

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Percepciones de los docentes sobre el proceso de  
programación curricular de la competencia gestiona  
responsablemente los recursos económicos en cinco  
instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO**

**AUTOR**

Fernando Miguel Chávez Cerdeña

**ASESORA**

Yannina Yanire Saldaña Usco

Julio, 2020

## RESUMEN

En los últimos años, se vienen implementando acciones para el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en la Educación Básica Regular, con la finalidad de promover la inclusión financiera. Interesado en contribuir con esta iniciativa, la presente investigación busca responder a la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del segundo grado de educación secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana?

Por ello, el objetivo de la investigación es analizar las percepciones de los docentes del segundo grado de secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.

Su enfoque es cualitativo, el nivel descriptivo y se emplea el método estudio de caso. Para analizar dichas percepciones, se utiliza la técnica de entrevista semiestructurada a partir de un guion validado. Adicionalmente, se utiliza la técnica del análisis documental y su correspondiente matriz.

Respecto de los resultados de la investigación, los docentes realizan la programación curricular, principalmente guiándose según lo estipulado por el Ministerio de Educación e identificando las necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, tienen diferentes concepciones sobre lo que significa la competencia en mención. Asimismo, identifican aspectos que lo posibilitan, como la orientación de los documentos oficiales, las capacitaciones, la vinculación con la realidad y el trabajo colegiado de los docentes; y aspectos que lo dificultan, como la insuficiente formación docente, debilidades en los recursos y limitaciones de tiempo, entre otros. Finalmente, los aportes de mejora se orientan a superar las limitaciones en el conocimiento de la competencia, así como a reflexionar sus decisiones como docentes en cada etapa del proceso de programación curricular.

## AGRADECIMIENTOS

A mis papás Isabel y Jorge, por su cariño, comprensión y apoyo durante toda esta reinvención.

A mi pequeña Albanita, mi motivación y amor, por su presencia en los momentos de mayor presión, y por el tiempo que hemos sacrificado juntos.

A mis hermanos, tías y demás familiares, por su acompañamiento durante mi proceso de formación.

A mi asesora Yannina, por su conocimiento, paciencia y apoyo durante la elaboración del documento.

A los profesores que colaboraron con esta investigación como informantes, por su disponibilidad y experiencia.

A los profesores que actuaron como jueces y/o jurados en las diferentes reuniones de socialización, por su invaluable opinión que enriqueció el documento.

A mis profesores de la Maestría en Educación, de quienes he aprendido muchas cosas nuevas para mi desarrollo integral.

A mis amigos, incluyendo de quienes me distancié cierto tiempo, están en mi pensamiento.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE LA COMPETENCIA GESTIONA RESPONSABLEMENTE LOS RECURSOS ECONÓMICOS</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 La competencia gestiona responsablemente los recursos económicos</b> .....	<b>5</b>
1.1.1 Evolución de la competencia en nuestro país .....	5
1.1.2 El enfoque que fundamenta la competencia.....	8
1.1.3 Aspectos que comprende la competencia .....	11
1.1.3.1 La educación económica .....	11
1.1.3.2 La educación financiera .....	13
<b>1.2 El proceso de programación curricular</b> .....	<b>14</b>
1.2.1 Definición de la programación curricular .....	14
1.2.2 Características.....	15
1.2.3 Alcance conceptual del proceso de programación curricular .....	16
1.2.4 Etapas .....	17
1.2.4.1 <i>Determinación de las necesidades de aprendizaje.</i> .....	17
1.2.4.2 <i>Establecimiento de las competencias y capacidades.</i> .....	17
1.2.4.3 <i>Selección de contenidos.</i> .....	19
1.2.4.4 <i>Selección de estrategias didácticas.</i> .....	20
1.2.4.5 <i>Selección de estrategias de evaluación</i> .....	22
1.2.5 La programación curricular y su importancia en el proceso de aprendizaje..	22
<b>1.3 Aspectos que influyen en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos</b> .....	<b>23</b>
1.3.1 Formación docente.....	23
1.3.2 Promoción de aspectos reales que despierten el interés .....	24
1.3.3 Interés de la institución educativa.....	25
1.3.4 Libros de texto .....	25
1.3.5 Currículos educativos .....	25
1.3.6 Aprendizajes previos.....	26
<b>SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>28</b>
<b>1.1 Enfoque metodológico y nivel</b> .....	<b>28</b>
<b>1.2 Problema, objetivos y categorías de estudio</b> .....	<b>29</b>
<b>1.3 Método, descripción y criterios de selección</b> .....	<b>32</b>

1.4	Técnicas e instrumentos para el recojo de la información .....	35
1.5	Técnicas e instrumentos para el análisis de información .....	37
1.6	Procedimientos para asegurar la ética de la investigación .....	40
<b>CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>		<b>42</b>
1.1	<b>El proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.....</b>	<b>42</b>
1.1.1	La participación docente en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos .....	42
1.1.2	Determinación de las necesidades de aprendizaje.....	46
1.1.3	Establecimiento de la competencia y las capacidades.....	49
1.1.4	Selección de contenidos.....	53
1.1.5	Selección de estrategias didácticas.....	56
1.1.6	Selección de estrategias de evaluación.....	57
1.2	<b>Aspectos que influyen en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos .....</b>	<b>59</b>
1.2.1	Aspectos que posibilitan la programación curricular .....	59
1.2.1.1	<i>El currículo nacional como orientador.....</i>	<i>59</i>
1.2.1.2	<i>Textos escolares como orientadores .....</i>	<i>60</i>
1.2.1.3	<i>Capacitación docente .....</i>	<i>60</i>
1.2.1.4	<i>Información del docente sobre situaciones actuales .....</i>	<i>60</i>
1.2.1.5	<i>Vinculación de los estudiantes con la realidad .....</i>	<i>61</i>
1.2.1.6	<i>El apoyo de la institución educativa .....</i>	<i>61</i>
1.2.1.7	<i>El apoyo de los padres.....</i>	<i>61</i>
1.2.1.8	<i>Apoyo colegiado de los docentes.....</i>	<i>62</i>
1.2.1.9	<i>Conocimientos previos de los estudiantes .....</i>	<i>62</i>
1.2.2	Aspectos que dificultan la programación curricular.....	62
1.2.2.1	<i>Limitaciones de tiempo.....</i>	<i>63</i>
1.2.2.2	<i>Formación docente .....</i>	<i>64</i>
1.2.2.3	<i>Debilidades en las capacitaciones a docentes .....</i>	<i>64</i>
1.2.2.4	<i>Dificultades en el trabajo colegiado .....</i>	<i>65</i>
1.2.2.5	<i>Familiarización de estudiantes con la economía .....</i>	<i>65</i>
1.2.2.6	<i>Textos escolares no adecuados a la realidad de los estudiantes.....</i>	<i>65</i>
1.2.2.7	<i>Necesidad de mayores recursos materiales y tecnológicos .....</i>	<i>66</i>
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>67</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>		<b>69</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>70</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>75</b>
	Anexo 1: Matriz de coherencia.....	75
	Anexo 2: Guion de entrevista.....	76
	Anexo 3: Matriz de recojo de información.....	79

## INTRODUCCIÓN

En el año 2018, se aplicó la Prueba de Educación Financiera PISA a una muestra representativa de estudiantes de 15 años, de todos los departamentos y regiones del país. Sus resultados mostraron que en general, nuestros estudiantes se encontraban en el nivel 2, en el que los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos para tomar decisiones financieras en situaciones relevantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020). Sin embargo, el 46.4% de los estudiantes evaluados se encontraban en niveles más bajos. Adicionalmente, con la Evaluación Censal de Estudiantes aplicada en el año 2018 a estudiantes de segundo grado de educación secundaria, el Ministerio de Educación (2019a) identificó que el 52.2% lograba aprendizajes muy elementales, o podía no conseguirlos, en el área de Ciencias Sociales, área curricular que incluía la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (2019b) reportó que los docentes abordaban con menor frecuencia los tópicos vinculados a economía, en comparación con los asociados a historia y geografía, lo que evidencia dificultades en su enseñanza y una necesidad de reflexionar sobre aquella parte más débil del área de Ciencias Sociales.

La competencia gestiona responsablemente los recursos económicos implica la comprensión del sistema económico y la toma de decisiones en situaciones cotidianas, como por ejemplo el dilema la asignación de recursos públicos, el desempleo o el sobreendeudamiento, que tienen incidencia económica y social en los propios estudiantes, a nivel familiar e individual.

Cabe señalar que, la competencia pertenece al área de Ciencias Sociales, fundamentada en el enfoque de ciudadanía activa. Dicho enfoque promueve que el estudiante como ciudadano, mediante la búsqueda de información y su participación, sea protagonista en la sociedad civil y política (Benedicto y Morán, 2002; Missira, 2019).

La competencia es relevante porque permite que los estudiantes no solo se informen sobre aspectos vinculados a la educación financiera y económica, es decir, al quehacer, acceso y uso de los servicios financieros, sino que también puedan aportar, de manera crítica, a la mejora o transformación social, y con ello puedan ejercer plenamente su ciudadanía.

Asimismo, el desarrollo de esta competencia forma parte de la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera, mediante la cual, el estado peruano busca lograr el acceso y uso de los servicios financieros por los diferentes sectores de la población (Comisión Multisectorial de Inclusión Financiera, 2015).

Con la presente investigación se busca reflexionar sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, en el que los docentes concretan y toman decisiones sobre la enseñanza y la evaluación de sus estudiantes (Jiménez, 2019). Sobre el particular, los docentes son los protagonistas del tercer nivel de concreción curricular, puesto que modifican el diseño curricular para lograr la misión de promover aprendizajes en sus estudiantes.

La importancia de la programación curricular para el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos y su incidencia en la construcción de la ciudadanía, motivó a que en la investigación se entrevistó a cinco docentes, cada uno de instituciones educativas estatales diferentes, a fin de poder responder a la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del segundo grado de educación secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana?

Las razones de dicha selección fueron viabilidad, oportunidad de mayor aprendizaje para el investigador, relevancia para aportar en la comprensión del fenómeno y la formulación de recomendaciones para la mejora, pues las instituciones con este tipo de gestión, evidenciaban bajos resultados de aprendizaje en el área.

La investigación se planteó el siguiente objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes del segundo grado de secundaria del área de Ciencias Sociales sobre el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. Asimismo, se formularon dos objetivos específicos: (i) Describir la experiencia de los docentes en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, e (ii) Identificar los aspectos que influyen en los docentes al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

Para el logro de tales objetivos, se utilizó un enfoque cualitativo al nivel descriptivo y el método estudio de caso, porque permitió describir y comprender un fenómeno complejo: la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

Se trata de un caso múltiple, en el que cada docente constituía un caso individual. Para recoger sus percepciones, se aplicó como técnica principal, la entrevista semiestructurada a cinco docentes informantes, que tomó como base un guion validado por jueces. Adicionalmente, se contrastaron dichas entrevistas con documentos de la programación curricular proporcionados por los docentes, para lo cual se empleó el análisis documental como técnica secundaria y su correspondiente matriz de recojo de información como instrumento.

La investigación es relevante porque busca comprender, desde de la percepción de los docentes, cómo programan la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, lo cual puede ayudarnos a reflexionar sobre la situación actual de los resultados del aprendizaje de los estudiantes en dicha competencia. Adicionalmente, porque tal competencia involucra un cambio en la cultura y mentalidad de los estudiantes, es decir, que logren de manera efectiva una educación económica y financiera, que les permita el acceso y uso de los servicios financieros, lo que, a su vez, redunde en el ejercicio activo de su ciudadanía.

El tema de investigación es la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos y se encuentra enmarcado en la línea de investigación de Diseño y Desarrollo Curricular, en el eje participación del docente en el diseño y desarrollo curricular, ya que se analiza su percepción sobre el proceso de programación curricular de dicha competencia, que corresponde al tercer nivel de concreción curricular.

El documento consta de dos capítulos. En el primero, se presenta el marco teórico, en el que se describe y fundamenta la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, se describe el proceso de programación curricular y se abordan los aspectos que influyen al programar dicha competencia. El segundo capítulo incluye la descripción del diseño metodológico, y el análisis e interpretación de los resultados. Finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Por otro lado, como limitantes de estudio, se redujo el número de docentes entrevistados de seis a cinco, debido a restricciones de tiempo del último informante. Asimismo, los participantes no facilitaron todos los documentos correspondientes de la programación curricular.

En la presente investigación, se describe cómo realizan los docentes el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, e identifican aspectos que lo posibilitan y dificultan. Sobre el particular, los resultados pueden ser aprovechados por los docentes informantes y las instituciones educativas en las que trabajan, para realizar mejoras en la programación de la competencia en mención.

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE LA COMPETENCIA GESTIONA RESPONSABLEMENTE LOS RECURSOS ECONÓMICOS**

Este capítulo describe la evolución y explica en qué consiste la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en la Educación Básica Regular, la cual se fundamenta en el enfoque de ciudadanía activa. Se señala, además, que la competencia comprende la educación económica y financiera, para que los estudiantes puedan informarse y participar de manera activa en la sociedad. Posteriormente, se desarrolla la definición y características de la programación curricular, las diferentes actividades consideradas para su elaboración y se explica su importancia en el aprendizaje. Finalmente, se explican aspectos que posibilitan y dificultan la implementación de dicha competencia.

#### **1.1 La competencia gestiona responsablemente los recursos económicos**

##### **1.1.1 Evolución de la competencia en nuestro país**

El área de Ciencias Sociales, de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016a) impulsa el desarrollo de tres competencias: i) Construye interpretaciones históricas, ii) Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente y iii) Gestiona responsablemente los

recursos económicos. El proceso de programación de esta última competencia es objeto de estudio en la presente investigación.

La competencia gestiona responsablemente los recursos económicos ha evolucionado desde el año 2009 según se aprecia en la Figura 01. En principio, el Ministerio de Educación (2008) estableció que, en la entonces denominada área de Historia, Geografía y Economía, del nivel de educación secundaria de la Educación Básica Regular, se debían promover capacidades como el manejo de la información, el desarrollo de la comprensión y el juicio crítico de conocimientos vinculados al desarrollo y la economía, para que los estudiantes puedan participar en la sociedad y construir su identidad nacional.

Posteriormente, el Ministerio de Educación (2015) modificó parcialmente el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular e incluyó la competencia actúa responsablemente respecto a los recursos económicos en todos los niveles de la Educación Básica Regular. Dicha competencia incluía como capacidades la comprensión de las relaciones en los sistemas económico y financiero, que el estudiante pueda reconocerse como parte de estos sistemas y que pueda gestionar conscientemente los recursos. Con esta modificación, las capacidades se orientaron hacia la participación activa en el contexto social.

Desde el año 2014, el estado peruano considera que la inclusión financiera es una de sus prioridades de política nacional debido al bajo nivel de acceso y profundización financiera, por lo que, en su oportunidad, la Comisión Multisectorial de Inclusión Financiera (2015), integrada por diversas instituciones públicas, consideró como un producto clave, la incorporación de los aprendizajes referidos a la educación financiera en el currículo escolar. Para ello, en el marco de la consolidación del enfoque por competencias, se incorporó la competencia denominada gestiona responsablemente los recursos económicos como parte del nuevo currículo de la educación básica.

En tal sentido, el Ministerio de Educación (2016a) plantea que esta competencia permitirá que los estudiantes, en sus espacios personales y familiares, puedan administrar sus recursos de manera informada y responsable.

Así también, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2019b), se busca que los estudiantes puedan aplicar las capacidades y los conocimientos de manera práctica y articulada con las otras dos competencias del área de Ciencias Sociales.

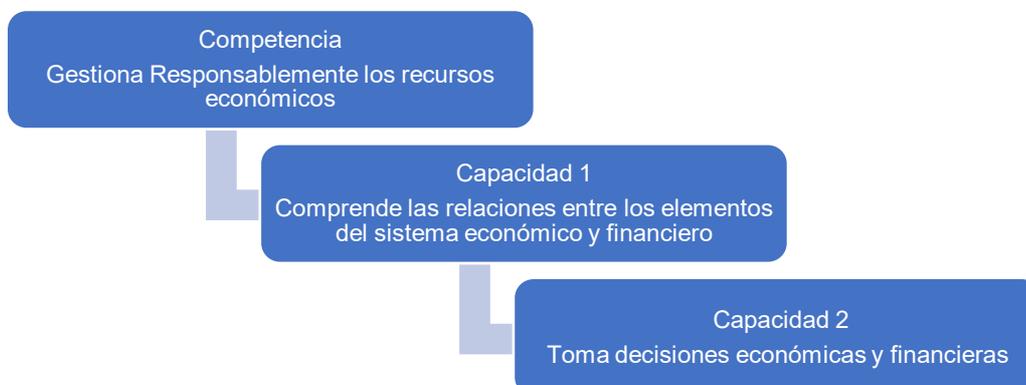
Figura 1. Evolución de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos



Adaptado del “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular”, Ministerio de Educación, 2008, pp. 389-390, “Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU”, Ministerio de Educación, 2015, p. 10 y “Currículo Nacional de la Educación Básica”, Ministerio de Educación, 2016, p. 66

En la actualidad, la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos incorpora dos capacidades (ver Figura 2): i) La comprensión del funcionamiento de los sistemas económico y financiero, que involucra poder distinguir los roles y la interacción entre los diferentes agentes económicos participantes; y ii) La toma de decisiones en ambos sistemas, que implica que los estudiantes puedan planificar los recursos en función de las restricciones y necesidades, considerar aquellos aspectos vinculados a los sistemas de producción y de consumo, y a la transparencia en el uso de la información; es decir, se busca que los estudiantes, previamente informados, sean capaces de tomar decisiones frente a su realidad social y económica.

Figura 2. Capacidades de la competencia gestiona responsablemente



Tomado de “Currículo Nacional de la Educación Básica”, Ministerio de Educación, 2016, p. 66

Por el lado de los conocimientos, el programa curricular del segundo grado de secundaria (Ministerio de Educación, 2016b), considera que los estudiantes deben lograr los desempeños listados en la Tabla 1.

Tabla 1. Desempeños asociados a la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en segundo grado de secundaria

- Explica el rol del estado y el financiamiento público
- Explica los efectos de la escasez de recursos en la toma de decisiones de los agentes económicos y en el mercado
- Formula presupuestos, vinculándolos a ingresos, gastos, ahorro e inversión. Los asocia a la mejora del bienestar individual y familiar
- Ejerce sus derechos y responsabilidades de manera responsable. Los vincula con sus necesidades y la escasez de recursos
- Toma posición adversa frente a la ilegalidad e informalidad financiera

Adaptado de “Programa Curricular de Educación Secundaria”, Ministerio de Educación, 2016b, p. 58

Al respecto, se aprecia que las capacidades y desempeños de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, están asociados a la comprensión y aplicación de situaciones que tienen incidencia en la realidad nacional económica y social, y que además afectan a los propios estudiantes a nivel familiar e individual. Por ello, la competencia está fundamentada en el enfoque de ciudadanía activa, enfoque que plantea que los estudiantes puedan informarse, ejercer su ciudadanía en situaciones relevantes, formar su pensamiento, y con ello puedan actuar en sociedad. En las siguientes secciones se desarrolla la fundamentación y los aspectos que comprende tal competencia.

### **1.1.2 El enfoque que fundamenta la competencia**

El área de Ciencias Sociales se fundamenta en el enfoque de ciudadanía activa, el cual promueve que la educación se oriente a la participación de los estudiantes en la vida pública, debido a que se trata de un ciudadano, “someone who participates in public life (civil society and political life), who takes a role in the community, seeks information and is inspired by the aim of common good and the respect of human rights” (Missira, 2019, p.56) <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Traducción libre al castellano:

Adicionalmente, Travé, Molina y Delval (2018) citan a Turner, para definir la ciudadanía en un sentido práctico y transformador de la sociedad:

Turner define la ciudadanía como un conjunto de prácticas jurídicas, políticas económicas y culturales que definen a una persona como miembro competente de una sociedad y que, como consecuencia, configuran los flujos de recursos hacia las personas y los grupos sociales (1998, p.20)

En la Unión Europea se considera a la educación para la ciudadanía como la educación escolar que reciben los jóvenes, cuyo fin es que se conviertan en ciudadanos responsables y activos, y que sean capaces de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad (Eurydice, 2005).

