

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Percepciones docentes sobre la concreción del enfoque
por competencias en las experiencias de aprendizaje de
la competencia “construye interpretaciones históricas”
en el nivel secundario de una institución pública**

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación con
mención en Currículo que presenta:

Katerín Flor Ninanya Tantavilca

Asesora:

Monika Nelly Camargo Cuéllar


Lima, 2023

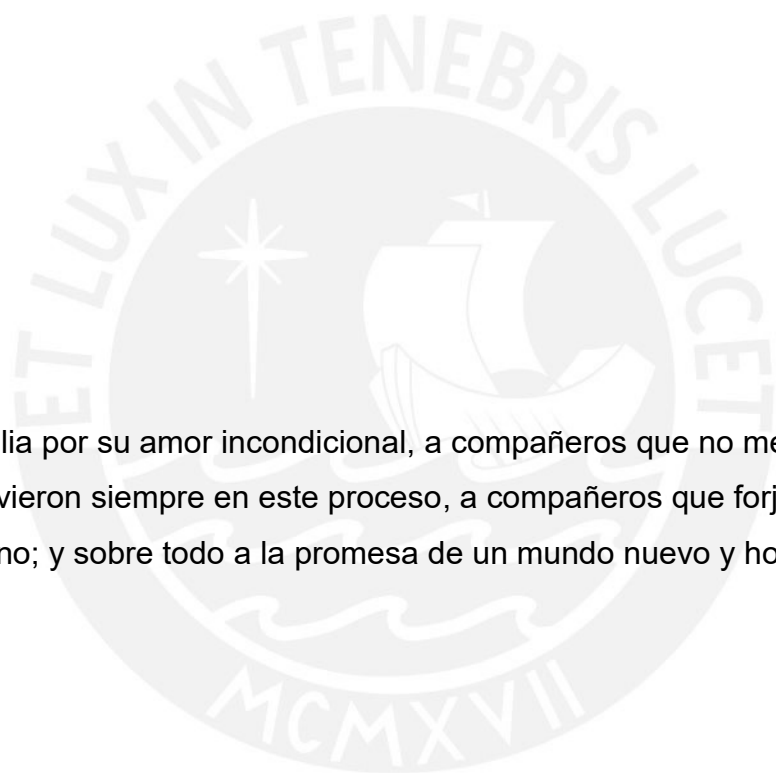
Informe de Similitud

Yo, Mónica Nelly Camargo Cuéllar, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel secundario de una institución pública, de la autora Katerín Flor Ninanya Tantavilca, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 20/06/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, 29 de junio de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Camargo Cuellar Monika Nelly	
DNI:09905449	Firma:
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1388-543X	



Dedicatoria

A mi familia por su amor incondicional, a compañeros que no me dejaron caer y me contuvieron siempre en este proceso, a compañeros que forjaron y forjan mi camino; y sobre todo a la promesa de un mundo nuevo y hombres libres de verdad

Resumen

La presente investigación aborda el tema de la concreción del enfoque por competencias (EC) en la educación básica peruana, específicamente de la competencia “construye interpretaciones históricas” (CIH) partiendo de las experiencias de aprendizaje. Los objetivos fueron: i) Describir las percepciones de los docentes del área de Ciencias Sociales del nivel de educación secundaria sobre el EC en el marco del Currículo Nacional, ii) Identificar aspectos que facilitan la concreción del EC en las experiencias de aprendizaje de la competencia CIH desde la perspectiva de los docentes, e iii) Identificar aspectos críticos en la concreción del EC en las experiencias de aprendizaje de la competencia CIH desde la perspectiva de los docentes.

Esta investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso. La información fue recolectada mediante una entrevista semiestructurada a 5 docentes (con más de 15 años de experiencia) del área de Ciencias Sociales de una institución educativa pública. Así, la percepción de estos docentes sobre la concreción del EC fue analizada de manera narrativa. Respecto a los resultados, los docentes tienen conocimientos principalmente técnicos (planificación, diseño y evaluación) para aplicar el EC en las experiencias de aprendizaje; sin embargo, desconocen sus bases teóricas. Además, se presentan dificultades para desarrollar el enfoque CIH en sus experiencias de aprendizaje pues faltan condiciones (es decir, habilidades para la lectura) en los estudiantes y la organización del Estado.

