de un ciudadano en esa región. ➤ La descripción incluye aspectos como el acceso a servicios, oportunidades y los desafíos que enfrenta en su vida diaria. ➤ Algunos estudiantes comparten voluntariamente su reflexión con la clase.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente guía una retroalimentación enfocada en las diferencias y condiciones entre regiones debido a la centralización.
--	--

Apéndice 38: Ficha Técnica “Acróstico”

Nombre	Acróstico
Definición	Actividad en la que los estudiantes crean un acróstico usando la palabra "DESCENTRALIZACIÓN" para expresar ideas clave sobre el concepto, utilizando frases o palabras relacionadas.
Objetivo	Ayudar a los estudiantes a organizar y recordar conceptos importantes de manera creativa y visual.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hoja de papel. ➤ Lápiz. ➤ Audio de la explicación sobre descentralización.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente reproduce un audio que explica qué es la descentralización y cómo se aplica en el Perú. ➤ Los estudiantes toman notas de ideas clave durante el audio. ➤ Utilizando la palabra "DESCENTRALIZACIÓN", cada estudiante crea un acróstico en su hoja, relacionando cada letra con un concepto clave. ➤ El docente retroalimenta la actividad, reforzando la comprensión del concepto de descentralización.

Apéndice 39: Ficha Técnica “Rompecabezas informativo”

Nombre	Rompecabezas Informativo
Definición	Actividad colaborativa en la que los estudiantes, organizados en equipos, exploran diferentes aspectos de la descentralización (político, económico, social, ambiental, cultural) y comparten sus hallazgos mediante una presentación creativa.
Objetivo	Facilitar la comprensión de los diversos aspectos de la descentralización en el Perú y fomentar el trabajo en equipo.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sobres con información. ➤ Hojas A4. ➤ Plumones.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente forma cinco equipos y entrega a cada uno un sobre con información sobre un aspecto específico de la descentralización. ➤ Los estudiantes leen en conjunto la información y destacan las ideas principales. ➤ Cada equipo prepara una presentación creativa en dos hojas A4 para exponer sus hallazgos a la clase.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las producciones se ubican en la pizarra, y cada equipo presenta sus conclusiones. ➤ El docente brinda retroalimentación general sobre el rol de la descentralización en la gestión regional.
--	--

Apéndice 40: Ficha Técnica “Análisis de casos”

Nombre	Análisis de Casos
Definición	Actividad en la que los estudiantes analizan casos sobre la descentralización en el Perú para identificar problemas y proponer soluciones en equipo.
Objetivo	Desarrollar habilidades de análisis crítico y aplicar conocimientos sobre descentralización en situaciones reales.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha de actividades con casos. ➤ Cuadro de análisis. ➤ Instrumento de evaluación.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente divide a los estudiantes en cinco equipos y les entrega una ficha con casos sobre descentralización. ➤ Los equipos leen y analizan cada caso, completando un cuadro de análisis que resume los problemas y posibles soluciones. ➤ Cada equipo presenta sus conclusiones en el aula. ➤ La docente proporciona retroalimentación utilizando la técnica “Estrellas y escaleras” para reforzar los logros y señalar áreas de mejora.

Apéndice 41: Ficha Técnica “Participamos de un foro”

Nombre	Participamos de un Foro
Definición	Actividad en la que los estudiantes, representando a sus respectivas localidades, abordan problemáticas locales que afectan el desarrollo económico sostenible de sus comunidades. En un formato inspirado en el foro APEC, los estudiantes analizan problemas, proponen soluciones y establecen compromisos de acción colaborativa.
Objetivo	Facilitar un espacio de debate y reflexión para que los estudiantes identifiquen problemáticas locales, propongan soluciones sostenibles, y comprendan la importancia de la cooperación internacional para enfrentar desafíos económicos y sociales.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Canva ➤ Meet