Para lograr este objetivo, se debe promover una cultura política, la comprensión y el juicio crítico, y la participación activa. Es decir, no basta solo con conocimientos teóricos, sino que se pone énfasis en la aplicación práctica y la experiencia, según lo mostrado en la Figura 3.

Figura 3. Componentes de la Educación para la Ciudadanía



Adaptado de “La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo”, Eurydice, 2016, p. 10

Respecto de cómo debe orientarse la educación y la participación, Molina (2013) y Benedicto y Morán (2002) señalan que hay tres corrientes que difieren en la concepción que se tiene del ciudadano y su motivación:

- La corriente liberal, que plantea que la educación ciudadana debe estar enfocada en el cumplimiento de los deberes y derechos cívicos, en tanto que el sujeto es un ser individualista y libre. Este sujeto no realiza acciones politizadas, sino que contribuye con su comunidad de manera voluntaria.

---

Alguien que participa en la vida pública (sociedad civil y vida política), que desempeña un papel en la comunidad, busca información y es inspirado por el objetivo del bien común y el respeto de los derechos humanos.

- La corriente comunitarista, plantea que el ciudadano pertenece a una comunidad política, por lo que la educación debe enfocarse bajo la responsabilidad social y moral, en busca de un bienestar común, en la que los sujetos se integran y participan en la reconstrucción de la sociedad.
- La corriente cívico – republicana, concibe al ciudadano de manera más comprometida, como actor político, por lo que la ciudadanía debe estar orientada a la participación en la vida pública.

De lo señalado, estas tres corrientes plantean que los sujetos participen activamente en la sociedad, para la mejora del bienestar individual y colectivo, no obstante que difieren respecto de su motivación y forma de llevar a cabo dicha participación.

Para lograr esta participación, Santistevan y Pagés (2011) señalan que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe orientarse a las finalidades señaladas en la Figura 4, tener como objetivo la formación del pensamiento social crítico y de la participación social de los estudiantes que tienen consecuencias en sus diferentes ámbitos: personal, cultural y social.

Figura 4. Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales



Adaptado de “Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria”, Santistevan y Pagés, 2011, p. 75

En particular, sobre la enseñanza de la economía, Travé, Molina y Delval (2018) señalan que, en el pasado, fue ignorada o impartida de manera no científica, sin la rigurosidad didáctica necesaria. Hoy se requiere que atienda problemas relevantes de los estudiantes de manera integral, teórico y práctico.

En nuestro país, el Ministerio de Educación (2016a) recoge estas consideraciones sobre ciudadanía activa, al tratar a los estudiantes como ciudadanos, los cuales cuentan con deberes y derechos, y que toman decisiones de manera crítica en su ambiente personal y social.

El desarrollo de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos es relevante para el desarrollo económico de nuestro país. Los estudiantes de educación básica son uno de los grupos priorizados en el Plan Nacional de Educación Financiera, porque eventualmente ellos serán los encargados de administrar directamente sus recursos (Comisión Multisectorial de Inclusión Financiera, 2019). De la denominación textual de las capacidades indicadas en la Figura 2, se deduce que, para lograr el ejercicio de la ciudadanía, esta competencia incluye aspectos de la educación económica y financiera, aspectos que son considerados en la siguiente sección.

### **1.1.3 Aspectos que comprende la competencia**

La economía es una ciencia social que estudia la administración de recursos escasos. Estudia la interacción de diversos agentes en los diferentes mercados: de bienes y servicios, de trabajo, el monetario, el financiero y el externo, los cuales son revisados para el desarrollo de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos. Sin embargo, sus capacidades hacen referencia de manera explícita a la educación económica y en particular a la educación financiera, esta última impulsada a nivel nacional y global.

#### **1.1.3.1 La educación económica**

La competencia gestiona responsablemente los recursos económicos debe permitir el desarrollo económico y social, la comprensión de las desigualdades, el logro del bienestar de la comunidad. El estudio de estos aspectos a de promover el desarrollo de un pensamiento crítico de procesos sociales y políticos.

La educación económica tiene por finalidad asegurar que los estudiantes puedan disponer de instrumentos para la comprensión de la situación económica y social, bajo una perspectiva individual y colectiva, que les permita analizarla y luego transformarla (Travé, Molina y Delval, 2018). De esta forma, los estudiantes como ciudadanos, pueden comprender su participación en los mercados de bienes y servicios, su actividad y problemas que se enfrentan en el mercado de trabajo, o entender las funciones del sector público en su comunidad; frente a lo cual puede aportar con su propia participación. En esa dirección, Diez-Martínez (2016) considera que la educación económica es una herramienta que permite que los estudiantes, respecto de sus situaciones cotidianas, puedan evaluar sus decisiones y tener incidencia en la vida personal y grupal.

Otro beneficio de la educación económica es el inclusivo. Al respecto, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2013) rescata el hecho que la economía permite una mayor inclusión, porque otorga mayores herramientas de análisis a los ciudadanos para poder enfrentar sus problemas económicos y les brinda mayor poder de previsión para poder actuar ante ellos. Les genera inclusión, en la medida que les da posibilidades de poder afrontar sus problemas.

Adicionalmente, debido a que aborda situaciones socioeconómicas reales, como estrategia formativa, los estudiantes mejoran su capacidad de razonamiento, de análisis de situaciones auténticas, su capacidad para afrontar otro tipo de imprevistos o dificultades. Para ello, Denegri y Martínez (2004) también mencionan que se requiere de ciertas acciones, como integrar procesos y evaluación de alternativas de solución, para lo cual no solo es necesario que tengan conocimientos, sino que también asuman una postura crítica y una actitud activa para enfrentar la realidad social.

Sobre la educación económica, el Ministerio de Educación (2015) incluye la comprensión del rol de las empresas, de los consumidores y del estado, las interacciones en el mercado mediante la oferta y la demanda, los mercados de bienes y de factores, y problemas económicos, como los referidos a la tributación, el presupuesto público, buenas prácticas como consumidor, pobreza o desempleo. En ese sentido, el desarrollo de la competencia permite que los estudiantes de segundo grado de secundaria puedan comprender y plantear soluciones a temas cotidianos de la realidad.

A la par del enfoque de ciudadanía activa, Pagés y González (2010), se enfocan en los problemas y la necesidad de transformación de la sociedad. Señalan que la economía sirve para construir una ciudadanía democrática, que ayude a entender y poder solucionar los problemas sociales y económicos, que son de interés para el análisis científico, que resultan ser significativos para el desarrollo de la sociedad y relevantes para los estudiantes.

### **1.1.3.2 La educación financiera**

La competencia gestiona responsablemente los recursos económicos busca que los estudiantes puedan administrar los recursos de manera informada y responsable, por lo que es necesaria la educación de los estudiantes, en tanto ellos participan en los mercados financieros.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020) señala que la educación financiera consiste en el proceso de entendimiento de los riesgos y oportunidades financieras, y el desarrollo de aptitudes para que los estudiantes puedan tomar decisiones que mejoren su bienestar. Es decir, se destaca la información, la actitud crítica y la participación, consistente con el planteamiento del enfoque de ciudadanía activa.

Cabe señalar que, desde inicios del siglo XXI, 45 países han diseñado o establecido estrategias nacionales, para que se implemente y promueva la educación financiera. Tiene entonces un protagonismo reciente en el debate educativo, por la apertura de mercados financieros, las tecnologías de la información y por la necesidad de una mayor cobertura y acceso financiero. Hoy, las personas deben tomar decisiones sobre sus ahorros, inversiones, seguros o planes de pensiones, por lo que los estudiantes han de prepararse desde la escuela.

Sobre el particular, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013) señala que enseñar los contenidos de la educación financiera en la niñez y juventud, aumenta su probabilidad de retención y que sean capaces de lograr sus objetivos personales y como integrantes de una comunidad. Esta finalidad es consistente con el enfoque de ciudadanía activa, puesto que permite que situaciones financieras que afectan a las familias y a las comunidades, sean manejadas también por los estudiantes y que sus decisiones, tengan un impacto en el bienestar social.

Respecto de lo que se considera como parte de la educación financiera, ésta permite desarrollar aspectos vinculados a los ingresos, egresos, la elaboración de presupuestos, ahorro e inversión y otras acciones financieras que afectan la situación presente y futura. (Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval, 2014). En ese sentido, el Ministerio de Educación (2015) considera como actividades el entendimiento del sistema financiero, la familia y su rol en el ahorro e inversión, elaboración del presupuesto familiar, así como la revisión de mercados financiero, de seguros y el de valores.

Child and Youth Finance (2016) considera que la educación financiera es un elemento para la construcción de la ciudadanía económica. Es un concepto holístico enfocado en habilidades y formas de vida para mejorar el bienestar pues involucra otros componentes como la inclusión social, educación social, educación sobre formas de vida. Dicha institución encuentra que los programas educativos a nivel mundial han tenido un efecto positivo en el desarrollo de conocimientos, actitudes y conductas, que permite que los estudiantes puedan empoderarse y mejorar sus capacidades financieras y sociales.

## **1.2 El proceso de programación curricular**

### **1.2.1 Definición de la programación curricular**

La programación curricular es el planeamiento concreto de sesiones de clase, con el propósito de promover el logro de aprendizajes, que no solo implica una calendarización o secuencia de actividades. Zagalaz, Cachón y Lara (2014) y Aranda (2016) señalan que involucra planes, intenciones e ideas de los propios docentes, y las condiciones para aplicar la enseñanza. Considera actividades, información y comunicación que debe realizarse para desarrollar una determinada área curricular o asignatura escolar. Dichos autores indican que se trata de una actividad intermedia entre los currículos, programas curriculares y la sesión de clase que efectivamente se realiza. Adicionalmente, Aranda (2016) señala que las intenciones e ideas responden a los principios del propio docente, que a su vez se encuentran mediados por la institución educativa y el proyecto curricular. Por lo tanto, al programar, el docente adopta una teoría curricular que orienta su práctica.

Corrales (2009) plantean explícitamente que el término programación corresponde a la etapa final de un proceso de planificación en la institución educativa, el cual tiene un carácter más amplio. Dicho proceso es realizado por el docente o equipos de docentes para que se pueda desarrollar una determinada asignatura.

La programación puede ser anual o de largo plazo y de corto plazo. En la anual, realizada entre directivos y docentes, en el cual debe existir un diagnóstico, se consideran necesidades de aprendizaje y tiempo de aprendizaje. En la planificación de aula o de corto de plazo, se deben organizar las actividades según las unidades didácticas consideradas en la planificación anual, se identifica lo que se busca desarrollar, la forma, el tiempo y materiales a utilizar.

### **1.2.2 Características**

Respecto de las características de la programación curricular, es un proceso que complementa al programa educativo, es contextualizado, responde a situaciones que se presentan en la realidad, es intencionado, articulado, secuenciado y constituye el tercer nivel de concreción curricular, en el que los docentes toman decisiones sobre la conducción de los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Pérez (1994) y Ruiz (2013) plantean que es contextualizada, puesto que se realiza según la escuela donde trabaja el docente, la temporalización o el contexto socio económico vinculado a los estudiantes, es decir, adaptado a sus características y necesidades de aprendizaje.
- La programación responde a intenciones didácticas. Zagalaz, Cachón y Lara (2014) señalan que responde a objetivos didácticos, siguen los lineamientos del proyecto institucional. Podrían también responder a ideales o paradigmas de los docentes (Aranda, 2016).
- Esta actividad está configurada dentro de un contexto, por lo que se ve afectada por el espacio y el tiempo, situaciones, responsabilidades morales, posiciones (Martínez, 2007).
- También se le puede vincular a un ordenamiento y organización de los elementos curriculares. Es un proceso en el cual se prevé la organización y secuencia de todos aquellos elementos que la componen. Así, Saldaña (2010) indica que en la programación se ve plasmada la planificación de la

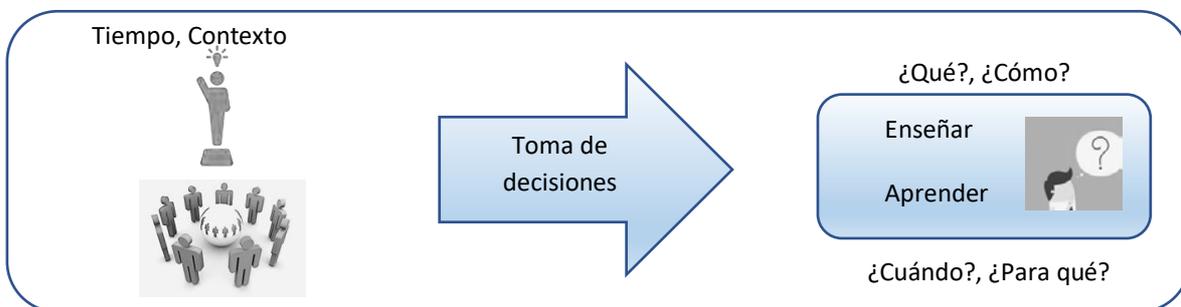
labor educativa que se realizará a lo largo del año, se establecen y se explicitan las bases y las orientaciones de lo que los estudiantes realizarán como parte de su proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Este proceso también es articulado. Sobre el particular, Bixio (2004) plantea que se deben articular sus elementos de maneras secuencial y ordenada, en el que además debe realizarse un diagnóstico previo de las concepciones, requerimientos de los estudiantes.
- Con relación a su importancia en el diseño curricular, Cuéllar (2015) señala que la programación corresponde al tercer nivel de concreción curricular, en el que los docentes toman decisiones sobre cómo conducir sus procesos de enseñanza, mientras que Robles (2005), precisa que los docentes planifican actividades concretas de un proyecto curricular a través de la programación curricular.

### 1.2.3 Alcance conceptual del proceso de programación curricular

El proceso de programación curricular es graficado en la Figura 05, y entendido en la presente investigación como el conjunto de decisiones que toma el docente de manera individual o colectiva, dado un contexto y enmarcado en un periodo, sobre qué, cómo, cuándo y para qué enseñar o sobre lo que el estudiante debe aprender, proceso que se realiza antes de que la enseñanza y el aprendizaje efectivamente ocurran.

Figura 05. El proceso de programación curricular



Fuente: Elaboración propia

Este proceso es liderado por los equipos docentes, y que de acuerdo con Álvarez (2011) y Corrales (2009), corresponde al tercer nivel de concreción curricular, porque adecúa los proyectos curriculares a un grupo de estudiantes, de tal forma

que concreta las intenciones de la institución educativa. En este proceso se toman decisiones sobre estrategias didácticas, recursos, organización, formas de evaluación, criterios de selección, entre otros.

#### **1.2.4 Etapas**

Se puede aproximar el proceso programación curricular a una serie de pasos o actividades sucesivas que se organizan de manera lineal en función a un marco curricular (Jiménez, 2019). Sin embargo, en algún momento, como consecuencia de su práctica, el docente podría revisar algún criterio o principio aplicado.

##### **1.2.4.1 *Determinación de las necesidades de aprendizaje.***

La primera actividad que deben considerar los docentes es la identificación de expectativas y necesidades de sus estudiantes. Palés (2006) plantea que debe reflexionarse sobre los requerimientos formativos de los estudiantes, a fin de que lo que se va a programar cubra esas expectativas. Asimismo, Molina (2012) señala que el docente debe responder a las características propias y de sus estudiantes. Es necesario que la programación considere que se busca satisfacer las necesidades. De acuerdo con Ambrós (2009), los estudiantes deben percibir que lo enseñado será útil no solo dentro de la institución educativa, sino que también fuera de ella. Es decir, que lo aprendido será significativo para la realización de sus actividades cotidianas.

Por otro lado, Aranda (2016) señala la necesidad de reflexionar sobre los problemas socio económicos en los cuales se encuentra contextualizada la escuela, con la finalidad de realizar acciones oportunas. Ello es darle funcionalidad a lo que los estudiantes aprenden. Lo que se busca con la programación es atender a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias del entorno.

##### **1.2.4.2 *Establecimiento de las competencias y capacidades.***

El término competencia recibe múltiples definiciones de diferentes autores. García Freile y Tobón (2006) señalan que se trata de complejos procesos de desempeños con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad.

Dichos autores mencionan que las competencias son procesos complejos porque involucran diferentes dimensiones de los sujetos, el afectivo emocional, la cognoscitiva y la actitudinal; implica un desempeño de los estudiantes porque se enfrenta con actividades o resolución de problemas; e implica responsabilidad porque implica la reflexión de si es apropiado actuar de determinada forma.

Por su parte Tardif (2008) menciona que se trata de un actuar complejo, que implica una movilización de recursos, por lo que es necesario construir en la escuela una integración de recursos dentro del programa.

La competencia significa poder utilizar recursos para la solución de problemas o realidades complejas. Esta definición hace referencia a los recursos o al conocimiento adquirido, o lo que es lo mismo, según Jabif (2014) trasladar del saber saber y saber hacer al saber ser y saber convivir. Implica poder hacer uso de ellos en los diferentes aspectos de la vida, no solo teórico, sino que deben ser significativos para el estudiante.

Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), analizan la competencia considerando el enfoque socio constructivista. Para ellos la competencia no consiste solo en aprender conocimientos o poder aplicarlos ante una situación, sino que se trata de una estructura que permite que los sujetos puedan organizar su actividad y se adapten a diferentes contextos y situaciones.

El Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016) define a la competencia como la aptitud que tienen los estudiantes de poder alcanzar objetivos específicos en situaciones concretas con criterios éticos y con sentido de pertinencia. Adicionalmente, señala que las capacidades involucran tres dimensiones: saber, hacer y ser, que explicitan los estudiantes en situaciones también concretas.

Para el desarrollo de la competencia, Martínez (2007) señala que en la programación se debe hacer referencia a cada uno de los rasgos que se están trabajando propiamente de la competencia, a fin de poder verificar efectivamente el avance y logro progresivo de la misma. Adicionalmente poder distinguir las competencias que se promueven en cada área y en cada nivel, así como indicadores de logro que se van alcanzando.

También se deben trabajar las capacidades. Según Revilla (2014) y Catalano (2004), estas se desarrollan durante todo el proceso formativo. Su formulación involucra procesos permanentes de análisis y síntesis a partir de las características

de los desempeños. Son los criterios para la evaluación y acreditación de los aprendizajes alcanzados.

#### **1.2.4.3 Selección de contenidos.**

Respecto de los contenidos, es “el conjunto de elementos referidos a hechos, conceptos, procedimientos, principios, valores, actitudes y normas que intervienen en la construcción de los aprendizajes y que se solían sintetizar en conceptos, procedimientos y actitudes” (Aranda, 2016, p. 178).

Para fines de la programación, el docente tiene que trabajar en la organización de los contenidos, Rodríguez (2004) señala que uno de los elementos más importantes en la programación es la secuenciación y ordenación de la información. Entiende la secuenciación como la ordenación de contenidos en función a la progresión de los estudiantes para lograr los aprendizajes.

Por su parte, Palés (2006) menciona que los contenidos deben determinarse en función de los resultados de aprendizaje y en simultáneo con las estrategias de enseñanza.

Revilla (2014) señala tres características de los contenidos:

- La primera, es que deben tener una relevancia para el sujeto, esto es contribuir al desarrollo y socialización de los estudiantes. En ese sentido, indica que los estudios deben ser enfocados bajo la perspectiva teórico – práctica - realidad, lo que favorecería la asimilación de conceptos y el desarrollo de capacidades.
- La segunda característica es que el profesor está involucrado en la asimilación de contenidos, por lo que el conocimiento sobre lo que se va a enseñar y la reflexión sobre su práctica, son clave para la programación.
- La tercera característica es que se trata de saberes o formas culturales complejas. Este aspecto se problematiza con la ampliación de los ámbitos del conocimiento que el profesor debe conocer. Ya no basta con conocer aspectos de la disciplina, sino que ahora tiene que estudiar y profundizar en otras, o profundizar en situaciones prácticas del área que se desarrolla.