Palabras clave:

Enfoque por competencias en la educación básica, la competencia construye interpretaciones históricas, experiencias de aprendizaje.

Abstract

This research addresses the issue of the implementation of the competency-based approach (CBA) in Peruvian basic education, specifically the “Building historical interpretations” (BHI) competence based on their learning experiences. The study's aims were: i) to describe the perceptions of teachers belonging to the Social Sciences area of a secondary education level about CBA in the National Curriculum framework, ii) to identify aspects that facilitate the realization of CBA in learning experiences of BHI from the teachers' perspective, and iii) to identify critical aspects in the realization of CBA in learning experiences of BHI from the teachers' perspective.

The study's methodology was based on a qualitative approach through a case study. The information was collected using a semi-structured interview conducted with XX teachers (with more than 15 years of experience) belonging to the Social Sciences area of a public educational institution. Thus, the perception of these teachers about the CE realization was analyzed in a narrative way. Regarding the results, teachers have mainly technical knowledge (planning, design and evaluation) to apply the CBA in learning experiences; however, their theoretical bases are unknown. In addition, there are difficulties in to implement the CHI competence in their learning experiences because conditions (i. e., reading skills) are lacking in the students and the organization of the State.

Keywords

Competency-based approach in basic education, building historical interpretations competence, learning experience.

Índice

CAPÍTULO I: ENFOQUE POR COMPETENCIAS	12
1.1. DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	12
1.1.1. Base epistemológica	13
1.1.2. Bases de la educación basada en el enfoque por competencias	15
1.1.2.1. <i>Los cuatro pilares de la educación.</i>	15
1.1.2.2. <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.</i>	17
1.1.3. Interdisciplinariedad y complejidad en el enfoque por competencias	19
1.1.4. Definiciones de las competencias	21
1.2. DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS	24
1.2.1. Definiciones	24
1.2.2. Definiciones claves que pueden ser términos asociados al Enfoque Basado en Competencias	25
1.2.2.1. <i>Capacidades</i>	25
1.2.2.2. <i>Desempeños</i>	26
1.2.2.3. <i>Habilidades</i>	27
1.2.3. Elementos para el desarrollo del Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias	28
1.2.3.1. <i>Perfil de egreso</i>	28
1.2.3.2. <i>Indicadores de logro</i>	30
1.2.3.3. <i>Estándares de aprendizaje</i>	30
1.2.3.4. <i>Evaluación formativa</i>	31
CAPÍTULO II: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	333
2.1. COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	33
2.1.1. Origen y definiciones de la competencia “construye interpretaciones históricas”	33
2.1.2. Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”	35
2.1.3. Capacidades de la competencia “construye interpretaciones históricas”	40
2.1.4. Contribución de la ciencia histórica en la competencia “construye interpretaciones históricas”	40
2.2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	43
2.2.1. Concreción del tercer nivel curricular	43
2.2.2. Definición de experiencias de aprendizaje	46

2.2.3. Formas de experiencias de aprendizaje	47
2.2.3.1. Unidades didácticas	47
2.2.3.2. Proyectos de aprendizajes	48
2.2.4. Características de las experiencias de aprendizaje de la competencia construye interpretaciones históricas	50
2.2.5. Evaluación de las experiencias de aprendizaje	51
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	55
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN	55
3.1.1. Enfoque cualitativo	55
3.2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO	56
3.2.1. Problema de investigación	56
3.2.2. Objetivos de la investigación	56
3.2.3. Categorías de estudio	57
3.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	58
3.4. INFORMANTES	60
3.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN	61
3.6. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	62
3.7. PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	63
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	65
4.1. ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	65
4.1.1. Bases de la educación básica basada en el enfoque por competencias	65
4.1.2. El Currículo Nacional de la educación básica basado en el enfoque por competencias	67
4.1.3. Propuestas teóricas para el enfoque por competencias	73
4.1.4. Definición del enfoque por competencias y características	73
4.1.5. Elementos del diseño curricular en el enfoque por competencias en la educación básica	78
4.2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	89
4.2.1. Competencia “construye interpretaciones históricas”	89
4.2.2. Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”	95
4.2.3. Experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”	100