Procedimiento/Aplicación	<p>El docente presenta preguntas críticas, como "¿Por qué crees que sucedió esto?". Los estudiantes reflexionan individualmente o en parejas sobre sus respuestas. Esta técnica estimula el pensamiento crítico y permite explorar más a fondo los conceptos detrás de su experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducción: Explicar objetivos y estructura del foro, incluyendo los temas a tratar: problemática local, propuestas, debate y acuerdos. ➤ Desarrollo del Foro: Los estudiantes presentan problemas de sus comunidades y proponen soluciones. Luego, debaten sobre la viabilidad de cada propuesta y llegan a acuerdos y compromisos. ➤ Reflexión Final y Retroalimentación: Reflexionan sobre la actividad respondiendo preguntas clave y reciben retroalimentación sobre sus propuestas y la importancia de la cooperación para el desarrollo sostenible.
---------------------------------	--

Apéndice 42: Mentimeter

Nombre	Mentimeter	
Definición	Mentimeter es una plataforma en línea que permite crear presentaciones interactivas en las que los participantes pueden responder preguntas, encuestas y votar en tiempo real desde sus dispositivos.	
Objetivo	Promover la participación activa y la retroalimentación inmediata en el aula, permitiendo a los docentes evaluar el entendimiento de los estudiantes, generar debates, y fomentar el aprendizaje interactivo de manera dinámica y visual.	
Recursos/Materiales	➤ Laptop	
Momento de la Clase	➤ Desarrollo	
Enlace	https://www.menti.com/al8u41c5e8zo	

Apéndice 43: Ficha técnica “Foro en línea”

Nombre	Foro en Línea
Definición	Actividad en la que los estudiantes argumentan, a través de una plataforma en línea, cómo la participación de Perú en el foro de APEC ha contribuido a la mejora de problemáticas relevantes en el

	país. La actividad fomenta el análisis crítico, la reflexión individual y la interacción en línea mediante comentarios a las respuestas de sus compañeros.
Objetivo	Facilitar el desarrollo de argumentos bien fundamentados sobre los beneficios de la participación del Perú en APEC y promover una comprensión más profunda de la relevancia de las relaciones internacionales para el desarrollo nacional.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Link de Padlet (https://padlet.com/claudiasandovalaquila/c-mo-ha-influido-la-participaci-n-de-per-en-el-foro-apec-en--ogyjpnat5359ie2m) ➤ Instrumento de evaluación. ➤ Dispositivo con acceso a internet (computadora, tablet o teléfono)
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducción al foro: La docente explica el propósito de la actividad y presenta la estructura para responder la pregunta en el Padlet. ➤ Primer momento: Los estudiantes responden de manera individual en Padlet siguiendo la estructura: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Descripción de una problemática y su contexto en Perú. ❖ Explicación de las iniciativas de APEC para abordar esta problemática. ❖ Propuestas de acciones adicionales para mejorar la solución. ❖ Argumento sobre la importancia de la participación de Perú en APEC. ❖ Tiempo asignado: 30 minutos. ➤ Segundo momento: Los estudiantes seleccionan y comentan una respuesta de sus compañeros, aportando ideas o perspectivas adicionales. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tiempo asignado: 15 minutos. ➤ Evaluación: Los estudiantes revisan el instrumento de evaluación junto a la docente para comprender los criterios. ➤ Monitoreo y acompañamiento: La docente ofrece retroalimentación y acompañamiento a los estudiantes durante la actividad para asegurar el desarrollo adecuado del foro. ➤ Socialización y retroalimentación final: Dos estudiantes presentan brevemente sus productos. La docente da retroalimentación final, resaltando logros y brindando recomendaciones para mejorar.

Apéndice 44: Ficha Técnica “Congreso de la independencia”

Nombre	Congreso de la independencia
Definición	Actividad experiencial en la que los estudiantes representan diferentes sectores sociales del Perú post-independencia y, a través de un "congreso simulado", negocian cómo debe organizarse el nuevo Estado republicano, tomando en cuenta las demandas y preocupaciones de cada grupo. Esta actividad busca reflexionar sobre las tensiones sociales y políticas del período, vinculándolas con la formación del Estado peruano tras la independencia.