Por otro lado, se debe considerar que los conceptos (conocimientos de la materia), procedimientos (conocimientos sustantivos) o actitudes (creencias de la materia)

deben estar integrados. En ese sentido, no basta con solo transmitir conocimientos o desarrollar determinadas asignaturas, no solo se debe considerar la formación específica, sino también la personal, es decir, integrar los contenidos.

Finalmente, Revilla (2014), plantea criterios en su selección, orden de presentación y organización de contenidos (ver Tabla 02), los que deben asegurar la integración y coherencia de un programa.

Tabla 02. Criterios para la selección, presentación y organización de contenidos

<b>Criterios</b>	<b>Nombre del Criterio</b>
Selección	Significatividad
	Contextualidad
	Funcionalidad
	Transferibilidad
	Especificidad
	Representatividad
Presentación	Efectos en el aprendizaje
	Espacio o duración
Organización	De lo más básico a lo más complejo
	De lo general a lo particular
	De lo principal a lo accidental
	De lo más reciente a lo más antiguo
	De lo conocido a lo desconocido
	De lo más relevante a lo menos relevante

Tomado de Revilla (2014)

La selección de los contenidos depende de la complejidad que se quiera emplear en el aula de clase, de cómo están relacionados entre sí los contenidos, si es que se le quiere organizar en función a conceptos, actitudes o procedimientos. En particular sobre el área de Ciencias Sociales, el docente debe asegurar la coherencia entre las diferentes materias que la componen (Aranda, 2016).

#### **1.2.4.4 Selección de estrategias didácticas.**

Otra actividad que debe realizarse como parte del proceso de programación curricular es la selección de estrategias que se desarrollarán en la enseñanza. Bixio (1997) señala que las estrategias de enseñanza están referidas a las acciones del docente que tienen una intención pedagógica. De acuerdo con esta autora, las estrategias responden a una intencionalidad, se plantean en base a la experiencia

y a la reflexión de la propia sobre la actividad de los docentes, considera a sus estudiantes y sus construcciones previas, además que está orientado para garantizar el aprendizaje. Establece que las estrategias de enseñanza tienen los siguientes componentes:

- Estilos de enseñanza
- Estructura comunicativa
- Forma de presentación de los contenidos para lograr el aprendizaje
- Objetivos educativos
- Vinculación entre recursos didácticos y actividades
- Relación que establece el docente sobre su planificación y la orientación institucional del currículo.
- Utilidad de los aprendizajes que promueve
- Representaciones cognoscitivas y afectivas que trabaja el docente

Por su parte, Medina y Domínguez (2015) señalan que se trata de una actividad secuencial por parte del docente, guiada por la mejora de alguno de los principios de la Didáctica que busca favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. Dichos principios están referidos por ejemplo a la comunicación, la actividad, la individualización, la socialización, la creatividad o la apertura. Estos se constituyen en objetivos o referentes para la determinación de las estrategias didácticas.

Así por ejemplo, Escamilla (2011) recomienda una serie de actividades para programar una sesión de aprendizaje: Delimitar el título de la sesión; determinar competencias y desempeños específicos de corto plazo; actualizarse sobre contenidos conceptuales para el desarrollo de la sesión; plantear contenidos procedimentales y actitudinales, implementar materiales didácticos, actualizarse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, dando prioridad a que el estudiante pueda aprender a aprender; ensayar la sesión, motivar a los estudiantes presentándoles situaciones problemáticas y originales, seleccionar técnicas e instrumentos acorde con la competencia a desarrollar.

#### **1.2.4.5 Selección de estrategias de evaluación**

De acuerdo con Palés (2006), es necesario definir cómo se van a evaluar a los estudiantes, lo qué se va a evaluar, la finalidad y cuándo evaluar. Son relevantes porque orientan al docente sobre la elección de las estrategias de enseñanza, y porque para el estudiante, constituye una forma de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tipo de evaluación bajo el modelo de competencias según Capote y Sosa (2006) es formativa, cualitativa y continua, puesto que la tradicional basada en evidencia cuantitativa es insuficiente. De acuerdo con dichos autores, ahora los docentes deben tener claro el para qué, para quién, por qué y cómo evaluar.

Esta evaluación se efectúa de manera simultánea con los procesos de enseñanza y aprendizaje, no únicamente pruebas tradicionales, sino que también debe realizarse durante las actividades y el análisis de tareas. Características de este tipo de evaluación es que contempla procesos, contenidos, estrategias, competencias, dificultades, fortalezas; es flexible y adecuada al contexto y busca la mejora.

#### **1.2.5 La programación curricular y su importancia en el proceso de aprendizaje**

Escamilla (2011) señala que la complejidad de las competencias debe ser abordadas durante la programación. Es el momento para establecer la interrelación de los elementos, el esfuerzo por ir más allá de lo instrumental, promover el trabajo en equipo y el reconocimiento de que se debe concretar en destrezas para poder afrontar nuevas tareas.

De acuerdo con el modelo de diseño curricular basado en el enfoque de competencias, ya no se buscan tratar contenidos y temas, sino el logro de competencias y capacidades. Para ello, el Ministerio de Educación (2016a) señala que hay una necesidad de identificar situaciones significativas que den como resultado el desarrollo de las competencias.

Zabalza (1991) señala que, con la programación, los docentes abandonan un rol pasivo de simplemente adoptar un programa, hacia un rol más activo en el que se

busca mejorar la enseñanza y adaptarse a características particulares de la escuela y del contexto.

Por su parte, Escamilla (2011) señalan que, con la programación, los docentes pueden reflexionar e investigar sobre sus prácticas, lo que implica que ellos se organicen.

Para ello, los docentes deben favorecer que los estudiantes puedan aprender a aprender y logren transformar sus contenidos en conocimiento.

### **1.3 Aspectos que influyen en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos**

En esta sección se mencionan aspectos que inciden en la implementación de la educación financiera o económica a nivel nacional e internacional. Los mencionados también se constituyen en factores que afectan el proceso de programación curricular, porque dicho proceso es el momento preliminar en el que el docente reflexiona sobre cómo se va a implementar la competencia indicada.

#### **1.3.1 Formación docente**

Al revisar estudios realizados sobre la formación docente en asuntos económicos – financieros en diversos países, Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval (2014) identificaron que los docentes chilenos no manejaban contenidos que le permitiera entender tal ámbito de la dinámica social, por lo que presentaban actitudes negativas en la enseñanza de tales asuntos. Asimismo, citan estudios otros estudios, en los que se afirma que los docentes presentan cierta resistencia para enseñar los contenidos económicos por ser densos, subjetivos e incentivar el materialismo en los estudiantes.

Como parte de las buenas prácticas para promover la educación financiera, el Comité Económico y Social Europeo (2017) indica que, en países como Alemania, España, Francia, Italia, Hungría, Austria, Eslovaquia y Reino Unido, los docentes cuentan con materiales didácticos a su disposición, así como servicios de capacitación y asesoría. En nuestro país, la Comisión Multisectorial de Inclusión Financiera (2019) señaló, como parte del Plan Nacional de Educación Financiera, que los docentes no solo recibirán capacitación en temas referidos a la educación

económica y financiera, sino también, en cómo poder llegar a los estudiantes e impartir su enseñanza. Esto relacionado al hecho de que el Ministerio de Educación (2019) detectara que los contenidos, vinculados a la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos eran los menos desarrollados en el área de Ciencias Sociales y que ello podía estar asociado a la poca experiencia docente en el tema.

Sin embargo, no basta que los docentes conozcan solo de contenidos económicos, sino que también sepan cómo utilizarlos en la realidad, porque con ello podrán transmitir su experiencia a los estudiantes. Al respecto, Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval (2014) mencionan que existen estudios que reconocen que la reflexión del docente sobre su propia situación financiera tiene impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se recomienda que los profesores pueden reflexionar sobre lo que saben, su posición ante la economía, además de su práctica pedagógica sobre estos temas.

### **1.3.2 Promoción de aspectos reales que despierten el interés**

Amagir, Groot, Maasen y Wilschut (2018), revisan estudios prácticos en diversos países y concluyen que la implementación tiene éxito si promueven el análisis de aspectos sensibles y relevantes que despiertan el interés de sus estudiantes. Los autores señalan que en el nivel de primaria la educación financiera debe estar centralizada en el conocimiento y el desarrollo de actitudes, enfocada en el aprendizaje experiencial simulado, mediante juego de roles o discusiones grupales; mientras que en el nivel de educación secundaria debe estar enfocada en el conocimiento y el entendimiento de la situación, enfatizando en la relevancia del aprendizaje de la economía para que los estudiantes se motiven, y les permita replicar en la práctica lo aprendido.

Appleyard y Rowlingson (2013) detectan en dos escuelas de Reino Unido, que no se reconocen las experiencias de los estudiantes respecto del dinero, ni se promueve el desarrollo de temas sensibles que despierten su interés. En la línea del enfoque de ciudadanía activa, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2013) recomienda que se deben reflexionar sobre problemas económicos reales de los estudiantes, y que ellos, pueden resolver problemas concretos de la sociedad.

Por lo tanto, Aranda (2016) recomienda que la enseñanza de las ciencias sociales debe promover la integración de temas transversales del currículo y la identificación de problemas sociales relevantes.

### **1.3.3 Interés de la institución educativa**

Un aspecto que influye en la programación curricular es el compromiso en la institución educativa, gestionar un entorno apropiado para promover la enseñanza y el aprendizaje en el campo económico- financiero.

Al respecto, Palés (2006) señala que en la planificación del currículo, es relevante crear un entorno apropiado para desarrollar un determinado tópico, puesto que el estudiante o padres de familia se dan cuenta de que la institución brinda o no apoyo al respecto. Cabe indicar que, difícilmente los estudiantes pueden prestar atención al desarrollo de la competencia económica financiera, si es que perciben que no se le da la debida importancia en la institución educativa.

### **1.3.4 Libros de texto**

Travé, Molina y Delval (2018) hacen referencia a un estudio realizado con docentes de España, que indican que para facilitar el aprendizaje se demanda el uso de materiales de enseñanza que cumplan funciones motivadoras para los estudiantes, al contextualizar su situación en función a sus necesidades y requerimientos, así como funciones de orientación y análisis de contenidos porque les permite acercarlos a su realidad.

### **1.3.5 Currículos educativos**

En tanto que la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos formante parte del Currículo Nacional de la Educación Básica, Travé, Molina y Delval (2018) señalan que el marco curricular es una variable institucional que condiciona la educación económica y financiera. Sin embargo, no es suficiente con su inclusión en el currículo educativo, sino que se requiere una política educativa que promueva su enseñanza y aprendizaje, mediante la elaboración de recursos materiales, la cooperación entre los actores involucrados, por lo que el

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015) estableció principios para la elaboración de estrategias nacionales.

### 1.3.6 Aprendizajes previos

Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval (2014) señalan que es necesario que los estudiantes cuenten con cierto nivel de aprendizaje de matemáticas, como por ejemplo las cuatro operaciones básicas, manejo de número enteros, decimales y porcentajes, como condición para lograr competencias económico-financiera, puesto que servirá para la elaboración de presupuestos o seguimiento de indicadores económicos. También, manifiestan que se requiere de cierto nivel de comprensión lectora, para que los estudiantes, puedan identificar, describir e interpretar textos sobre la situación económica. Esta opinión es contrastada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020), al detectar una fuerte correlación positiva entre los resultados de la alfabetización financiera con sus correspondientes en matemáticas y lectura.

Con relación a la toma de decisiones económicas, importante para el enfoque de ciudadanía activa en el que se basa la competencia, Retzmann, Remmele, Seeber, y Joengebloed (2010) rescatan que es importante que los estudiantes tengan desarrolladas otras competencias como el poder razonar y tomar decisiones, establecer interacciones e interrelaciones con lo que les rodea, y poder analizar de manera sistémica, según se señala en la Tabla 03.

Tabla 03. Competencias requeridas para la toma de decisiones económicas

Competencia	Descripción
Razonar y tomar decisiones	Análisis de situaciones Evaluación de acciones alternativas Dar forma a posibles acciones
Establecer interacciones e interrelaciones con lo que les rodea	Análisis de intereses Análisis evaluar y dar forma a cooperación Análisis de estructuras relacionadas
Análisis de manera sistémica	Análisis de mercados Análisis de sistemas órdenes Juicio sobre política y configurarlos económicamente

Tomado de Retzmann, Remmele, Seeber, y Joengebloed (2010)

A lo largo del capítulo se ha descrito la evolución de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, sus componentes y el enfoque de

ciudadanía activa que lo fundamenta. Asimismo, se han identificado aspectos que influyen en la enseñanza de la educación económica y financiera y las etapas de la programación curricular. A continuación, se describirá lo que los docentes informantes realizan en su práctica.



## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El primer capítulo de esta segunda sección desarrolla el enfoque metodológico y el nivel de investigación que se emplea en el presente estudio. Asimismo, especifica la pregunta, los objetivos y las categorías de investigación. A partir de ellos, se explica el método y las técnicas utilizadas para obtener lo reportado en este documento. Adicionalmente, se describen a los informantes y los instrumentos considerados. Finalmente, se exponen los procesos de recojo y análisis de la información, así como los principios éticos considerados en todas las actividades de la investigación.

#### **1.1 Enfoque metodológico y nivel**

El enfoque metodológico en la presente investigación es el cualitativo. De acuerdo con lo argumentado por Díaz y Sime (2009), se busca la comprensión de un hecho concreto, es decir, entender el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en segundo grado de secundaria, a partir de la percepción de los docentes informantes. Este enfoque permite explorar y compartir el entendimiento y las percepciones de otras personas (Berg, 2007).

El nivel de la investigación es el descriptivo. De Ketele, y Roegiers (1995) señalan que se trata de un tipo de evaluación de un sistema complejo, en el que se requiere comenzar con una descripción rigurosa. Dichos autores la asocian a la observación

etográfica, con la cual se estudia el comportamiento de los animales. Mediante una investigación descriptiva, aplicable al comportamiento humano, para que el investigador realice el análisis, es necesaria la descripción y comprensión del comportamiento no solo de las personas, sino también de su entorno. Los objetivos específicos de la investigación son consistentes con dicho nivel, porque primero se busca describir la experiencia en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos; y luego, se identifican los aspectos que posibilitan o dificultan dicho proceso, a través de la interpretación de la información proporcionada por los docentes participantes.

La finalidad de la investigación es la reflexión, identificación, interpretación y elaboración de conclusiones, a partir de la exploración, sistematización e interpretación de los datos obtenidos durante las entrevistas y la revisión de documentos proporcionados por los propios informantes.

## **1.2 Problema, objetivos y categorías de estudio**

### **Problema de investigación**

Se plantea el siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del segundo grado de educación secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana?

### **Objetivos de la investigación**

La presente investigación plantea un objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes del segundo grado de secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.

De dicho objetivo general, surgen dos objetivos específicos: Describir la experiencia de los docentes en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos; e Identificar los aspectos que influyen

en los docentes al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

Es importante señalar, que los objetivos no consideran la observación del proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, sino que se realizan a partir de la interpretación de las percepciones de los docentes informantes, las que, según Dewey, podrían verse afectadas por el actuar histórico y las interacciones de las propias personas (en Ruiz, 2013). Asimismo, Husserl plantea que las percepciones responden a intenciones y sensaciones.

I see a thing, e.g., this box, but I do not see my sensations. I always see one and the same box, however it may be turned and tilted. I have always the same 'content of consciousness' – if I care to call the perceived object as content of consciousness. But each turn yields a new 'content of consciousness', if I call experienced contents 'contents of consciousness', in a much more appropriate use of words. Very different contents are therefore experienced, though the same object is perceived. The experienced content, generally speaking, is not the perceived object.<sup>2</sup> (En Moran, 2013, p. 334)

Cabe señalar que Molina (2012) rescata el rol reflexivo que deben tener los docentes para poder adaptar el currículo y para que pueda atender los requerimientos de aprendizaje de sus estudiantes. Además, este rol les permite reflexionar sobre su propia práctica y su contexto, para que el currículo pueda ser implementado.

### **Categorías de la investigación**

A partir de la revisión bibliográfica sobre la programación curricular, los aspectos que influyen en la implementación de la educación económica y financiera, y en concordancia con los objetivos generales y específicos antes mencionados, se delimitaron las categorías y subcategorías de análisis señaladas en la Tabla 04.

---

<sup>2</sup> Traducción libre al castellano:

Vejo una cosa, por ejemplo, esta caja, pero no veo mis sensaciones. Siempre veo una y la misma caja, sin embargo, puede ser cambiada y titulada. Siempre tengo el mismo "contenido de conciencia", si me importa llamar al objeto percibido como contenido de conciencia. Pero en cada ocasión produce un nuevo "contenido de conciencia", si llamo contenidos experimentados "contenidos de conciencia", en un uso mucho más apropiado de palabras. Por lo tanto, se experimentan contenidos muy diferentes, aunque se percibe el mismo objeto. El contenido experimentado, en general, no es el objeto percibido.

Tabla 04. Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías
Experiencia en el proceso de programación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos</li> <li>- Determinación de las necesidades de aprendizaje</li> <li>- Establecimiento de la competencia y las capacidades</li> <li>- Selección de contenidos</li> <li>- Selección de estrategias didácticas</li> <li>- Selección de estrategias de evaluación</li> </ul>
Aspectos que influyen en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos que posibilitan la programación curricular</li> <li>- Aspectos que dificultan la programación curricular</li> </ul>

Elaboración propia

Las mencionadas categorías permitieron formular el instrumento principal de la investigación, es decir, el guion de entrevista semiestructurada, caracterizado por plantear preguntas flexibles y abiertas. Para las subcategorías identificadas, se consideraron las definiciones operacionales señaladas en la Tabla 05.

Tabla 05. Definiciones Operacionales de las Subcategorías

Categoría	Subcategorías	Definición Operacional
Experiencia en el proceso de programación curricular	Participación en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos	Intervención activa en el proceso, en el que los docentes toman decisiones de manera individual o colectiva, dado un contexto y enmarcado en un periodo, sobre qué, cómo, cuándo y para qué enseñar o sobre lo que el estudiante debe aprender, proceso que se realiza antes de que la enseñanza y el aprendizaje efectivamente ocurran.
	Determinación de las necesidades de aprendizaje	Etapas en la que el o los docentes reflexionan sobre las necesidades formativas y las características de sus estudiantes.
	Establecimiento de la competencia y las capacidades	La competencia gestiona responsablemente los recursos económicos involucra las capacidades de comprensión del funcionamiento de los sistemas económico y financiero, así como la toma de decisiones en ambos sistemas. Se fundamenta en el enfoque de ciudadanía activa.

Categoría	Subcategorías	Definición Operacional
	Selección de contenidos	Los docentes deben delimitar la profundidad, el tipo de información y la secuenciación en base a criterios para lograr los aprendizajes.
	Selección de estrategias didácticas	Actividades que propone el docente, con intencionalidad pedagógica, para que la enseñanza y el aprendizaje se puedan desarrollar de manera individual o grupal.
	Selección de estrategias de evaluación	Implica la selección de resultados de aprendizaje, estrategias, recursos y medios que se van a utilizar en la evaluación; y si efectivamente con ello se comprobarán los propósitos del aprendizaje.
Aspectos que influyen en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos	Aspectos que posibilitan la programación curricular	Determinados aspectos podrían promover el desarrollo de la competencia como el aprendizaje basado en la experiencia, la promoción de aspectos de interés para los estudiantes, la reflexión sobre problemas reales, la orientación del libro de texto y de los currículos educativos.
	Aspectos que dificultan la programación curricular.	Determinados aspectos podrían considerarse como limitantes, tales como la limitada formación docente, la falta de compromiso y de liderazgo en la escuela, el no reconocimiento de la experiencia previa de los estudiantes.