4.2.4. Diseño de experiencia de aprendizaje para la competencia “construye interpretaciones históricas”	106
CONCLUSIONES	114
RECOMENDACIONES	116
BIBLIOGRAFÍA	117
Anexos	123
Anexo 1	123
Anexo 2	124
Anexo 3	127
Anexo 4	130
Anexo 5	132



Introducción

La presente investigación busca determinar cuáles son las percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias (EC) en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel de educación secundaria en una institución educativa pública. Entiéndase como EC en la educación básica al conjunto de concepciones del qué, cómo y para qué se educa, que expresan los intereses políticos y sociales de una sociedad (Ruiz, 2020), así como al conjunto de oportunidades de aprendizajes para la vida que buscan formar personas capaces de afrontar las adversidades e incertidumbres del siglo XXI apoyándose en el desarrollo de la tecnología (OCDE, 2019).

En el Perú, el EC es parte de una serie de reformas educativas en la educación básica que se ha venido planteando desde el 2016 a través del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Proyecto Educativo Nacional, 2007) y el Currículo Nacional (Currículo Nacional, 2016). En este caso, el EC se materializa a través de las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” que son un conjunto de actividades que buscan que el estudiante se reconozca como sujeto histórico y desarrolle una posición crítica sobre hechos y procesos históricos. De este modo, se espera que el estudiante pueda resolver situaciones significativas a través de un hacer idóneo, es decir, comprendiendo su pasado y construyendo su futuro (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2016).

Por un lado, ya que los docentes son quienes permanentemente aplican el EC como parte de su trabajo, es sumamente importante analizar las percepciones de estos para conocer cómo se ha ido concretizando el EC. Asimismo, la necesidad de realizar este tipo de investigaciones radica en los cuestionamientos que se han planteado al mismo respecto a su carácter pragmático, su “poca” relevancia del conocimiento *per se*, y a su dificultad para aplicarlo en la educación básica (Guerrero, 2018). En ese sentido, esta investigación busca identificar los aspectos críticos que facilitan la concreción del EC desde la perspectiva de los docentes del área de Ciencias Sociales (principales agentes involucrados; Hancock y Algozzine (2006)) en la enseñanza de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Así, esta investigación sería un aporte en el estudio de la educación básica en el Perú al acercarnos hacia una mejor comprensión de este EC.

Por otro lado, esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo siguiendo la metodología de Flick (2007) el cual se basa en el análisis de fenómenos sociales (convivencia, grupos sociales, etc.), económicos (pobreza, seguro social, etc.), políticos (corrupción, luchas sociales, etc.), culturales (educación, multiculturalidad, etc.), entre otros. Según Stake (2007) existen dos tipos de estudios de casos, uno que busca identificar las causas y efectos de un fenómeno y otro que trata de comprender la experiencia humana sin que necesariamente se cuestione el porqué. Al respecto, en la presente investigación se empleó un estudio de casos para analizar la concreción del enfoque educativo específicamente en la competencia “construye interpretaciones históricas” desde las percepciones docentes.

En cuanto a los informantes, los siguientes criterios de inclusión fueron usados para la selección de los docentes: que pertenezcan al área de Ciencias Sociales, que enseñen en el nivel de educación secundaria, que trabajen en un colegio público politécnico, que tengan al menos 20 años de experiencia, y que hayan participado por lo menos una capacitación dada por el Estado sobre el EC.