Objetivo	Fomentar la reflexión sobre las desigualdades y las negociaciones que tuvieron lugar tras la independencia del Perú, promoviendo una comprensión crítica de las diferentes perspectivas sociales en la formación del Estado republicano.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carteles o tarjetas con los nombres de los sectores sociales (Criollos, Indígenas, Afrodescendientes, españoles en Perú, Militares). ➤ Pizarra y plumones para anotar las demandas y consensos.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organización del Aula: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mesas dispuestas en forma de U. ❖ Cada estudiante recibe un número del 1 al 5 para representar un sector social: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criollos ✓ Indígenas ✓ Afrodescendientes ✓ Españoles en Perú ✓ Militares que lucharon por la independencia. ➤ Presentación de la Pregunta Central: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Preguntar: "El Perú acaba de lograr su independencia. ¿Cómo debería organizarse el nuevo Estado?" ➤ Exposición de Demandas: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cada grupo expone sus demandas y preocupaciones sobre la organización del nuevo Estado. ➤ Negociación y Construcción del Plan: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los grupos negocian y buscan un consenso sobre cómo organizar el Perú republicano. ➤ Exposición y Consenso Final: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cada grupo presenta sus conclusiones y se llega a un acuerdo sobre la organización del nuevo Estado. ➤ Reflexión Final: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexión sobre las tensiones sociales y la organización del Estado republicano.

Apéndice 45: Ficha Técnica “Cuadro de doble entrada”

Nombre	Cuadro de doble entrada
Definición	Herramienta visual que organiza y compara información de manera clara y estructurada en dos categorías.
Objetivo	Permitir a los estudiantes organizar la información de forma lógica y sistemática, ayudándoles a comprender mejor las relaciones entre los diferentes elementos que se están comparando.

Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuaderno. ➤ Regla. ➤ Lapicero.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cada estudiante recibe un libro de ciencias sociales y se ubica en las páginas. Lee en plenaria sobre la sociedad peruana transformación y permanencia. Comparte en plenaria las ideas principales. ➤ En conjunto, se realiza un cuadro de doble entrada en la pizarra para organizar los cambios y permanencias.

Apéndice 46: Ficha Técnica “Diseñando una comunidad”

Nombre	Diseñando una Comunidad Sostenible
Definición	Actividad en la que los estudiantes diseñen una comunidad, tomando decisiones acerca del uso de recursos para comprender su impacto en la sociedad.
Objetivo	Vivenciar los desafíos de gestionar recursos limitados, reflexionando sobre problemas que afectan a su comunidad y proponiendo proyectos sostenibles que contribuyan a su mejora.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tarjetas que representen recursos (agua, alimentos, dinero, materiales reciclables, energía, etc.). ➤ Hojas y lápices.
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes se agruparán en equipos de 5 estudiantes. ➤ Cada equipo será responsable de diseñar una mini comunidad sostenible con recursos ficticios y limitados. ➤ Además, cada equipo tendrá un perfil como: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comunidad con pocos recursos naturales, pero mucho espacio. ❖ Comunidad con recursos abundantes, pero con problemas climáticos. ❖ Comunidad con alta densidad de población y recursos limitados. ➤ Con todo ello, los estudiantes deberán diseñar su comunidad para poder subsistir y crecer, asegurando que se cubran las necesidades básicas y crear una solución innovadora para superar el desafío de su comunidad.

Apéndice 47: Ficha Técnica “Encuesta”

Nombre	Encuesta
Definición	Técnica de recolección de información estructurada que se aplica a un grupo de personas para conocer opiniones, percepciones, comportamientos o características específicas relacionadas con un tema de interés.

Objetivo	Obtener datos precisos y relevantes para analizar tendencias, identificar patrones o realizar inferencias sobre una población a partir de una muestra representativa.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas ➤ Lapiceros ➤ Regla
Procedimiento/Aplicación	Formados en grupos, diseñan una encuesta sencilla enfocada en conocer las decisiones económicas que toman los pequeños emprendedores y comerciantes sobre sus productos.