Elaboración propia

### 1.3 Método, descripción y criterios de selección

El método de investigación empleado es el estudio de caso, mediante el cual se analiza un hecho singular y complejo, con la finalidad de entenderlo en una situación relevante (Stake, 1998). Adicionalmente, Yin (2003) remarca la valía del método, para la comprensión de una situación compleja, al señalar que “allows investigators to retain holistic and meaningful characteristics of real-life events” (Yin, 2003, p.2)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Traducción libre al castellano:

Permite a los investigadores quedarse con las características holísticas y significativas de

Este método permite “conocer a profundidad las circunstancias y decisiones de una situación real, para opinar, sentir la presión y reconocer los riesgos, y para exponer nuestras ideas a los otros” (Ramírez, 2010, p.270). Se elige este método porque permite describir y comprender, desde la percepción de los docentes, el proceso de la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, con lo cual se cumple con los objetivos de la investigación. Verd y Lozares (2016) señalan que este método tiene como principal ventaja su flexibilidad de uso en diferentes situaciones, posibilidad de análisis de acuerdo con los objetivos de la investigación y aplicabilidad mediante múltiples técnicas e instrumentos. Dichos autores también mencionan desventajas, tales como descontextualizar los casos o no contar con suficiente conocimiento teórico que justifique y sustente la investigación.

Con relación a la determinación del caso, “here the case may be an individual (as in life-history work), an event, an institution or even a whole national society. So, usually, case study refers to research that investigates a few cases, often just one, in considerable depth” (Gomm, Hammersley y Foster, 2000, p.2)<sup>4</sup>. Asimismo, Harrison, Birks, Franklin y Mills (2017), señalan que el caso puede corresponder a un individuo, una organización, un grupo, entre otros. Por consiguiente, en esta investigación, se estudian a cinco docentes del segundo grado de educación secundaria del área de Ciencias Sociales en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana, por lo que cada docente representa un caso particular.

Estos cinco casos particulares son considerados de manera holística y en conjunto constituyen un caso múltiple. Al respecto, Rodríguez y Valldeoriola (2012) señalan que no necesariamente los casos deben ser similares y que, el recoger información de varias fuentes, le da mayor solidez a la investigación.

Los criterios de selección de los informantes son los siguientes: se contactó con docentes del área de Ciencias Sociales que laboraran en instituciones educativas estatales dentro del ámbito de Lima Metropolitana, por restricciones de acceso. Se

---

situaciones de la vida real.

<sup>4</sup> Traducción libre al castellano:

Aquí el caso puede ser un individuo (como el trabajo de una historia de vida), un evento, una institución o incluso una sociedad nacional completa. Entonces, por lo general, el estudio de caso se refiere al trabajo de investigar algunos casos, a menudo solo uno, con una considerable profundidad.

analizaron las percepciones de tales docentes, porque la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos es propia de dicha área curricular, que es parte del plan de estudios del nivel educativo de secundaria. Además, porque en dicho nivel de estudios se cuenta con mayor experiencia en la enseñanza de los tópicos vinculados a economía. También se optó por segundo grado de secundaria, porque la selección de instituciones educativas se originó a partir de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 aplicada a estudiantes de dicho grado.

De igual modo, se determinó que fueran instituciones educativas estatales porque el Ministerio de Educación (2019a) identificó, a través de la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2018, que el 52.2% de los estudiantes de las instituciones educativas lograban aprendizajes muy elementales en el área de Ciencias Sociales, y dicho porcentaje era mayor, 56.7%, cuando la gestión era estatal. Similar hallazgo se detectó en la Prueba de Educación Financiera Pisa 2018 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020). En base a lo argumentado por Villarreal y Landeta (2010), la selección de instituciones educativas estatales permite mayor oportunidad de aprendizaje para el investigador, en comparación con las instituciones educativas de gestión no estatal. En un primer momento, se contactó a 6 docentes de 6 instituciones educativas estatales que obtuvieron resultados altos, en proceso y bajos en la Evaluación Censal de Estudiantes 2018; considerando los criterios de casos críticos y típicos señalados por Verd y Lozares (2016). Sin embargo, al momento de aplicar la entrevista, se obtuvo la disposición de 5 docentes. En reiteradas oportunidades, se estableció fecha y hora para la entrevista con el sexto docente, pero éste cancelaba a último momento las reuniones pactadas para el recojo de la información. Para acceder a las instituciones, también se contó con la autorización de los respectivos directores de centro.

En la Tabla 06 se indica la codificación utilizada para los cinco informantes, según las características de la institución educativa. Al respecto, la asignación de letras A, B y E corresponden al nivel de logro obtenido en la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2018, de tal forma que A corresponde al docente de la institución que obtuvo los resultados “más altos”, B está vinculado a los “más bajos” y E está asociado a los resultados “en proceso”. La numeración 1 y 2 se asignó según la fecha en que se aplicó el instrumento a cada docente.

Tabla 06. Codificación de los informantes en la investigación

Código del informante	Descripción de la institución educativa en la que labora el informante
A1	Docente de la institución educativa A1. Dicha institución presenta los mayores niveles de logro en la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 aplicada a estudiantes de segundo grado de educación secundaria a nivel de Lima Metropolitana.
B1, B2	Docentes de las instituciones educativas B1 y B2, que corresponden al grupo de instituciones educativas con menores niveles de logro en Lima Metropolitana, según la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 aplicada a estudiantes de segundo grado de educación secundaria.
E1, E2	Docentes de las instituciones educativas E1 y E2. Corresponden a instituciones con nivel de logro en proceso, según la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 aplicada a estudiantes de segundo grado de educación secundaria de Lima Metropolitana.

Elaboración propia

En la Tabla 07 se resume las características de los docentes que participaron como informantes en la investigación. El instrumento principal del trabajo fue aplicado en cada una de las instituciones educativas donde laboraban los informantes.

Tabla 07. Características de los informantes

Característica	Codificación del informante según la IE				
	A1	B1	B2	E1	E2
Años de experiencia docente	5	27	25	12	20
Nivel de Estudios alcanzado	Licenciatura	Maestría en proceso	Doctorado en proceso	Licenciatura	Maestría
Fecha de aplicación del instrumento	24/10/19	22/10/19	18/10/19	18/10/19	29/10/19
Hora	18:00	17:00	15:20	15:20	09:00
Duración de la aplicación del instrumento	41 minutos	57 minutos	59 minutos	44 minutos	59 minutos

Elaboración propia

#### 1.4 Técnicas e instrumentos para el recojo de la información

Para recolectar la información de los docentes, como técnica principal en la investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada. Asimismo, para contrastar dicha información y enriquecer el estudio, se utilizó el análisis documental como técnica secundaria.

De acuerdo con Meneses y Rodríguez-Gómez (2011), la entrevista consiste en una técnica basada en el intercambio oral, que permite la comprensión del objeto de estudio. Es semiestructurada, en la medida que toma como base un guion, aunque permite mayor flexibilidad al entrevistador en sus preguntas, por ejemplo, con el manejo de las repreguntas y del tiempo, y al entrevistado en sus respuestas, por ejemplo, le permite abordarlas desde diferentes puntos de vista. García y Tobón (2016) señalan que la principal característica de este tipo de entrevistas es que le otorga al entrevistador libertad en la ejecución de la técnica, del orden, la profundidad, el uso del tiempo de la entrevista, considerando los objetivos de investigación.

Son características de la técnica de la entrevista que la información se obtiene de forma verbal, es personal e interactiva, de estilo informal, está permitido el reajuste de preguntas y respuestas, las que además son abiertas. Finalmente, el objetivo es la escucha y la comprensión, no se trata de verificar o juzgar las ideas (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011).

Respecto del instrumento de investigación, se utilizó un guion de entrevistas semiestructuradas, que de acuerdo con García Fraile y Tobón (2008) consiste en un cuestionario con preguntas abiertas.

Para su determinación, Ballester (2004), y Meneses y Rodríguez-Gómez (2011) señalan que el guion se construye a partir de los objetivos de la investigación, la selección de los informantes y la identificación de las fuentes temáticas; para luego plantear, depurar y revisar las preguntas propuestas. Se tomó en cuenta que “un guion de entrevista siempre debe ser utilizado con flexibilidad y ser adaptado al progreso de la investigación, incluso cuando se trabaja con guiones estructurados” (Verd y Lozares, 2016, p. 166).

El guion de entrevista semiestructurada incluyó 15 preguntas abiertas, organizadas en función a las categorías y subcategorías de estudio, no incluyen las repreguntas, que podían surgir a partir del diálogo establecido con los docentes informantes. La versión final de dicho guion se adjunta en el Anexo 2.

La validación del guion de entrevista fue realizada por 2 docentes expertos en el tema de investigación, la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos. La validación tuvo como finalidad afinar el instrumento principal, para recoger información en relación los objetivos específicos planteados en la investigación.

Los docentes expertos validadores pertenecen al Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La solicitud de revisión y el juicio de expertos fueron realizados a través del correo electrónico. Las observaciones y recomendaciones que propusieron los jueces ayudaron en la mejora de la versión final del instrumento.

Por otro lado, se utilizó el análisis documental, para triangular la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas con los documentos de la programación curricular: plan anual, unidades didácticas y sesiones. Estos documentos constituyen “registros de actividades que el investigador no puede observar directamente” (Stake, 1998, p. 66). Este proceso de triangulación se entiende como la “acción de reunión y cruce dialéctico de la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación, por medio de los instrumentos correspondientes” (Cisterna, 2005, p.68). Por lo tanto, en base a lo argumentado por Valles (1999), se utilizaron los documentos referidos a la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, en tanto se constituyeron en registros disponibles de manera previa a la investigación, empleados para complementar los hallazgos desde las entrevistas semiestructuradas.

Para ello, los documentos recabados fueron revisados utilizando la matriz de recojo de información, también organizada en función de las categorías y subcategorías de estudio, la cual se empleó como instrumento adicional de recolección de datos. Con ella, la investigación consolida su credibilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

A fin de aplicar esta técnica, se solicitó documentos de la programación curricular, tanto a las cinco entidades educativas como a sus docentes participantes. Sin embargo, solo los informantes B1, B2 y E1 facilitaron la programación curricular anual. Adicionalmente, únicamente el docente E1 proporcionó las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje.

### **1.5 Técnicas e instrumentos para el análisis de información**

El análisis de la información se inició con la transcripción de las cinco entrevistas semiestructuradas, cuya aplicación en total tuvo una duración aproximada de 260 minutos. De acuerdo con López y Deslauriers (2011), para el vaciado de

información, se respetó el sentido u orientación con la que los docentes brindaron la información. Esta se organizó mediante la codificación construida a partir del código de los informantes y del número de pregunta en el guion de entrevista. Al respecto, Babbie (2010) señala que dicha organización debe responder a los objetivos de la investigación y reflejar el sentido de lo narrado por los informantes. Ejemplos de la codificación aplicada se muestran en la Tabla 08.

Tabla 09. Código de la información proporcionada por los informantes

Código del informante	N° de pregunta del guion de entrevista	Ejemplo
A1	P1	(A1, P1)
E1	P2	(E1, P2)

Elaboración propia

Cabe señalar que las preguntas fueron organizadas en base a las categorías y subcategorías de estudio, lo que facilitó el análisis e interpretación de la información.

Igualmente, se procedió a codificar las preguntas adicionales según los ejemplos mostrados en la Tabla 08. Dichas preguntas se formularon de manera no prevista, a partir del diálogo con los docentes.

Tabla 09 Código de la información proporcionada por los informantes a las preguntas adicionales

Código del informante	N° de orden de la pregunta	N° de orden de la pregunta adicional	Ejemplo
A1	P1	a	(A1, P1a)
A1	P1	b	(A1, P1b)
A1	P1	c	(A1, P1c)
E1	P2	a	(E1, P2a)

Elaboración propia

Por otra parte, se organizó la información recabada de los documentos de la programación, para registrar las evidencias y contrar la información identificada durante las entrevistas. Para tal efecto se utilizó la codificación señalada en la Tabla 10 y la matriz de recojo de información del Anexo 3.

Tabla 10. Código de la documentación proporcionada por los informantes

Código del informante	Tipo de Documento	Etapa del proceso de la programación curricular	N° de información recogida	Ejemplo
E1	P = Programación Curricular Anual	Participación en la programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos = a	1	E1-P.a.1
		Determinación de las necesidades de aprendizaje = b	1	E1-P.b.1
		Establecimiento de la competencia y las capacidades = c	1	E1-P.c.1
		Selección de contenidos = d	1	E1-P.d.1
		Selección de estrategias didácticas = e	1	E1-P.e.1
		Selección de estrategias de evaluación = f	1	
	UD = Unidad Didáctica	Participación en la programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos = a	1	E1-UD.a.1
		Determinación de las necesidades de aprendizaje = b	1	E1-UD.b.1
		Establecimiento de la competencia y las capacidades = c	1	E1-UD.c.1
		Selección de contenidos = d	1	E1-UD.d.1
		Selección de estrategias didácticas = e	1	E1-UD.e.1
		Selección de estrategias de evaluación = f	1	E1-UD.f.1
	SA = Sesión de Aprendizaje	Participación en la programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos = a	1	E1-SA.a.1
		Determinación de las necesidades de aprendizaje = b	1	E1-SA.b.1
		Establecimiento de la competencia y las capacidades = c	1	E1-SA.c.1
		Selección de contenidos = d	1	E1-SA.d.1
		Selección de estrategias didácticas = e	1	E1-SA.e.1
		Selección de estrategias de evaluación = f	1	E1-SA.f.1

Elaboración propia

Las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y el registro en la matriz de recojo de información, se realizaron en Microsoft Word. Debido a que la

codificación respondía a las categorías de estudio, esto facilitó el análisis de la información. Asimismo, se realizaron anotaciones para complementar dicha labor. Estas actividades fueron consistentes con lo planteado por Verd y Lozares (2016), quienes señalan que la organización y análisis de la información deben realizarse según las categorías de estudio, determinadas a partir del conocimiento teórico del tema de investigación, para lo cual es relevante el uso de anotaciones.

## **1.6 Procedimientos para asegurar la ética de la investigación**

Según Miles y Huberman (1994), en diversos momentos de la investigación pueden presentarse una serie de problemas éticos.

ranging from early ones (the project's worthiness, your own competence, informed consent, anticipated benefits and costs) to those occurring a project develops (harm and risk, your relationship with respondents, privacy/confidentiality/anonymity, and intervention) and those prominent late data (research quality, data ownership and use of results). All have clear implications for analysis and the quality of conclusions. (p.297)<sup>5</sup>

Para prevenir tales situaciones, se alcanzó a los docentes informantes, el protocolo de consentimiento informado, el cual menciona, entre otros aspectos, el objetivo del estudio, la duración de la entrevista y se precisa que su participación es voluntaria. Así también, que la grabación de la entrevista es anónima, y que solo será utilizada para fines estrictamente académicos.

Adicionalmente, se les recalcó verbalmente lo mencionado en el párrafo previo, y que eventualmente podían retirarse en cualquier momento de la aplicación, si así lo decidían. Además, que podían indicar al entrevistador si alguna pregunta le parecía incómoda.

A continuación, se les dio tiempo para que puedan leer y firmar el protocolo. Los informantes manifestaron su conformidad mediante la firma del documento, antes del inicio de las entrevistas.

---

<sup>5</sup> Traducción libre al castellano:

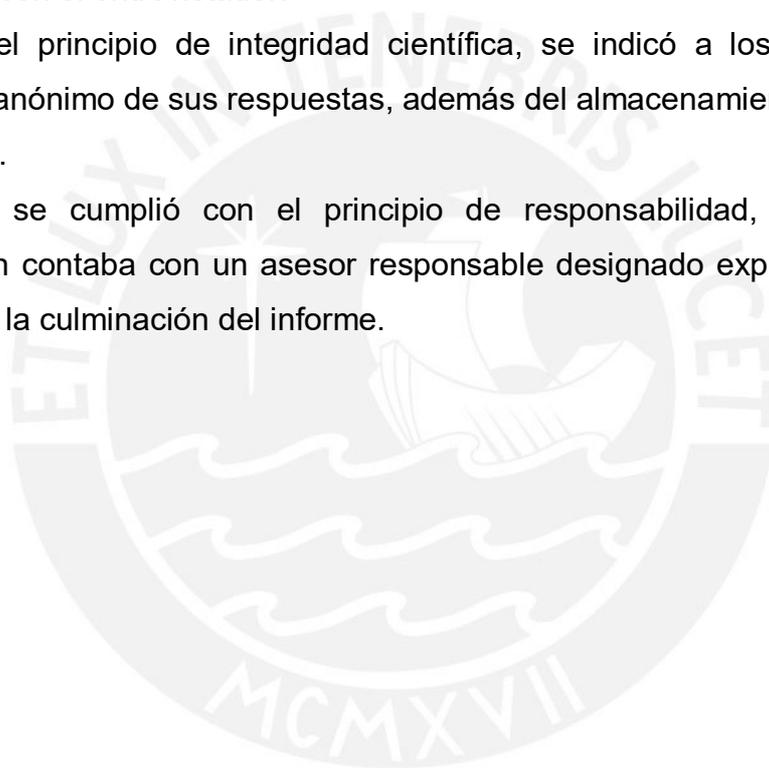
Van desde los más tempranos (la valía del proyecto, su propia competencia, el consentimiento informado, los beneficios y costos anticipados) hasta los que ocurren al desarrollarse un proyecto (daños y riesgos, su relación con los encuestados, privacidad / confidencialidad / anonimato e intervención) y aquellos prominentes en etapas tardías (calidad de investigación, propiedad de datos y uso de resultados). Todos tienen claras implicaciones para el análisis y la calidad de las conclusiones.

Durante toda la investigación se cumplió con los principios señalados por el Comité de Ética de la Investigación (2019) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En particular, se cumplió con el respeto a las personas, puesto que se contó con el consentimiento voluntario e informado de todos los participantes, cuyo aporte fue confidencial. La finalidad de la investigación fue estrictamente académica, sin generar beneficio al seleccionar a los informantes, ni perjuicio al ser su aporte anónimo, cumpliéndose con el principio de beneficencia, no maleficencia.

Se consideró el principio de justicia, al informar a los docentes, que podrían acceder a los resultados de la investigación, al finalizar su elaboración, para lo cual podían contactarse con el entrevistador.

Respecto del principio de integridad científica, se indicó a los informantes el carácter de anónimo de sus respuestas, además del almacenamiento y borrado de la grabación.

Finalmente, se cumplió con el principio de responsabilidad, puesto que la investigación contaba con un asesor responsable designado explícitamente para tal fin, hasta la culminación del informe.



## **CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el segundo capítulo se presentan y analizan los resultados de la investigación. En la primera sección se describe cómo se realiza y las etapas involucradas en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos. En la segunda sección, se identifican los aspectos que influyen en la programación curricular, a partir de la percepción de los docentes.

### **1.1 El proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos**

En esta primera sección se describe y analiza cómo los docentes informantes realizaron la programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, considerando las subcategorías de estudio señaladas en el Anexo 1.

#### **1.1.1 La participación docente en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos**

Se identificó que los docentes A1, B1 y B2 trabajaron el proceso de programación curricular de manera individual y su evaluación recayó en las autoridades de dirección de la institución educativa.

Mi participación fue directa ¿no?, básicamente porque yo soy el profesor del área en la institución educativa. En este caso, la particularidad de esta institución es que, el docente, en esta institución yo soy el único docente del área. Yo programo de acuerdo con las capacitaciones que nos brinda el Ministerio de Educación, la

institución educativa y más las guías que se dan mediante el Ministerio de Educación básicamente. (A1, P1)

Los docentes B1 y B2 manifestaron cierta falta de apoyo para realizar la programación, por lo que incluso recurrían a sus docentes colegas de otras instituciones educativas.

(...) por ejemplo, esta nueva programación lo hemos hecho en equipo, recién el enfoque por competencias, de diferentes maneras a años anteriores, y entonces, un poquito que nos está causando, dificultad no diríamos, sino el cambio de formato y el utilizar nuevos términos tal vez, que al final es lo mismo no, pero que si lo hemos llevado al nivel del colegiado pero con diferentes áreas, pero no de mi área, porque acá en este colegio soy solamente la única de mi área. Pero sí comparto conocimientos con otras amigas, o colegas de otras instituciones educativas, es la única manera para poder programar esa competencia. (B1, P1e).

(...) lo que pasa es que el programa, nos dividimos primero y segundo, que soy yo. Tercero, cuarto y quinto que es otro profesor de la especialidad. Este curso llevamos varios, qué le digo, como yo no era de la especialidad y quedaban unas horas por cumplir, me lo dieron a mí (...). (B2, P1a)

Cabe señalar que el docente B2 no solo manifestó dificultades, porque no era propiamente su especialidad, sino que también evidenció ciertas debilidades en su manejo del enfoque, la competencia y las capacidades. Para poder programarla, es necesario que el docente tenga conocimiento sobre estos aspectos.

Por otro lado, los docentes E1 y E2 realizaron la programación de manera colegiada, debido a que existe más de una sección en la institución educativa. El docente E1 manifestó que la programación anual y las unidades se realizan conjuntamente, mientras que las sesiones de aprendizaje de manera individual. Por su lado, el docente E2 manifestó que toda programación de un determinado grado era elaborada por un docente, pero posteriormente intercambiaban avances sobre lo que iban elaborando. Es decir, de acuerdo con esos informantes, la programación no era solo labor de un docente, sino que podía implicar el intercambio de opinión y retroalimentación entre colegas.

Sí, bueno en sí, primero a inicios de año, como te expliqué, somos dos profesoras, entonces las dos profesoras hemos coordinado para el año cómo vamos a trabajar las tres competencias. Hemos coordinado, pero cada uno hace sus propias unidades, porque yo estoy en el turno tarde y ella está en el turno mañana. Al inicio ponemos los temas que vamos a trabajar (E1, P1a)

Sí, tenemos nuestro coordinador de área, entonces nosotros la semana pasada ya tuvimos la reunión de programación. Cada uno ya sabe qué programación va a hacer, según tu carga horaria tú haces tu programación, la que tiene más horas, más aulas de primer año hace de primero, pero en este caso de segundo año, los cuatro profesores tenemos dos aulas. (E2, P1h)

Adicionalmente, los docentes A1 y E2 manifestaron que su programación consideraba las situaciones significativas, es decir, situaciones problematizadoras que se planteaban en las propias instituciones educativas a los estudiantes para que puedan desarrollar la competencia.

Desde el 15 de febrero ya comenzamos a programar, a ver las necesidades para el presente año. Bueno, el año pasado vemos las necesidades que requerían los estudiantes de segundo año, cuál era la necesidad propia que tenía la institución, porque cada institución tiene una realidad distinta, entonces nosotros de acuerdo con eso vemos la situación significativa, de acuerdo con eso, adaptamos nuestra programación y nuestras unidades. (A1, P2)

Nosotros trabajamos de manera colegiada, los profesores del área nos reunimos y comenzamos a lo que es la programación. Para poder programar, por ejemplo, debemos tener la situación significativa. El colegio nos plantea por bimestre cuatro situaciones. (E2, P1)

Respecto de cuándo trabajan la competencia, el docente B1 manifestó que programaba la competencia hacia el final del año. Sin embargo, en el año 2018 tuvo limitaciones de tiempo, por lo que no pudo alcanzar los documentos de las sesiones didácticas.

Pero yo recién voy a trabajar esa competencia en este último bimestre. Pero que ha sido programado a nivel de programación anual. (B1, P2b)

Cabe señalar que, al revisar la documentación, el docente B1 no precisó en qué momentos desarrollará la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos (B1-P.a.1). Sin embargo, si lo especificó para la competencia gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.

Por su parte, el docente B2 consideró la competencia en todos los trimestres del año (B2-P.a.1), al igual que los docentes A1, E1 y E2, quienes manifestaron que trabajaban la competencia en todos los periodos:

De las 8 unidades, en la unidad, estamos hablando 2 por bimestre. De una unidad tengo 2 sesiones, de gestiona. (A1, P15d)

(...) Tenemos una gran cantidad de temas en historia, en geografía y eso que corresponde a economía, si podemos llamarlo así. Entonces le ponemos nada más a esa competencia unos cuantos temas por trimestre, porque no nos alcanza, por las horas que tenemos a la semana. (E1, P1e)

Hay unidades que algunos profesores lo trabajan por mes, porque generalmente si este bimestre va a ser del 21 de octubre al 20 de diciembre, hay 9 semanas, 5 semanas va a tener construye que es la competencia que tiene historia y 4 semanas tiene economía (...). (E2, P1g)

Adicionalmente, el docente E2 manifestó su concepción que las tres competencias del área de Ciencias Sociales sean trabajadas conjuntamente.

Entonces tú te imaginas todo eso programarlos. A veces hay colegas que han hecho pura economía. Algunos están acostumbrados a hacer en un bimestre historia, en otro, geografía, y en otro bimestre, economía, cuando realmente ya no es así, tienes que volverte un artista de verdad y hacer que todo ese contenido que tú tienes, tiene que articular, y que nada quede suelto (...). (E2, P15c)

Cuando se les consultó a los informantes por los elementos curriculares que tomaban en cuenta al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, los docentes entrevistados no brindaron una respuesta específica, sino que preguntaban a qué se hacía referencia con ello, indicaban que consideraban lo dispuesto por el Ministerio de Educación, o los temas asociados al desarrollo de la competencia en el currículo escolar.

Dentro de lo que nosotros hacemos para trabajar los temas de la competencia, nosotros tenemos en cuenta pues los que figuran en el currículo ¿no?, tomamos en cuenta eso para programar de acuerdo con el grado y del todo lo que existe, tampoco no podemos tomar todos los elementos por el tiempo, no nos alcanza, es muy corto el tiempo que nosotros tenemos para poder trabajar las tres competencias a la par. (E1, P3)

Para programar, nosotros ahora tenemos un nuevo marco del currículo nacional. Como te comentaba, la mayoría de nosotros hemos recibido capacitación. En mi caso, yo en el mes de febrero he tenido, por lo que he podido programar con lo último, nosotros siempre tenemos que estar con el estándar de aprendizaje, viendo los mapas de progreso y los desempeños. Cada competencia tiene su capacidad, y ahora desempeño; y nosotros mediante el estándar de aprendizaje del estudiante, vamos viendo en qué nivel de logro deben estar. (E2, P3)

Sin embargo, cuando se les indicaba algún elemento curricular, como por ejemplo se les mencionaba estrategias didácticas, lo identificaban y se expresaban sobre el particular.

Ah ya, en este caso, el aula de segundo año es un aula muy didáctica. Las estrategias, bueno yo, manejo bastante lo que son los organizadores, los organizadores visuales, los esquemas de información, las infografías, los resúmenes, los sumillados, que acá también lo trabajan las diversas áreas. Ellos son muy fáciles. La realidad de ellos es que eran un aula muy alta en coeficiente intelectual. Toda la institución tiene un buen coeficiente. Como te digo, la particularidad es que como es un colegio chico, pero de inmenso conocimiento, entonces, es muy fácil traer los temas y ellos mismos construyen su aprendizaje. Las estrategias se dan, uno busca la motivación, la situación problemática, el análisis de la información, y básicamente la evaluación, cómo evaluamos nosotros, evaluamos de repente mediante exposiciones, como van desarrollando sus opiniones, sus aportes en clase, todo eso se evalúa, su participación en clase, los trabajos que ellos puedan presentar, exposiciones, infografías, todo eso. (A1, P3a)

Cabe señalar que, al revisar los documentos proporcionados por los docentes (ver Tabla 11), se aprecia que el docente E1 considera los diversos elementos de la programación curricular, no pudiendo verificarse lo mismo para los docentes B1 y B2, debido a que se tuvo acceso solo a las programaciones anuales.

Tabla 11. Elementos curriculares considerados en los documentos de programación

Elemento Curricular	Documento				
	B1-P	B2-P	E1-P	E1-UD	E1-SA
Perfil de egreso	No	No	Sí	Sí	No
Propósitos de aprendizaje	No	No	Sí	Sí	No
Intenciones educativas	No	No	Sí	No	No
Contenidos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Estrategias didácticas	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Estándares de aprendizaje	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Secuencias didácticas	No	No	No	No	Sí
Orientaciones para la evaluación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Rúbricas de evaluación	No	No	No	No	Sí

Elaboración propia

### 1.1.2 Determinación de las necesidades de aprendizaje

De acuerdo con el marco teórico, una de las actividades que debe considerarse en el proceso de programación curricular es la determinación de las necesidades de aprendizaje. Todos los docentes manifestaron tomar en cuenta las características y necesidades de sus estudiantes, a fin de poder motivarlos con su aprendizaje.

(...) Siempre evaluamos, hay unos valores que trabaja la institución educativa, como la oración, la fraternidad y el servicio, que es propio de la institución y aparte los valores transversales que trabaja el Ministerio de Educación, la interculturalidad, entre otros valores que trabajamos mediante el Ministerio. De acuerdo con todo, buscamos que la programación, las unidades cubran esas necesidades de los estudiantes (...). (A1, P4)

O sea, de acuerdo con sus comportamientos, de acuerdo con sus necesidades, se necesita saber eso para llegar a ellos (...). (B1, P4a)

Claro, como mayormente es todo relacionado con su localidad, porque primero lo hemos hecho generalmente histórico y luego le hacemos un ejemplo con la localidad (...). (B2, P4)

Si, eso sí, porque obviamente conociendo al estudiante, vas a saber los temas que le van a servir digamos para el nivel en el que ellos se encuentran. Por eso dije, de

la malla que tenemos, de la cantidad de temas que tenemos, tenemos que evaluar cuál de ellos realmente le pueden servir a los estudiantes y nos pueden ayudar también a nosotros para trabajar temas de historia y temas de geografía. (E1, P4)

Incluso el primer día de clase, cuando haces tu diagnóstico, tú les preguntas qué temas te gustaría que toquen de Ciencias Sociales (...). (E2, P4a)

Es importante mencionar, que, las respuestas de los docentes E1 y E2 hacen referencia a su preocupación por temas y no a la competencia. Es relevante, porque al programar esta competencia, se tiene que dar importancia a los cambios en las conductas y no enfocarse tanto en conocimientos adquiridos (Danes, Rodriguez, y Brewton, 2013)

Por otro lado, como ejemplo de identificación, el docente B1 precisó alguna de las características de sus estudiantes.

Por ejemplo, la mayoría de los alumnos de aquí, algunos sus papás son vendedores informales, ambulantes o recicladores también. Entonces de acuerdo a eso, uno se les va guiando también. (B1, P4c)

Por ejemplo, a ver chicos, en cuánto a las actividades económicas, qué actividades económicas hay en el distrito de La Victoria, en el emporio comercial de Gamarra, que todavía ellos no detecten, qué es una actividad económica, el comercio, y con eso se empieza. (B1, P4d)

Por su parte, el docente E2 precisó actividades, como la revisión de la Evaluación Censal de Estudiantes o de informes estadísticos, pedagógicos, para identificar la situación de sus estudiantes.

Se hace un diagnóstico antes de programar. Nosotros nos reunimos en el mes de marzo. Nosotros tenemos una fuente de información. Nos entregan los registros del 2018. Este es el informe técnico pedagógico del año 2018, entonces nosotros vemos el área de Historia. Como docentes del área de Ciencias Sociales, nos dan, tengan ustedes señores profesores, en estadística, en números. Nosotros eso de la ECE lo hemos visto, que hemos subido dos puntitos a comparación. Bueno recién se comenzó a evaluar a partir del año 2015 el área de ciencias. Nosotros hacemos eso. Cómo nos ha ido por competencia (...). (E2, P4)

Asimismo, el docente A1 manifestó la relevancia de considerar los intereses de sus estudiantes:

Porque es un gancho para ellos motivarlos y para que ellos investiguen, investiguen más del tema, o sea, ellos con una motivación ellos pueden investigar más. Si le hacemos atractivo, a estos chicos les gusta contextos reales, están atentos a las noticias, de justo le tocamos una noticia y ellos lo relacionan. Ahí ya jalamos el punto de motivación para brindarles toda la clase, no solo les damos conceptos, no solo les damos características, no simplemente los clasificamos, sino que les damos contextos para que ellos lo relacionen con su día a día. (A1, P7d)

Por otro lado, los docentes B1, E1 y E2 especificaron las expectativas de aprendizaje de sus estudiantes.

Por ejemplo, la mayoría de los alumnos de aquí, algunos de sus papás vendedores informales, ambulantes o recicladores también. Entonces de acuerdo uno a eso, se les va guiando también. (B1,P4c)

A ellos les gusta de lo que he trabajado este año, les gusta por ejemplo temas de presupuesto, de ahorro, les llama la atención, porque no tienen esos hábitos, no tienen esa cultura financiera, entonces les llama bastante la atención. Después, temas sobre escasez, buscando temas que se relacionen con hechos por el cual ellos hayan pasado en cierto momento. Por ejemplo, la escasez, hemos tenido el año pasado el problema del Fenómeno del Niño y lo relacionamos también al tema que nos toca cuando hablamos de corrientes marinas, una de ellas la Corriente del Niño y los efectos. (...) (E1, P4a)

Sí, ellos, por ejemplo, lo que he podido captar en este trimestre que ha pasado, les interesa bastante lo que es la empresa, bastante porque sí, la creación del logo, en el texto está la creación de tu marca, todo es un círculo, ellos han estado muy curiosos, indagando si realmente ellos podían crear una marca hasta para un chocolate, si hacemos un chocolate, un queque y lo envasamos, se puede. Si les interesa todo lo que es economía (...) Emprendedores Miss. Podemos vender algo. Esa es su idea que ellos tienen de economía. Ellos relacionan la economía con todo eso. (E2, P4a)

Caso contrario ocurrió con el docente B2 que no pudo explicitar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, sino que hizo mención a la falta de recursos de la institución educativa.

Claro, ellos identifican sus necesidades, pero como acá en el colegio hay material para que ellos puedan desarrollar. Inclusive usted ve la sala de cómputo, les traigo todo lo que es virtual. Les hago ver en el proyector porque es más fácil. Lo que es los países, les traigo su resumen de los diferentes países que se ubican, cuáles son sus costumbres, sus historias. (B2, P4b)

En los documentos B1-P y B2-P no se encontró referencias a las necesidades de aprendizaje. Caso contrario ocurre con los documentos asociados al docente E1, que precisan lo siguiente:

Un pueblo con conciencia geográfica tiene un conocimiento reflexivo de su país y, utilizando su experiencia, se identifica y participa en la solución de sus problemas que los siente como propios. (E1-P.b.1)

Los estudiantes no cuentan con suficiente conciencia de la conservación del medio ambiente, es por ello necesario promover una educación y cultura ecológica que permita formar ciudadanos responsables que contribuyan al desarrollo sostenible a nivel institucional y local. No obstante, los estudiantes presentan interés por participar en eventos fuera del colegio. Por lo tanto, en esta unidad se aprovechará estas motivaciones para realizar una marcha en favor del cuidado del medio ambiente, utilizando carteles, afiches, materiales reciclados, etc. En tal sentido se propone el siguiente reto. Practicar hábitos adecuados para la conservación del medio ambiente. (E1-UD.b.1)

### 1.1.3 Establecimiento de la competencia y las capacidades

Los docentes señalaron diferentes definiciones de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, orientadas principalmente a que el estudiante eventualmente pueda administrar sus propios recursos. Es decir, conciben la competencia principalmente orientada hacia la educación financiera (A1, E1 y E2) y a las actividades económicas cotidianas (B1).

(...) entiendo que es básicamente es hablarles a ellos de economía y cuánto le puede servir la economía en el día a día, en el transcurrir de sus días a ellos, para mí. (A1, P5)

En sí, es para que los estudiantes tengan un manejo adecuado, conozcan digamos para luego tener un manejo adecuado, óptimo de los recursos o los elementos financieros, que a ellos les permita tener una mejor calidad de vida. (E1, P5)

Para mí esa competencia es involucrarse, ellos tienen que reconocer e involucrarse que forman parte del sistema económico financiero y que la economía está en todas partes. Son decisiones diarias que uno toma y que tienen que ver necesariamente con la economía. Entonces, a veces ellos piensan que solo es política (...). (E2, P5)

Donde el alumno tiene que saber qué es el ahorro, cómo administrar su propio dinero, cómo hacer una empresa, o sea ellos, a través de la economía, cómo pueden conocer también aparte las actividades económicas donde ellos puedan trabajar, o puedan ellos de acuerdo con el contexto ellos puedan realizarse. (B1, P5)

Respecto de lo que se especifica en los documentos de programación curricular, B2-P, E1-P, E1-UD y E1-SA listan de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, sus capacidades, desempeños y estándares de aprendizaje. No obstante que no se evidencia un desarrollo o reflexión adicional sobre ellos. Por otro lado, el documento B1-P no precisa el desarrollo de la capacidad "Toma decisiones económicas y financieras".

En relación con lo que esperan de los estudiantes, también se aprecia que en todos los casos se orientaba hacia la puesta en práctica en la realidad, en sus situaciones cotidianas, consistente con el enfoque de ciudadanía activa.

Que ellos desarrollen su autonomía, básicamente. Que ellos puedan salir en sus actividades diarias, que ellos puedan desenvolverse y conocer los términos económicos que ya manejan (...) (A1, P6)

Que ellos sepan administrar su propio dinero, ahorrar, va a haber un momento en el que ellos van a trabajar y cómo ese dinero lo van a poder administrar de acuerdo con la economía, de acuerdo con los temas que se van dando en cada uno de ellos. (B1, P6a)

Justamente eso, brindarle las herramientas para que ellos puedan tomar decisiones adecuadas, para tener una vida más adelante, porque obviamente les va a servir para más adelante, para que puedan tener una vida económica saludable (...). (E1, P6)

Los documentos B1-P y B2-P no hacen alguna referencia específica al enfoque de ciudadanía activa, o al hecho que los estudiantes informados puedan ejercer su ciudadanía. Caso contrario ocurre con la programación anual del docente E1.

Por otro lado, el área pretende que nuestros estudiantes asuman que son parte de un pasado, pero que desde el presente están construyendo su futuro. Asimismo, implica comprender que el espacio es una construcción social, en donde se relacionan las personas y que se va transformando según sus necesidades. Por esta razón, es importante promover una relación armónica con el ambiente que le permita aprovechar de manera racional y respetuosa lo que ofrece la naturaleza promoviendo el desarrollo sostenible. El área comprende, igualmente, las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero en diferentes niveles para contribuir al desarrollo económico sostenible y construir la ciudadanía económica en los estudiantes. (E1-P.c.4)

Por otro lado, de manera primordial, los docentes E1 y E2 esperan que sus estudiantes pueden aplicar la competencia en el mercado financiero.

(...) En sí la competencia, está más relacionada, si tú te has dado cuenta y buscas en el currículo, habla bastante, sobre temas más que nada de temas financieros, más se enfoca más en temas financieros. (E1, P6)

Lo primordial es que manejen las capacidades que tiene la competencia, o sea sentirse parte del sistema financiero, reconocerse como un ente generador, por más que no esté directamente ligado a la producción, entonces ellos desarrollan la capacidad de crítica del sistema financiero, se vuelven críticos, analíticos, se reconocen como un ente más. (E2, P6)

Con relación a la capacidad “Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero”, los docentes A1, E1 y E2, describen de manera más adecuada la capacidad, no obstante que se mantiene la tendencia en A1 y E2 a orientar la competencia hacia los aspectos financieros.