Apéndice 48: Ficha Técnica “Folleto”

Nombre	Folleto
Definición	Material impreso o digital de carácter informativo o promocional, diseñado para transmitir un mensaje claro y directo a un público específico.
Objetivo	Comunicar información de manera atractiva, sintetizada y visualmente organizada para captar la atención y generar interés en el lector.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas bond y de color. ➤ Lapiceros. ➤ Plumones ➤ Regla
Procedimiento/Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En grupos, elaboran propuestas que ayuden a los pequeños emprendedores a adoptar prácticas sostenibles considerando las limitaciones identificadas. ➤ Los equipos diseñan un folleto que explique de manera sencilla y visual sus propuestas, dirigidas a los comerciantes.

Apéndice 49: Ficha Técnica “Dilemas comunitarios”

Nombre	Dilemas comunitarios
Definición	Actividad experiencial en la que los estudiantes reflexionan sobre problemas sociales relacionados con la pobreza en su comunidad, eligen un dilema de su interés y proponen acciones concretas para solucionarlo. Esta actividad busca fomentar la empatía, la creatividad y el análisis crítico de las problemáticas locales.
Objetivo	Promover la reflexión y la participación activa de los estudiantes en la identificación de problemáticas sociales relacionadas con la pobreza y la búsqueda de soluciones viables, fortaleciendo su capacidad para proponer cambios positivos en su comunidad.

<p>Recursos/Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra o papelógrafo para escribir los dilemas. ➤ Post-its o tarjetas adhesivas para las propuestas. ➤ Plumones o lapiceros.
<p>Procedimiento/Aplicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación de los dilemas: En la pizarra, se presentan los siguientes cinco dilemas relacionados con la pobreza en el distrito de San Juan de Miraflores: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Muchos jóvenes no consiguen empleo porque no tienen acceso a capacitaciones ni herramientas para aprender. ❖ Hay niños que deben trabajar vendiendo en las calles para ayudar a sus familias y no asisten a la escuela. ❖ Hay adultos mayores que viven solos y no tienen ingresos suficientes para cubrir sus necesidades básicas. ❖ La basura no se recoge de manera regular, lo que genera enfermedades y contaminación. ❖ Hay mascotas abandonadas en las calles sin comida ni bebida. ➤ Elección del dilema: Cada estudiante recibe un post-it y elige uno de los dilemas que más le llame la atención o le preocupe. Escribe en el post-it una acción concreta para solucionar la problemática, respondiendo la pregunta: ¿Qué harías tú para solucionarlo? ➤ Organización de las propuestas: Los estudiantes pegan sus post-its debajo del dilema correspondiente en la pizarra o un papelógrafo. ➤ Socialización: Se seleccionan dos estudiantes (de forma voluntaria o al azar) para leer en voz alta las acciones propuestas por sus compañeros. El grupo reflexiona sobre las ideas compartidas, identificando aquellas que podrían ser más viables o impactantes. ➤ Cierre: Se realiza una breve discusión grupal sobre cómo podrían implementar las soluciones planteadas como comunidad escolar.

Apéndice 50: Ficha Técnica “Listado de acciones”

Nombre	Listado de acciones
Definición	Técnica que consiste en enumerar y organizar tareas, pasos o actividades específicas relacionadas con un tema o proceso determinado.

Objetivo	Fomentar la organización y priorización de actividades, promoviendo una comprensión clara de los pasos necesarios para ejecutar una tarea o abordar un problema.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas ➤ Lapiceros
Procedimiento/Aplicación	➤ En base a un determinado problema, elabora una lista de acciones para mitigar dicha problemática.

Apéndice 51: Ficha Técnica “Cronograma para un proyecto”

Nombre	Listado de acciones
Definición	Herramienta que organiza las actividades necesarias para completar un proyecto, distribuyéndolas en un periodo de tiempo específico.
Objetivo	Planificar y coordinar de manera eficiente las actividades necesarias para cumplir con los objetivos del proyecto dentro de los plazos establecidos, optimizando los recursos disponibles y fomentando la colaboración entre los participantes.
Recursos/Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas ➤ Lapiceros ➤ Regla
Procedimiento/Aplicación	➤ Teniendo en cuenta las acciones a realizar, elaboran un cronograma para ponerlas en práctica.