(...) básicamente cuál es la relación de un estudiante o de un ciudadano con el sistema financiero. Que el sistema financiero sabemos que son todas aquellas actividades que nos brindan una riqueza al país no. Entonces qué relación ellos tienen, qué es lo que ellos generan asistiendo a una empresa a beneficiarse de un producto, de acuerdo con una necesidad que ellos tienen, comprar un producto y por qué de acuerdo con eso, exigir un comprobante de pago. Por qué sería bueno exigir un comprobante de pago, por qué es bueno pagar los impuestos, todo eso, ellos lo van relacionando. Ellos van a la tienda, compran un producto y a veces no piden un recibo, entonces qué estamos obviando al no pedir un comprobante de pago, estamos exonerando a esa de repente microempresa de un pago de un impuesto, que después perjudica a la nación para pagar servicios públicos, que ellos tienen entendido. De acuerdo con el conjunto de impuestos que uno paga como ciudadano, se satisfacen las necesidades básicas, el estado puede satisfacer

esas necesidades básicas. Entonces ellos lo relacionan así. Entonces van entendiendo poco a poco. (A1, P7b)

Eso es que le permita al estudiante poder entender la relación o la influencia que pueda existir entre, por ejemplo, lo que es la familia, la empresa y los temas financieros. No sé, por ejemplo, temas como la necesidad o el uso de los recursos financieros para poder utilizarlos en su vida, como miembros, como parte de una sociedad, como parte de una empresa. (E1, P7)

Bueno, el desempeño que ahora uno busca es que ellos sepan explicar el rol que cumple el estado de manera política y qué relación tiene con los órganos reguladores/ supervisores del sistema financiero. Es por eso que cuando ellos creaban su empresa, se daban cuenta que, para registrar un nombre, ya forman parte del sistema político económico, están por lo legal como quien dice. (E2, P7a)

Una definición menos precisa sobre dicha capacidad fue la manifestada por el docente B1.

Justamente pues están relacionados con la banca y con el ahorro pues no. De qué manera el alumno tiene que conocer los tipos de bancos que hay también, bancos a nivel privado, y de qué manera ellos van ahorrando. (B1, P7)

Para desarrollar esta capacidad, los docentes A1 y E2 consideran relevante abordar problemas reales, debido a que generan una mayor motivación en los estudiantes para investigarlos, sientan que son aplicables en su cotidianidad.

Claro, qué aspectos, aspectos problemáticos, de repente el año pasado, qué es lo que vimos, los petroaudios, problemáticas donde hemos visto eventos de corrupción, todas esas cosas, donde hay enriquecimiento ilícito, por qué se da ese enriquecimiento ilícito, cómo perjudica. (A1,P7c)

Acá según el nivel, pero como nosotros estamos apuntando a que los estudiantes, ellos mismos, al comprender el sistema financiero y cómo se maneja, cómo es una política económica y qué modelo económico marca cada país, qué modelo financiero marca, entonces ellos puedan cambiar porque ellos al final, son los ciudadanos que van a marcar los cambios. Ellos mismos se pueden ser generadores de cambio, en política económica, de modelos económicas. (E2, P7c)

Por su lado, el docente E1 rescató la vinculación con la capacidad “Toma de decisiones económicas y financieras”, como un aspecto para su programación. Es decir, de manera implícita se asume que, para poder tomar decisiones, el estudiante tiene que estar informado.

Claro, como te digo son capacidades que se tienen que trabajar porque son parte de la competencia, no la podemos dejar de lado. Porque el estudiante tiene entender primero la relación entre los agentes y el sistema financiero. Ya cuando entiende la relación, ya puede tomar conciencia para tomar las decisiones, que es la otra capacidad. (E1, P7b)

Para llegar a eso, primero tienes que trabajar la capacidad anterior. No te puedes lanzar a eso si es que el estudiante no conoce, no entiende la relación que hay

entre la familia, la empresa y los elementos del sistema financiero. Si no comprende esa relación, cómo va a tomar las decisiones. (E1, P8a)

En cuanto a la capacidad “Toma de decisiones económicas y financiera”, A1 y E1 señalan que esta capacidad está vinculada a las decisiones diarias. Se pone en práctica lo vinculado a la primera capacidad.

Ah ya, esa capacidad, que ya ellos tienen una postura, ellos van a desarrollar una postura ante una situación presentada. Está básicamente, entre económicas y financieras. Ellos teniendo el conocimiento, sabiendo de qué trata, ya van a tomar una postura. Un ejemplo, como te dije, nosotros nos guiamos bastante en acciones cotidianas, ellos tienen un dinero, sus propinas, sus mesadas, entonces qué hacen, de repente ahorrarlo en el chanchito, van a tomar una decisión de guardarlo en el colchón o de repente guardarlo en una entidad financiera donde su dinero va a ir creciendo mes a mes, o año tras año, entonces ellos van desarrollando esa capacidad. Ellos toman la decisión, qué es para ti mejor, guardarlo debajo de tu colchón que no te va a generar nada, que de repente invitarte a tocarlo y que ese dinero se vaya perdiendo, o invertirlo en algo, guardarlo en el sistema financiero, en algún banco, que te va a generar una ganancia. Ellos ya van a tomar esa postura, esa decisión, mediante los conocimientos propios que tengan sobre el tema. (A1, P8)

Claro, justamente esa capacidad, es ya teniendo la información de las relaciones que existen entre estos dos elementos, para que él tome decisiones, para justamente para tener una vida saludable, una vida económica saludable. (E1, P8)

El docente E2 asocia la capacidad también a la administración de los propios recursos de los estudiantes, al bienestar de ellos mismos.

Justamente eso, así comenzamos el bimestre pasado, todos los días tomamos decisiones económicas, por qué todos los días, porque todo lo que hacemos o realizamos justamente va por ahí... en el ejemplo que se les marcó, cuando van a venir al colegio, aparte de satisfacer necesidades básicas, a qué se apunta, a pedir algo para comprar en el colegio, entonces la mamá antes de irse a dormir está pensando al día siguiente, cuánto es lo que va a gastar, a invertir, para la alimentación, pasajes y todo. Todos los días, ellos tienen que aprender a tomar buenas decisiones. (E2, P8)

Para programar esta capacidad, los docentes A1 y E2 manifestaron que es importante considerar casos reales para lograr aprendizajes significativos.

Casuísticas, casos reales, casos reales de qué beneficios te da tener un dinero, o cómo tú puedes sustentar un préstamo de un banco. Qué es lo que tú podrías hacer. Yo quiero crear mi empresa, pero qué requisitos tengo que cubrir para crear mi empresa. Entonces, eso ellos ya van entendiendo y toman sus decisiones. Profesor, tengo que realizar esto y esto, de repente tendría que yo hipotecar algo, una pertenencia mía para que me den un préstamo. Entonces ya manejan esos temas. (A1, P8a)

Sí, es necesario que ellos conozcan, modelos económicos, la ciencia económica, es necesario que ellos relacionen lo que se está aprendiendo para la vida, que no están aprendiendo un concepto de economía muerto, sino que es real y que la economía si la manejan a diario. Cuando hemos hecho sobre factores de

producción, el capital tampoco no es solo lo que pueden invertir, la parte monetaria, sino también su recurso humano, su recurso intelectual, eso también les ha interesado, cuando hemos hablado del sector cuaternario de la producción que ahora ellos puedan poner en venta, ofrecer sus servicios intelectuales como asesores, entonces eso también han estado hablando. (E2, P8c)

Por otro lado, el docente B1 asoció la capacidad “Toma decisiones económicas y financieras” únicamente a la educación financiera.

Justamente está relacionada con eso, a tomar decisiones financieras, qué banco voy a elegir yo para ahorrar y qué banco me paga más intereses Entonces se les presenta en un cuadro, ¿cómo se llaman estos cuadros?, en un cuadro estadístico de gráfico de barras y se les presenta los bancos, cooperativas, qué sé yo. (B1, P8)

Un posible motivo de por qué solo considera los aspectos vinculados a la educación financiera, es debido a que son más afines con los estudiantes:

Sí. Hay temas de economía que sí están digamos inmersos en el texto, pero también hay temas de economía que están dentro de las capacidades, o los desempeños que te manda el currículo, pero digamos no son tan abundantes como las otras de temas financieros, son las que tenemos más y a los jovencitos les gusta bastante eso. (E1, P6b)

Finalmente, se aprecia una debilidad en la explicación de la competencia y capacidades por parte del docente B2.

Bueno esta competencia que tiene responsabilidad a todos los recursos económicos, siempre comprende cuál es la función que vamos a desarrollar en el aula, son decisiones que toma cada profesor. (B2, P5)

Bueno, en esos recursos económicos, mayormente se deben hacer inversiones, gastos, proyectos. Pero como le digo, yo siempre aplico todo lo que es reciclaje. Ellos ya traen cosas usadas y con esto lo trabajan, según su respecto de ellos y si son rechazados, profesora no podemos, entonces de mi bolsillo trato de donarles algo, como también materiales. (B2, P7)

Decisiones económicas y financieras, este, la única que le puedo incluir ahí en decisiones económicas son las cosas usadas que ahí puedan traer, porque como te repito no tienen medio económicos. (B2, P8b)

#### **1.1.4 Selección de contenidos**

Los docentes manifestaron que la programación de los contenidos se realizó de acuerdo con los requerimientos del currículo nacional. Adicionalmente, en los documentos E1-P, E1-UD, E1-SA, B1-P y B2-P se mencionan los desempeños de la competencia.

Ya, los contenidos nos guiamos básicamente de los requerimientos, bueno el año pasado nos guiamos de los requerimientos del mismo Ministerio de Educación, de los temas que nos brindaba el Ministerio de Educación, (...). (A1, P9)

Los contenidos los organicé de acuerdo con el diseño curricular, de ahí los he ido sacando para pasarlos a mis unidades de aprendizaje, se saca del diseño curricular del Ministerio de Educación y ahí están los temas. (B1, P9)

Bueno, los contenidos ya vienen siempre en el currículo nacional, donde está ya todo programado, igual los temas yo los manejo por los libros, según las unidades, voy haciendo mi programa, según el libro que voy a trabajar, porque el Ministerio nos manda unos libros, tanto teórico y práctico, y esos dos libros los utilizo. Cojo los dos libros que me dan y a base de estos dos libros, hago mi programa, porque también tenemos control de los libros, nos vienen a supervisar todo lo que son libros. (B2, P9)

Por otro lado, los docentes A1 y E1 indicaron que, para la selección de los contenidos, tomaron en cuenta la realidad y las necesidades de sus estudiantes.

(...) la realidad, y aparte contextualizamos con nuestra propia realidad. Nosotros no vamos a hablar mucho de agricultura, porque no estamos en un ámbito rural, no, pero sí hablamos de comercio, si hablamos del sistema financiero, que sí es una necesidad de ellos, un día a día, entonces de acuerdo con lo que era el año pasado, de acuerdo con el diseño curricular nacional, los temas establecidos, los más acordes a nuestra realidad, eran los que nosotros seleccionábamos. (A1, P9)

De acuerdo, primero, a las necesidades del estudiante, como te dije son abundantes, el otro detalle es que no tenemos el tiempo. Como no tenemos el tiempo, tenemos que priorizar. Con la otra docente, lo que hemos hecho es determinar qué temas les van a servir los jóvenes y qué temas también nos van a servir a nosotros para poderlos relacionarlos con las otras competencias. (E1, P9)

De lo último, se desprende que el docente E1 también consideró la vinculación con el tiempo. Al igual que el docente A1 también manifestó que el tiempo condicionaba su programación.

Una dificultad clara es lo rápido que tenemos que avanzar con el currículo, para hacer que se cumpla todo lo programado, entonces hay muchos temas que a veces lo pasamos por agua tibia como se dice. Logramos sí el objetivo, pero deberíamos de repente tomarnos más tiempo para hablar de más temas, más propios de un tema general. Entonces a veces tomamos un tema general y ya lo dejamos ahí, para que ellos investiguen más adelante. (A1, P9a)

Por su parte, el docente E2 mencionó que las situaciones significativas marcan un orden para la selección y organización de los contenidos.

Ya, nosotros los contenidos, que es el campo temático, de acuerdo con la situación significativa es uno, a la problemática que presenta la comunidad, siempre nos dan la situación significativa (...). (E2, P9)

Sobre los contenidos que generan mayor dificultad, los docentes A1, E1 y E2 mencionaron los vinculados a la teoría económica.

(...) bueno, cómo te digo, manejar los términos económicos. El PBI, si bien es cierto el PBI es el producto bruto interno, pero cuál es la función principal, llegar a eso, cómo se calcula el PBI, de acuerdo con la nación, el per cápita. Por eso darles a entender a ellos esos términos, como que es un poquito dificultoso. Ahí tenemos

que, nosotros mismos también, los mismos textos son bien resumidos, no nos explican, tenemos que buscar más información, sea el internet. Lo que pasa es que los textos del Ministerio de Educación son muy comprimidos. Son muy resumidos en las tres áreas que manejamos: Historia, Geografía y la misma Economía. Entonces, si Historia y Geografía están muy resumidas, imagínate Economía. A veces se toca muy rápido. (A1, P10a)

A mí, mayor dificultad serán los temas netamente económicos, podría ser. (E1, P10)

Ya, cuando nosotros hablamos de teoría neta. Tienes que comenzar siempre, bueno yo siempre le digo a los jovencitos, una base de teoría y de lectura siempre es bueno cuando hablamos de modelos económicos. Teníamos que ver el modelo económico capitalista, el planificado o comunista y el mixto. Entonces, cuanto tú les das así teoría es un poco tedioso. Mejor es trabajar con ellos con ejemplos, que tú le pones una gaseosa, Coca Cola, qué es, a qué pertenece al capitalista, al controlado, al mixto, entonces ahí ya ellos comienzan a relacionar. Una economía netamente capitalista, una planificada y una economía mixta donde entra el capital público y el capital privado. Pero en estos tiempos, la dificultad es entrar en teoría, es necesaria de todas maneras. (E2, P10a)

Los docentes A1 y E2 señalaron que el motivo de la dificultad de poder trabajar los desempeños asociados a la educación económica, es porque no resultan próximos a sus estudiantes.

Por los estudiantes que no están tan familiarizados con esos términos. Hay algunos que recién conocen. Pero esa es la labor de nosotros, hacer que ellos conozcan y ya tengan conocimiento de qué es, qué es un PBI, que es la población activamente económica o económicamente activa, o sea todo eso manejan, qué es un capital, qué es un ahorro. Entonces saben a grosso modo, pero si hay una pequeña dificultad en esos términos. (A1, P10b)

Porque ellos necesitan leer y por más que en el aula, este es un problema general, adolecemos de la falta de lectura, más que todo es por eso. (E2, P10b)

Por su parte, el docente E1 asociaba dicha dificultad obedece a que no cuentan con la formación suficiente en aspectos de economía

(...) Al menos en la universidad economía se nos enseñó, ¿qué?, ¿cuánto?, o sea, mi especialidad no es Economía. Mi especialidad es Historia y Geografía. Ya, entonces, dificultad sí en los temas de economía, temas netamente económicos que ya son de cuarto y quinto, cierta dificultad. (E1, P10a)

Los contenidos que genera menor dificultad para los docentes A1 y B1 son los vinculados a actividades financieras.

Ah, los que hablan del sistema financiero. Ellos relacionan las actividades económicas que han llevado desde primaria, en qué se clasifican las actividades económicas, primaria, secundaria, terciario. Eso sí lo manejan, sí lo conocen. (A1,10c)

Los temas financieros por la educación financiera. Estuve en un programa del BCP que hizo hace unos años atrás, dos años. Entonces ya existe esa facilidad. (E1, P10c)

El motivo de la menor dificultad en la educación financiera, es porque son contenidos son más dinámicos. Sobre esto último el docente E2 señala:

Menos dificultad, cuando vamos de frente pues a la práctica. Yo a veces les digo y les pregunto chicos hoy vamos a hacer temas o ejercicios prácticos de economía. Ejercicios de economía, eso sí les gusta, más hacer fichas, técnicas, analizan noticias, eso más les agradan, los contenidos más dinámicos. (E2, P10c)

Sobre los contenidos que generan mayor y menor dificultad, el docente B2 no especificó de manera clara, por lo que nuevamente se evidenció ciertas debilidades en su conocimiento sobre los desempeños de la competencia. No obstante, en el documento de programación anual, B2-P, los desempeños y los contenidos sí se encuentran especificados.

Bueno a mí me gustaría que ellos mismos elaboren, desarrollen sus temas ya creativos. Como decir, por ejemplo, un colegio donde tienen un poquito de recursos, y que ellos pueden hacer sus trabajos. Eso es lo que me gustaría, que ellos creen, avancen, pero como les hago ver videos en YouTube también les dejo sus links para que vean en casa, porque a veces el tiempo no alcanza en el colegio. Entonces, ellos a veces me sorprenden, porque crean más de lo que les enseñé. Porque a veces me quedo con la boca abierta, pero ellos están trabajando, están desarrollando su programa. (B2, P10)

La verdad que cuando ellos trabajan como le di el ejemplo, todos trabajan parejitos, y también les hago dibujar, para que también se recreen, no solamente todo es teórico, porque si lo hago solamente teórico, el alumno se cansa y les da sueño. Les genera un poco de antipatía el curso, la profesora tiene que ganarse al alumno, para que le pueda tener cariño, amor al curso, porque en su casa vienen con muchos problemas, un problema más no se le puede dar, más bien hay que tratar de saber llegar al alumno, para que pueda trabajar (B2, P10c).

### **1.1.5 Selección de estrategias didácticas**

Respecto de las estrategias didácticas, los docentes B2, E1 y E2 señalaron que la selección la realizan en función de las características de sus estudiantes y de la realidad del aula.

Es que el alumno tiene que desarrollar, ser consciente del tema que estamos desarrollando para que pueda entender, comprender, porque si todo es teoría, el alumno que le dictas teoría, realmente a veces no comprende, porque está pensando en otra cosa, por más que uno le llame la atención y todo se hace en base a lluvias de ideas los trabajos, qué pueden hacer ustedes y qué pueden hacer acá, ellos mismos van desarrollando sus ideas (...). (B2, P11b)

(...) para poder diseñar las estrategias, primero tengo que saber, claro, primero tengo que saber qué es lo que quiero lograr en el estudiante, qué es lo que quiero que el estudiante logre y también tomar en cuenta las características de los estudiantes. (...). Pero las estrategias sí pues, dependiendo qué es lo que quiero que el estudiante logre y las características que tiene el estudiante. (E1, P11)

Más que todo la realidad del aula pues, eso es básico para yo planificar si vamos a trabajar en forma individual o trabajo en equipo, si vamos a hacer sociodramas o si vamos a hacer infografías. Primero analizas la realidad del aula, cuántos son, si es factible y luego cómo responde. Porque hay aulas que sí, que en una hora te sacan un producto que en otra te sacan en dos, un producto, una evidencia. (E2, P11)

El docente B1 manifestó que, para programar la competencia, consideraba las estrategias que ya manejaban los estudiantes

(...) para que los alumnos logren ese criterio, logren desarrollar ese tema, uno previamente les ha enseñado una estrategia, el mapa mental en primer año. Entonces como ya dominan, con eso se les manda, por ejemplo, un gráfico de barras también. Que en actividades económicas desarrollan. (B1, P11c)

Por su parte, el docente A1 señaló que la variedad de recursos de los que dispone la institución educativa, le permitía utilizar diversas estrategias que captaran el interés de sus estudiantes.

Porque les llama la atención, algo visual a que algo yo te cuente, ellos les llama más la atención, los pone en su mundo, no sí profe, yo también he visto este caso. En mi casa también pasa esto y lo relacionan, esas estrategias también me ayudan bastante a cumplir mi sesión. (A1, P11a)

Respecto de cuáles son las estrategias que utilizan, los docentes E1 y E2 señalaron que eran dinámicas, vinculadas al juego de roles y casos concretos, recalcando también la importancia de llamar la atención de sus estudiantes.

(...) porque si mis estrategias no son dinámicas, el jovencito a veces se duerme. Hay que saber que los jovencitos, sobre todo hay temas que les agrada y temas que no les agrada, y tienes que despertarle el interés de una u otra forma. Por eso te decía que les interesa más los temas de educación financiera, porque están más relacionados con eso, por las deudas, por la tarjeta de crédito, que sé yo. Entonces como hay esa situación, digamos que por ahí podemos ingresar para que al estudiante le motive (...). (E1, P11)

Por el dinamismo que hay. Ellos encuentran muy dinámico la competencia. (E2, P11c)

### **1.1.6 Selección de estrategias de evaluación**

Para ello, E1 y E2 hicieron referencia a los desempeños y estándares ya marcados en el currículo.

Sí, por eso nosotros copiamos lo que es el estándar, qué es lo que el estudiante debe llegar al finalizar el ciclo, y de acuerdo con eso, como te digo, esto es lo que

el estudiante debe llegar, eso es lo que el estudiante debe de saber y en base a eso también, se trabajan las unidades y las sesiones. ¿Ahora cómo evaluó me dijiste? (E1, P12d)

La competencia tiene sus desempeños ya marcados, los desempeños de la competencia. Según eso, yo les elaboro una lista de cotejo o una rúbrica. Por ejemplo, me dicen identifica actividades económicas y las explica, elabora explicaciones, eso es que ya alcanzó la capacidad, logró el desempeño y la competencia ya está lograda. (E2, P12)

Los docentes A1 y E1 señalaron que buscan que sus estudiantes puedan aplicar lo aprendido en la realidad.

Porque es parte de su formación, porque ellos en todo momento van a estar vinculado con eso, es algo necesario para su día a día, para nosotros si es necesario para su día a día, que entiendan esos temas y lo relacionen en su día a día. Quieras o no, la economía está en todo momento, la economía en ellos está. Desde que suben al carro, y tienen que pagar el servicio que les brinda el transporte público para traerlos, desde que entran a la tienda a comprar algo, y ellos lo entienden. (A1, P12d)

De acuerdo también a sus necesidades, parte de sus necesidades, qué es lo que les sirve a ellos para su presente y para un futuro. (E1, P12e)

Aunque no mencionaron actividades específicas, sí indicaron problemas actuales económicos, los que podrían ser considerados como situaciones prácticas a solucionar por sus estudiantes.

Ah no, ellos tienen que aprender lo básico, si estamos hablando del sistema financiero, tienen que aprender ese punto, que comprende, si estamos hablando del ahorro, qué entidades, términos macro de repente no van a manejar, pero los términos básicos de lo que es impuestos, de lo que es el comercio, actividades económicas todo eso, lo básico, sí lo llevan y sí lo aprenden. (A1, P12c)

(...) ¿Qué es lo que el estudiante quiere saber? o ¿Qué es lo que yo quiero que sepa? Claro, que es una parte esencial que sepa qué cosa es el ahorro, y los tipos de ahorro que existen para que ellos puedan decidir, porque ellos tienen que evaluar las ventajas y desventajas que existen. Pero, la finalidad de la sesión fue de que ellos conocieran ciertas estrategias de ahorro. Que salga de ellos mismos, cómo puedo ahorrar, de qué forma puedo ahorrar, y eso es lo que se va evaluando a través de la ficha de observación, si responden o no responden, si sus estrategias o ideas, o las acciones son las más adecuadas, justamente para evitar que caigan en pérdidas o algo así. (E1, P13)

Ellos reconocen, identifican, explican, plantean soluciones también, cómo podría ser. Ellos tratan de plantear soluciones, por ejemplo, de la mano de obra barata, que debería por el modelo económico que tenemos, si se presta la situación (...) por ejemplo, que si tu sueldo es 2,000 y alguien se presenta a ganar 500, entonces plantean que la política debería ser más protectora de los sueldos del trabajador. Con ejemplos de otros países, porque ellos tienen familiares en otras partes del mundo, ellos hablan de eso. Profesora en otros sitios no se puede, ganan lo que deberían ganar, y acá en el Perú no pasa eso. Ellos te están dando posibles soluciones, ya te está dando un nivel más elevado de la competencia, ya está

criticando, critica, cuestiona y plantea soluciones. O sea, ya está llegando a un nivel crítico. (E2, P13a)

## **1.2 Aspectos que influyen en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos**

En esta sección se identifican los aspectos mencionados por los docentes, que influyen en la implementación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

### **1.2.1 Aspectos que posibilitan la programación curricular**

Los informantes señalaron que, para la programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, les favorece contar con el currículo nacional y los textos escolares como guías, algunos docentes manifestaron que, haber recibido capacitaciones les brindaba mayores herramientas para poder desarrollar su actividad. Asimismo, que es necesario que ellos estén informados sobre la realidad nacional e internacional, y que sus estudiantes tengan cierta vinculación o contacto con la misma. Finalmente, indicaron que el apoyo de la dirección de los padres de familia y la dinámica colegiada con otros docentes son aspectos que facilitaban su actividad.

#### **1.2.1.1 El currículo nacional como orientador**

Los docentes de las cinco instituciones educativas señalaron que el currículo nacional les da un orden de trabajo, un horizonte de trabajo para programar en particular esta competencia:

Bueno, nos facilitaba bastante lo que era el DCN, lo que era el Diseño Curricular Nacional, nos facilitaba porque ahí encontrábamos todas las herramientas, todos los campos temáticos encontrábamos ahí (....) (A1, P14a)

(...) El diseño curricular, de ahí sacamos, inclusive hay un documento, hojas de la ruta creo, cómo aplicar ciertas estrategias. Eso estoy entendiendo qué aspectos, de ahí saco los temas y de ahí los programo (...) (B1, P14f)

Bueno, yo lo único que me baso es qué temas manda el programa curricular, de ahí yo agarro mis temas y los voy desarrollando. También los puedo quitar los temas porque no es razonable, pero trato de adaptarlo a la situación de nuestro colegio. (B2, P14)

Ahí en el currículo está detallado la competencia, las capacidades, el estándar y sus contenidos. Digamos que son las herramientas que utilizamos para la programación. (E1, P14c)

Ahora el nuevo marco curricular, ya te da las pautas, y tú tienes cómo guiarte. Para mí, lo básico es conocer tu marco curricular para programar. Conocer tus insumos y dominar tus competencias, para poder aplicar, porque si no, va a haber deficiencias. (E2, P14a)

### **1.2.1.2 Textos escolares como orientadores**

Adicionalmente, según A1 y B1, los libros de texto facilitan la programación de esta competencia.

(...) la bibliografía que brinda también el Ministerio, nos ayuda bastante porque es una herramienta para que ellos tengan presente. (A1, P14c)

El... libro del Minedu, tiene su cuaderno de trabajo y tiene un libro de texto y ahí te dan ciertas pautas, te dan las preguntas que nos facilitan. (B1, P15a)

### **1.2.1.3 Capacitación docente**

Los docentes E1 y E2 reconocen que las capacitaciones le han permitido programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

Creo que el aspecto que me pudo haber facilitado es el curso, el taller que te dije que he llevado, para poder elegir los temas que creo yo que al estudiante le puede servir. (E1, P14)

Primero, es que un maestro para poder programar tiene que manejar su área, su contenido temático, eso es básico. Y para este año, aunque no lo creas, esas capacitaciones, conocer el nuevo currículum nacional, esas capacitaciones nos han ayudado bastante, porque maestro que no ha hecho esa capacitación, imposible programar, porque ya cambió todo (...). (E2, P14)

### **1.2.1.4 Información del docente sobre situaciones actuales**

Uno de los aspectos de la ciudadanía activa es ser consciente de situaciones reales para asumir una posición crítica. En esa misma línea, el docente B1 reconoce que el estar informado sobre problemas económicos actuales beneficia su actividad de programación.

Los aspectos que me han facilitado pues, la constante capacitación que yo siempre asisto, aparte de eso me informo por la prensa, los periódicos, por lo mismo que mi área es Ciencias Sociales, yo tengo que leer todo eso para poder comentar con los alumnos. (B1, P14g)

Claro, porque justamente, cómo yo analizo, cómo yo comparo, por más que el texto lo diga, yo tengo que saber, yo también tengo que saber de los programas periodísticos, de la parte económica, ahorita pues también del internet. Eso me informa, para que yo tenga la facilidad para poder hablar con los alumnos. (B1, P14i)

#### **1.2.1.5 Vinculación de los estudiantes con la realidad**

Adicionalmente, los docentes A1 y B1 manifestaron que el hecho que los estudiantes estén vinculados en sus situaciones personales reales, beneficia a su programación:

(...) Pero en este colegio, sí, los chicos tienen, son chicos de clase media, algunos un poquito más para arriba, entonces no tienen esas necesidades que otras instituciones estatales que se pueden dar. Ellos si vienen con saberes previos, conocen, sus familias también en muchos casos sus familiares son comerciantes, son profesionales. Entonces, el ámbito lo manejan, tienen saberes previos. Cuando hablaba de saberes previos, de economía, su papá trabaja en un banco. De ahorro, pero profesor hay formas, hay fondos distintos, uno con tasa de interés, unos que no te cobran tasa de interés, por sacar cada vez dinero, hay unos que puedes sacar dinero y otros no, hay uno que el dinero lo tienen estancado y no pueden sacar ni un sol. Entonces eso ellos conocen. (A1, P15g)

Me facilita porque yo pongo, a ver chicos y qué piensan y por ahí vienen las vivencias, ideas, se ponen a hablar (...). (B1, P15d)

#### **1.2.1.6 El apoyo de la institución educativa**

El docente A1 reconoce que la institución educativa le ha permitido capacitarse para poder enfrentar la programación de esta competencia.

(...) la institución nos facilita bastante, mediante las capacitaciones, todo eso, y brindándonos materiales, tecnología para poder realizar bien nuestra programación y nuestras sesiones. Básicamente. (A1, P14a)

#### **1.2.1.7 El apoyo de los padres**

Otro aspecto que posibilita la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, es el involucramiento de los padres en el aprendizaje de los estudiantes:

Ah ya bueno, toda la comunidad, toda la comunidad educativa es importante, desde que los estudiantes tienen esta motivación, desde que los padres apoyan en todo momento la labor de sus hijos al estudiar acá (...). (A1, P14c)

Los padres trabajan bastante con los hijos, en qué sentido, hay una actividad propia en la institución que es la de generar una empresa. Los chicos se desenvuelven en eso. Y los padres apoyan, están detrás de eso. Nos brindan a la institución educativa, nos brinda el apoyo, en el sentido que su hijo se acerque a las reuniones. Ellos trabajan anualmente un producto, que van a competir entre otras instituciones educativas de la orden, en qué sentido, en presentar un producto innovador, ellos ya van creando su empresa y los padres están apoyando esa gestión que se genera desde la institución educativa. (A1, P14d)

### **1.2.1.8 Apoyo colegiado de los docentes**

Aunque solo los docentes E1 y E2 trabajaban en instituciones educativas con más de un docente de Ciencias Sociales por grado, el docente E2 reconoció el beneficio de realizar un trabajo colegiado en la programación de la competencia:

Porque todos aportan algo, todos los profesores traen una realidad diferente de su aula, todo eso te aporta para que tú vayas implementando, qué les resultó, qué no les resultó, no todos tienen la misma respuesta. Por más que tengan la misma edad, que tengan el mismo nivel, no todos responden de la misma forma. (E2, P14f)

### **1.2.1.9 Conocimientos previos de los estudiantes**

El docente A1 manifestó la importancia de que los estudiantes tengan ciertas habilidades o capacidades para poder desarrollar la competencia.

(...) La realidad de ellos es que eran un aula muy alta en coeficiente intelectual. Toda la institución tiene un buen coeficiente. Como te digo, la particularidad es que como es un colegio chico, pero de inmenso conocimiento, entonces, es muy fácil traer los temas y ellos mismos construyen su aprendizaje (...). (A1, P3a)

### **1.2.2 Aspectos que dificultan la programación curricular**

La principal razón que dificulta la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos es la falta de tiempo para los docentes puedan desarrollar sus sesiones. Otros aspectos, son las debilidades en la capacitación y en la formación docente sobre aspectos de economía. Asimismo, que no haya familiarización con la realidad social y económica por parte de los estudiantes o de los docentes, cuando se realiza el trabajo colegiado. Finalmente, los informantes mencionaron que es necesario mayor acceso a recursos tecnológicos y que los textos escolares sean actualizados y consistentes con el currículo nacional.

### 1.2.2.1 *Limitaciones de tiempo*

Todos los docentes entrevistados manifestaron limitaciones de tiempo para realizar su enseñanza, ya sea por las actividades rutinarias de la institución o de lo establecido oficialmente. Como consecuencia de ello, tenían que programar y/o reprogramar sus sesiones considerando el tiempo como limitante.

Ah ya lo que dificulta, es básicamente más que todo el tiempo, el tiempo a veces, como te dije, nos conlleva a que corramos mucho las actividades programadas que tenemos y propio, hay actividades de la misma institución educativa, feriados largos, hacen que nuestra programación, en vez de tener las 5 semanas – un ejemplo- para una unidad, tengamos 4, 3 y media. Entonces hay temas que de repente tenemos que juntarlos para que pueda entenderse, pero cuando debería ser una sesión para cada uno. Entonces, para mí particularmente es el tiempo, el tiempo de la sesión, qué más, otra dificultad es que a veces los chicos no están familiarizados mucho con la economía. Ese es un problema que desde primaria no se trabaja eso, solo lo ven ellos desde secundaria y ese día a día les falta un poquito de esos temas. (A1,P15)

De tiempo si nos falta, de tiempo inclusive nos han recortado también, porque como era antes Historia, Geografía y Economía (...). (B1, P15i)

No, nos alcanza el tiempo porque tenemos bastantes alumnos. No soy de la profesora de agarrar y a correr con el programa, porque qué hago con correr si el alumno no entiende. Nosotros, yo soy de reforzar. (B2, P15f)

Los docentes E1 y E2 manifestaron que la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos es el equivalente de contar con tres disciplinas: Historia, Geografía y Economía; y como consecuencia de ello, manifestaron que es difícil poder desarrollar su enseñanza y lograr aprendizajes en tan poco tiempo:

Sí, por eso reducimos los contenidos de gestiona responsablemente los recursos económicos. No nos alcanza. (E1, P15j)

(...) nosotros tenemos una gran cantidad de temas, son temas que lo tienes que trabajar sí o sí porque son necesarios para la identidad del estudiante. Tenemos un montón. Aquí también tenemos un montón y priorizamos lo que es relacionado al medio ambiente, porque es algo que se está dando en estos momentos, y es aquí donde viene nuestro problema, esta competencia. No es que la competencia nos genere problema, sino que el tiempo es el que nos genera poder trabajar los temas de la competencia (...). (E1, P15k)

Realmente no, yo he trabajado en la JEC donde llevan 4 horas y ahí si podía. Es que mira, cómo te explico, está inmerso tres competencias, que si tú lo ves fríamente es Historia, Geografía y Economía. ¿En tus tiempos cómo lo has llevado, separado o juntos? (E2, P15b)

(...) Entonces el tiempo es vital, falta por lo menos una hora más. Había la iniciativa que en JEC sean 5 horas, y en realidad debería ser así. Cuatro, cinco horas debería ser. (E2, P15c)

### **1.2.2.2 Formación docente**

Los docentes A1 y E1 explicitaron que su formación en aspectos de economía es limitada, y que por ello, tienen dificultades para programar esta competencia:

Yo soy docente de Historia y Geografía, esa es mi Licenciatura, pero el área se ha juntado, porque es un tema afín, Ciencias Sociales, todo eso. Entonces, manejamos eso porque es una rama de Ciencias Sociales, pero debería haber un poquito más de capacitación, debería haber un poco más de enfoque a la economía. Si lo estamos tocando dentro del currículo, deberíamos tocarlo un poco más. (A1, P15i)

(...), por ejemplo, yo soy de Historia y Geografía. La profesora de la mañana creo que también es de Historia y Ciencias Sociales. Que, si habrá tenido economía, habrá sido una pincelada de economía, nada más. No somos profesionales que hemos llevado en la universidad una gama de temas de economía. No es así. Entonces, esa vendría a ser quizás la dificultad para que tengamos todavía ciertas dificultades sobre temas de economía (...). (E1, P15p)

### **1.2.2.3 Debilidades en las capacitaciones a docentes**

Los docentes A1 y E1 señalaron lo siguiente respecto de las capacitaciones que reciben para poder programar la competencia:

(...) Pero nos capacitan qué haciendo, hablan más básicamente de la programación, a veces hablamos bastante de lo que es Historia, pero netamente economía es lo que nos falta, que nos capaciten en temas netamente económicos (...). (A1, P15i)

(...) es copia y pega, o sea la persona que está de la UGEL o la persona que envía la DREL, no sé, está al frente se pone a leerte las diapositivas. Yo le llamo a eso copia y pega, se pone a leerte, te lee y habla lo misma que están en las diapositivas. (E1, P15g)

Sí, pero en esas capacitaciones no hay un especialista de mi área. ¿Qué te mandan? Te mandan a uno de comunicación y de matemática para temas de currículo. Entonces los de Historia, se reúnen a un costadito y empiezan a trabajar y hacer su programación. No hay un especialista (...). (E1, P15h)

#### **1.2.2.4 Dificultades en el trabajo colegiado**

Como consecuencia de las dificultades en la formación y/o capacitación, las diferencias entre docentes se acentúan al trabajar de manera colegiada. El docente E2 manifestó sobre el particular:

Que no todos estábamos en el mismo nivel. Cómo se podría decir, en el mismo nivel de conocimiento podría ser, que algunos persisten en programar a la antigua, con un enfoque de que el estudiante es el que debe recibir, y recibir la información y no plasmarla, aunque así se equivoquen. (E2, P15)

#### **1.2.2.5 Familiarización de estudiantes con la economía**

El docente A1 manifestó la falta de familiarización de sus estudiantes con la economía generaba dificultades en su enseñanza.

(...) otra dificultad es que a veces los chicos no están familiarizados mucho con la economía. Ese es un problema que desde primaria no se trabaja eso, solo lo ven ellos desde secundaria y ese día a día les falta un poquito de esos temas. (A1, P15)

En particular, respecto de la consulta sobre la programación de temáticas como el análisis de indicadores macroeconómicos, el docente A1 manifestó lo siguiente:

Por los estudiantes que no están tan familiarizados con esos términos. Hay algunos que recién conocen. Pero esa es la labor de nosotros, hacer que ellos conozcan y ya tengan conocimiento de qué es, qué es un PBI, que es la población activamente económica o económicamente activa, o sea todo eso manejan, qué es un capital, qué es un ahorro. Entonces saben a groso modo, pero si hay una pequeña dificultad en esos términos. (A1,10b)

#### **1.2.2.6 Textos escolares no adecuados a la realidad de los estudiantes**

El docente E1 manifestó que los libros alcanzados a los estudiantes no podían ser desarrollados totalmente por sus estudiantes, por lo que tenían que seleccionarlos.

(...) Esos textos, cuadernos de trabajo también emplean en el aula para realizar las actividades. Pero esos cuadernos de trabajo, de las, ponte, 6 o 7 actividades que vienen sobre un tema específico, nosotros tenemos que evaluar qué actividades pueden trabajarlos. Porque el Ministerio manda, los estudiantes de segundo grado están así, en este nivel y tienen que desarrollar todo eso. Preséntales una actividad a los jovencitos, que vienen y te dicen, profesora no entiendo, qué dice. No están digamos acorde al nivel. Tú le tienes que ir poco a poco con el estudiante. Son 6, 7, el estudiante no te trabaja las 6 o 7 actividades, trabaja menos. (E1, P15b)

El docente E2 hizo notar que el libro de actividades se titulaba “Historia, Geografía y Economía” y no “Ciencias Sociales”, por lo que recomendó que los documentos debían ser consistentes.

Lo que sí, el estado ha hecho un nuevo marco curricular. Ciertamente, ha mandado capacitaciones a los colegios en forma gratuita y todo, pero no se ha preocupado. Mira el área se llama Ciencias sociales, mira cómo se llaman los libros. Te das cuenta, no nos han cambiado el material. (...) El estado, así como nos ha cambiado el nombre, el estándar, los desempeños, también nos debería mandar [materiales] para que esto apunte a la realidad. (E2, P15e)

### **1.2.2.7 Necesidad de mayores recursos materiales y tecnológicos**

El docente B2 indicó que mayores materiales contribuiría con su enseñanza, para que los estudiantes puedan trabajar conjuntamente. Esta situación genera una oportunidad de mejora en el contexto de pandemia actual, en el que se requiere el desarrollo de estrategias herramientas tecnológicas, para lograr los aprendizajes con una educación no presencial.

Bueno, de repente, más materiales, porque todos no tienen los libros, entonces para mí a veces mi dificultad era sentarlos de dos, era como que a veces no me cae mi compañero que me siento, como que ahí se pierde un poco de tiempo, qué hacía yo, tenía que hacerles un resumen y poner el libro ahí, de guía, para poderlo avanzar o desarrollar, porque como le repito, acá nos supervisan los libros, cómo vamos avanzando. (B2, P15)

Mientras que el docente B1 señalaba que el contar con mayores recursos tecnológicos permitiría a sus estudiantes poder informarse sobre situaciones reales y trabajarlas en clase. Sobre dicho aspecto, el docente A1 comentó las facilidades que tenía su institución.

Dificultad tal vez en los medios para que el alumno entienda mejor, comprendan. Por ejemplo, una multimedia, los medios materiales más que nada (...). (B1, P15g)

(...) la institución nos brinda, tenemos una fortaleza de tener internet, tener multimedia, donde nosotros podemos plasmar un video que nos ayuda bastante. O sea, esas estrategias, para mí es una herramienta básica, no tengo las limitaciones quizás de otras instituciones educativas en el cual tenemos que manejar solo papelotes, solo texto, revistas. Usamos todos, uso revistas, uso anuncios periodísticos, utilizo videos para que puedan entender conceptos, noticias del día a día, noticias que salen en la televisión. (...). (A1, P11)

Finalmente, estos hallazgos están relacionados con las experiencias, saberes y recursos con que los docentes informantes, asumen la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

## CONCLUSIONES

A continuación, se plantean las conclusiones, obtenidas a partir de la revisión del marco teórico y el análisis e interpretación de los resultados:

1. Respecto del proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, la percepción de los docentes es que se realiza de modo individual, con la evaluación de los directores de la institución. Solo es grupal o de manera colegiada, cuando la institución cuenta con más de dos aulas por grado. Los docentes no reconocen que la programación curricular es un proceso de concreción curricular ni cuáles son los elementos curriculares. Sin embargo, al precisarles algunos de ellos, logran identificarlos dentro de su programación.
2. Los docentes señalan que consideran las características y expectativas de aprendizaje de sus estudiantes en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos. Al respecto, destacan que sus estudiantes prefieren la casuística vinculada a la educación financiera.
3. Los docentes tienen dificultad para definir el sentido y los alcances de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, como de las dos capacidades que comprende, ajustado a lo que plantea el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular. La asocian principalmente a la educación financiera, promovida a nivel nacional y mundial, pero que resulta insuficiente, porque no se hacen referencia a los aspectos vinculados a la educación económica.
4. Los docentes manifiestan que, para la selección de contenidos, toman en cuenta el Currículo Nacional, los libros de texto, la realidad y las características de sus estudiantes y las restricciones de tiempo del área de Ciencias Sociales. No se indicó propiamente el uso de criterios de selección u ordenamiento. Los contenidos vinculados a la teoría económica son los que les genera mayor dificultad para programar, debido a que no resultan tan familiares para sus estudiantes. Caso contrario ocurre con los contenidos vinculados a la educación financiera.
5. Respecto de las estrategias didácticas, los docentes identifican que, al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos

- económicos, seleccionan en función a las características de sus estudiantes, a las estrategias que ellos han aprendido o que vienen siendo desarrolladas en la institución. Señalan que el objetivo es captar la atención de sus estudiantes.
6. Los docentes indican que, para seleccionar las estrategias de evaluación, consideran los desempeños y estándares señalados en el Currículo Nacional. Buscan que sus estudiantes puedan aplicar la competencia en situaciones reales, lo cual es consistente también con el enfoque de ciudadanía activa.
  7. El Currículo Nacional y los libros de texto se constituyen en instrumentos básicos que orientan a los docentes en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos. Además, facilita que los docentes estén capacitados, informados sobre la situación socio económica nacional y mundial, y que realicen su trabajo de manera colegiada. De igual modo aportan al proceso de programación, las situaciones o experiencias económicas reales de los estudiantes, sus expectativas de poner en práctica lo aprendido, el involucramiento de los padres de familia, así como el interés de las instituciones educativas, para que efectivamente se desarrolle dicho aprendizaje.
  8. Como aspectos que dificultan el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente de la competencia en mención, los docentes identifican el no tener la formación suficiente o capacitación adecuada en el campo de la economía, limitaciones de tiempo para poder realizar la enseñanza, materiales no actualizados que brinda el Ministerio de Educación y falta de vinculación de sus estudiantes con situaciones reales.

## RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Desde el punto de vista metodológico, realizar la investigación sobre la temática del presente informe con docentes de instituciones educativas de gestión no estatal, a fin de contrastar si se vuelven o no a presentar los hallazgos detectados.
2. Investigar el proceso de desarrollo curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos utilizando la técnica de grupo focal con estudiantes, a fin conocer su satisfacción e interés; analizar las oportunidades y las dificultades que se presentan en la etapa de implementación.
3. Desde el punto de vista de políticas educativas, contrastar las percepciones de los docentes con lo que efectivamente es lo realizado por el Ministerio de Educación, en lo referente a las capacitaciones y la adecuación de materiales educativos.
4. Desde el punto de vista del desarrollo docente, y debido a las debilidades identificadas, realizar capacitaciones en torno a la comprensión y tratamiento de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos a los docentes de las instituciones educativas aplicadas y el enfoque de ciudadanía activa, a los docentes de las instituciones educativas participantes de la institución.
5. Finalmente, reflexionar con los docentes sobre oportunidades de mejora en cada una de las etapas de su proceso de programación curricular. En particular, explorar alternativas a las ya establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular o a sus prácticas que se realizan de manera recurrente en las propias instituciones educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez (2011). Niveles de Concreción Curricular. *Pedagogía Magna*, 10.
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de innovación educativa*, 180, 26-32. Recuperado de <http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/3%20%20AU%20188%20Alba%20Ambr%C3%B2s%20programar%20por%20competencias.pdf>
- Amagir, A., Groot, W., Van den Brink, H., y Wilschut A. (2018) A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17 (1), 56 – 80.
- Appleyard, L., y Rowlingson, K. (2013). Children and Financial Education: Challenges for Developing Financial Capability in the Classroom. *Social Policy and Society*, 12 (4), 507- 520.
- Aranda, A-M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación infantil*. Madrid, España: Síntesis.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. Recuperado de <http://ccftp.scu.edu.cn/Download/e6e50387-38f2-4309-af84-f4ceeeefa5baa.pdf>
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265594728\\_Bases\\_metodologicas\\_de\\_la\\_investigacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/265594728_Bases_metodologicas_de_la_investigacion_educativa)
- Benedicto, J. y Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20CONSTRUCCION.pdf>
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f869/143100e2a9902b9b3f970d9e2ff527669cfc.pdf>
- Bixio, C. (1997). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Argentina, Horno Sapiens, ediciones.
- Bixio, C. (2004). *Como planificar y evaluar en el aula*. Propuestas y ejemplos (2da. Ed). Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Capote, S. y Sosa, A. (2006). *Evaluación. Rubrica y listas de control*. Recuperado de <https://bernarditapenroz.files.wordpress.com/2010/11/evaluacin1.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Comisión Multisectorial de Inclusión Financiera (2015). *Estrategia Nacional de Inclusión Financiera*. Recuperado de: [http://www.sbs.gob.pe/Portals/0/jer/inclusion\\_financiera/ESTRATEGIA-NACIONAL-INCLUSION-FINANCIERA.pdf](http://www.sbs.gob.pe/Portals/0/jer/inclusion_financiera/ESTRATEGIA-NACIONAL-INCLUSION-FINANCIERA.pdf)
- Comisión Multisectorial de Inclusión Financiera (2019). *Plan Nacional de Educación Financiera*. Recuperado de <http://www.sbs.gob.pe/Portals/3/PLANEF.pdf>
- Comité de Ética de la Investigación (2019). *Ética en la investigación con seres humanos. Lista de verificación sobre la aplicación de los principios*. Recuperado de <http://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=asc&oficina=comite-de-etica>
- Comité Económico y Social Europeo (2017). *Financial education for all. Financial education strategies and best practices within the European Union*. Recuperado de: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/354e0419-2a43-11e7-ab65-01aa75ed71a1/language-en>
- Corrales, A. (2009). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción curricular: Las Unidades Didácticas. *Revista Digital de Educación Física*, 2, pp.41-53.

- Child & Youth Finance International (2016). *Economic Citizenship Education for Children and Youth*. Recuperado de <https://issuu.com/childfinanceinternational/docs/cyfi-ece-landscape/1?e=7128000/37817530>
- Cuéllar, S. (2015). *Programación Curricular de aula desde el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en una institución educativa de Abancay (Tesis para optar el grado de Magistra)*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Danes S., Rodriguez, M., y Brewton K. (2013). Learning Context When Studying Financial Planning in High Schools: Nesting of Student, Teacher, and Classroom Characteristics. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24 (2), 20-36.
- De Ketele, J., y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid, España: La Muralla
- Denegri, M., Del Valle, C., González, Y., Etchebarne, S., Sepúlveda, J. y Sandoval, D. (2014) ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XL, (1), 75-96.
- Diez-Martinez, E. (2016). Alfabetización socioeconómica y financiera en adolescentes mexicanos del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 130-143. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/861>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). *La explicitación de la metodología de la investigación. Un vistazo*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/boletin2.pdf>
- Escamilla, G. A. (2011). *Las competencias en la programación del aula (Vol. II.) Educación secundaria (12-18 años)*. Barcelona, España: Graó.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/la-educacion-para-la-ciudadania-en-el-contexto-escolar-europeo-2017-informe-eurydice/educacion-europa/22559>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Educación social y financiera para la infancia*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/cfs/files/CFS\\_FinEd\\_Sp\\_Web\\_8\\_5\\_13.pdf](https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_FinEd_Sp_Web_8_5_13.pdf)
- García, J. y Tobón S. (2008). *Gestión del Currículum por Competencias: Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima, Perú: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- Gomm, R., Hammersley, M., y Foster, P. (2000). *Case study method: Key issues, key texts*. London, United Kingdom: Sage.
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., y Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum: Qualitative Social Research*, 18 (1), doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jabif, L. (2010). Competencias y situaciones: un matrimonio inseparable. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*. 2 (6). Recuperado de <https://caes.ort.edu.uy/innovaportal/file/66720/1/competencias-y-situaciones-jabif.pdf>
- Jiménez, M. (2019). *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Madrid, España: Narcea.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Montreal, 12 (3), 1- 32. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 1-19. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

- Martínez, N. (2007). La planificación de un curso. Una breve guía para profesores. *Docencia Universitaria*, 8 (1), 231-239. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/86/549>
- Medina, A. y Domínguez M. (2015) *Didáctica General: Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid, España: Universitas.
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Recuperado de [http://femrecerca.cat/meneses/files/pid\\_00174026.pdf](http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf)
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Recuperado de <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=dcn\\_2009.pdf](http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=dcn_2009.pdf)
- Ministerio de Educación (2015). *Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU*. Recuperado de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/300430/d150842\\_opt.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/300430/d150842_opt.pdf)
- Ministerio de Educación (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación (2019a). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>
- Ministerio de Educación (2019b). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2° grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/03/Libro-Equidad-y-oportunidades-de-aprendizaje.pdf>
- Missira, V. (2019). Strengthening European citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 18 (3), 55–68, doi: <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.4119/jsse-1456>
- Molina, I. (2012) La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. *Razón y Palabra*, (79). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199524411068.pdf>
- Molina, L. (2013). ¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 296-326, doi: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.017>
- Moran, D. (2013) Intentionality: Some Lessons from the History of the Problem from Brentano to the Present, International. *Journal of Philosophical Studies*, 21 (3), 317-358, doi: 10.1080/09672559.2013.812605
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/National-Strategies-Financial-Education-Policy-Handbook.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?*. Paris, France: OECD Publishing, doi: <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- Palés, J. (2006). Planificar un currículum o un programa formativo. *Educación Médica*, 9 (2), 59-65. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n2/formacion.pdf>
- Pagés, J. y Gonzales N. (2010) ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de pedagógica* (405).
- Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes: Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ramírez, M. (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos: estrategias para ambientes innovadores de aprendizaje*. Ciudad de México, México: Trillas

- Retzmann, T. Remmele, B, Seeber, G. y Joengebloed, H-C. (2010). Educational Standards for Economic Education at All Types of General-education Schools in Germany. *Working Papers from University of Duisburg-Essen, Chair of Economics and Economic Education N° 1002*. Recuperado de [https://www.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/RePEc/pdf/wp1002\\_Educational\\_Standards\\_for\\_Economic\\_Education.pdf](https://www.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/RePEc/pdf/wp1002_Educational_Standards_for_Economic_Education.pdf)
- Revilla, D. (2014). *Unidad 2. El diseño curricular: etapas, productos y elementos*. Módulo para el curso Diseño y Diversificación Curricular 1 de la Maestría en Educación. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Robles, E. (2005). *Los Docentes en el Proceso de Gestión de un Currículo por Competencias. Estudio de casos en tres centros Educativos de Barranco*. (Tesis para optar el grado de Magistra). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, J. (2004). *La programación de la enseñanza: El diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga, España: Aljibe
- Rodríguez, D y Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11 (15), 103-124, doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Ruiz, J. (2013). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. (5ta ed.). Madrid: Universitas.
- Saldaña, Y. (2010). *La programación curricular anual orientada al aprender a aprender para el nivel de educación secundaria*. (Tesis para optar el grado de Magistra). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Santistevan A. y Pagés J. (2011). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado de [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf)
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2013). *Ciudadanía y Ciencias Sociales ¿Cómo abordar los estándares de aprendizajes?* Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4885/Ciudadan%c3%ada%20y%20Ciencias%20Sociales%20C%c3%b3mo%20abordar%20los%20est%c3%a1ndares%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>
- Travé, G., Molina J. y Delval J. (2018). *Enseñar y aprender economía en educación secundaria*. Madrid, España: Síntesis.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Recuperado de <https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9cnicas-cualitativas-de-investigac3b3n-social-1999.pdf>
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid, España: Síntesis
- Villarreal, O. y Landeta J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16 (3), 31-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304962>
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Zabalza, M. (1991). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid, España: Narcea

Zagalaz M-L., Cachón, J. y Lara, A. (2014). *Fundamentos de la programación de Educación Física en Primaria*. Madrid: Síntesis



# ANEXOS

## Anexo 1: Matriz de coherencia

**Título de la Tesis:** Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.

**Tema de la investigación:** Programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

**Línea de investigación:** Diseño y Desarrollo Curricular.

Problema	Objetivos de la investigación	
	Objetivo general	Objetivos específicos
¿Cuáles son las percepciones de los docentes del segundo grado de educación secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana?	Analizar las percepciones de los docentes del segundo grado de secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir la experiencia de los docentes en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.</li> <li>- Identificar los aspectos que influyen en los docentes al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.</li> </ul>

Diseño Metodológico				
Enfoque	Método	Informantes	Técnicas	Instrumentos
Cualitativo	Estudio de caso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cinco docentes del área de Ciencias Sociales.</li> <li>- Instituciones estatales en Lima Metropolitana, con resultados más altos, más bajos y en proceso, en la Evaluación Censal de Estudiantes 2018.</li> <li>- Docentes que hayan enseñado en segundo grado de secundaria en el 2018 o 2019.</li> </ul>	Entrevista semiestructurada / Análisis documental	Guion de entrevista semiestructurada / Matriz de recojo de información

Objetivos	Categorías	Subcategorías
Describir la experiencia de los docentes en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.	Experiencia en el proceso de programación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos</li> <li>- Determinación de las necesidades de aprendizaje</li> <li>- Establecimiento de la competencia y las capacidades</li> <li>- Selección de contenidos</li> <li>- Selección de estrategias didácticas</li> <li>- Selección de estrategias de evaluación</li> </ul>
Identificar los aspectos que influyen en los docentes al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.	Aspectos que influyen en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos que posibilitan la programación curricular</li> <li>- Aspectos que dificultan la programación curricular</li> </ul>

## Anexo 2: Guion de entrevista

**Nombre de la investigación:** Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

**Objetivos del instrumento:**

- Identificar la experiencia de los docentes del segundo grado de secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre cómo programan la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.
- Identificar los aspectos que influyen en los docentes al programar dicha competencia.

**Tipo de instrumento:** Guion de entrevista semiestructurada

**I. Introducción a la entrevista**

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la entrevista
- Explicación sobre la confidencialidad de la información
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

**II. Datos generales**

Entrevista N° (O Código): \_\_\_\_\_  
 Institución Educativa: \_\_\_\_\_  
 Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_  
 Nivel de estudios alcanzado: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_  
 Lugar: \_\_\_\_\_ Duración: \_\_\_\_\_

**III. Guion de Entrevista**

Categoría	Subcategorías	Preguntas	Tiempo
Experiencia en el proceso de programación curricular	Participación en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos	1. ¿De qué manera participó en la programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos? 2. ¿En el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, en qué momentos usted participó? ¿Por qué en otros momentos no lo hizo? 3. ¿Qué elementos curriculares tomó en cuenta para programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos? ¿Por qué?	7 minutos
	Determinación de las necesidades de aprendizaje	4. Al programar esta competencia, ¿tomó en cuenta las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué? ¿De qué manera?	3 minutos

	Establecimiento de la competencia y las capacidades	<p>5. ¿Qué significa para usted la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos?</p> <p>6. ¿Qué buscó que desarrollen sus estudiantes con la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos?</p> <p>7. ¿A qué hace referencia la capacidad “Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero”? ¿Qué aspectos tomó en cuenta al programarla? ¿Por qué? ¿Considera usted que estos aspectos fueron los más convenientes? ¿Por qué?</p> <p>8. ¿A qué hace referencia la capacidad “Toma decisiones económicas y financieras”? ¿Qué aspectos tomó en cuenta al programarla? ¿Por qué? ¿Considera usted que estos aspectos fueron los más convenientes? ¿Por qué?</p>	7 minutos
	Selección de contenidos	<p>9. Al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos, ¿cómo organizó los contenidos? ¿Por qué? ¿Considera usted que esta organización fue la más adecuada? ¿Qué cambios introduciría en la organización de los contenidos?</p> <p>10. A partir de su experiencia en el proceso de programación de esta competencia: ¿Qué contenidos considera que le generan a usted mayor dificultad para trabajar con sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Cuáles son los que menos dificultad le generan? ¿Por qué?</p>	7 minutos
	Selección de estrategias didácticas	<p>11. Al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos ¿Qué criterios utilizó para seleccionar las estrategias didácticas? ¿Por qué? ¿Cuáles estrategias pensó que funcionarían para esta competencia? ¿Por qué?</p>	5 minutos

	Selección de estrategias de evaluación	12. Para evaluar el desarrollo de la competencia, ¿cómo determinó lo que sus estudiantes debían aprender? 13. ¿Cómo seleccionó las actividades de evaluación al programar esta competencia? ¿Por qué?	7 minutos
Aspectos que influyen en el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos	Aspectos que posibilitan la programación curricular	14. ¿Qué aspectos considera usted que facilitaron la programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos? ¿De qué manera cada aspecto favoreció su programación?	7 minutos
	Aspectos que dificultan la programación curricular.	15. ¿Qué aspectos considera usted que dificultaron la programación curricular de esta competencia? ¿De qué manera cada aspecto afectó su programación?	7 minutos

#### IV. Cierre y despedida

- Comentarios adicionales del informante
- Agradecimiento y despedida

#### V. Registro de incidencias (Grabación y uso de anotaciones)

---

### Anexo 3: Matriz de recojo de información

**Nombre de la investigación:** Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos.

**Objetivo del instrumento:**

- Triangular la información proporcionada por los docentes del segundo grado de secundaria del área de Ciencias Sociales, sobre cómo programan la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.

**Tipo de instrumento:** Matriz de recojo de información.

<b>Código del Informante:</b>		
<b>Tipo de Documento:</b>		
<b>Código del Documento:</b> Código del Informante-Tipo de Documento		
<b>Etapa del proceso de programación curricular</b>	<b>Información recogida</b>	<b>Código de la información proporcionada por los informantes</b>
Participación en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos		
Determinación de las necesidades de aprendizaje		
Establecimiento de la competencia y las capacidades		
Selección de contenidos		
Selección de estrategias didácticas		
Selección de estrategias de evaluación		