Respecto al recojo de la información y el proceso de análisis, se consideró la definición del caso, las preguntas de investigación, y las fuentes para obtener datos. La técnica usada fue la entrevista semiestructurada para la documentación de las percepciones docentes, pasando previamente por una grabación y transcripción de las narraciones. Al ser una entrevista semiestructurada se permite un acercamiento mayor con el docente para que se pueda profundizar en puntos que considera de su interés e importantes. Así mismo, se puede tomar ideas suyas para proponer algunos nuevos cuestionamientos en el momento de la entrevista para obtener más información.

El contenido de esta investigación se organiza en cuatro capítulos. En el primer capítulo se detalla la base epistemológica y teórica acerca del EC en la educación básica con especial ahínco en la teoría de la complejidad, así como los planteamientos sobre los cuatro pilares de la educación y los siete saberes necesarios para la educación del futuro. También se hace un repaso teórico acerca

del diseño curricular por competencias y se describen los elementos claves para el desarrollo del Currículo Nacional basado en el EC.

En el segundo capítulo se define la competencia “construye interpretaciones históricas” y lo que son las experiencias de aprendizaje en general. Asimismo, se conceptualiza las experiencias de aprendizaje de manera específica en esta competencia “construye interpretaciones históricas” y se finaliza describiendo los criterios de evaluación de las experiencias de aprendizaje.

En el tercer capítulo se aborda la parte metodológica de la investigación, la naturaleza cualitativa del enfoque adoptado, y el método (estudio de casos). También se plantea el problema, los objetivos y las categorías de la investigación. Por último, se describe el criterio de selección de los participantes y el proceso de recojo y análisis de la información.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados organizados de acuerdo a las subcategorías obtenidas. Aquí se profundiza en el análisis, a partir de la interpretación objetiva de la información colectada.

Finalmente, se plantean de manera sintetizada las conclusiones de la investigación y se proponen algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I: ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1.1. DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

El enfoque por competencia (EC), puesto en la palestra de la reforma educativa de varios países, tiene como base epistemológica el pensamiento complejo o complejidad que invita a analizar el todo de forma articulada e interrelacionada, asumiendo que el todo es una incertidumbre y es imposible de conocer en realidad (Davis y Sumara, 2014). El EC en el mundo de la educación parte de los cuatro pilares de la educación *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir* (Delors, et al. 1997) (ver sección 1.1.2.1.) y los siete saberes para la educación del futuro *reconocer las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, los principios del conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad planetaria, enfrentar las incertidumbres, la enseñanza de la comprensión y ética del género humano* (Morín,1999) (ver sección 1.1.2.2.). Así, los gobiernos guiados por organismos internacionales se han acogido a estos principios educativos para desarrollar nuevas propuestas curriculares. En el caso del Perú, actualmente ya se cuenta con un Currículo Nacional articulado en función al EC.

1.1.1 Base epistemológica del enfoque por competencia

Desde inicios del siglo XX, el mundo industrial al buscar mejorar la producción económica globalizada introduce diferentes modificaciones partiendo de criterios como la priorización de la calidad de la mano de obra y una mayor competitividad y eficiencia de estos. Así, se percatan que el capital humano puede garantizar el éxito económico de las grandes potencias industriales en el mundo globalizado (Briceño, 2011). Con el pasar de las décadas estas mismas economías industrializadas buscaron ocupar espacios más allá de los económicos, como los sociales y culturales debido a los cambios acelerados de la tecnología, formas de producción y crisis económicas. Debido a que se necesitaban formar obreros más calificados y competitivos, surgió la idea de que había que formarlos desde la escuela. De este modo, la modificación de los enfoques en la educación redujo el papel social fundamental de la educación a la de formación de trabajadores competitivos (CEPAL-UNESCO, 1992). Bajo la categoría de enfoque, las competencias fueron introducidas paulatinamente en el ámbito educativo en general. Sin embargo, dentro de sus ideas claves se hallan conceptos como calidad, eficacia, eficiencia, equidad sin una clara justificación pedagógica y menos epistemológica (Bowen, 2001).

La instancia que respalda e impulsa esta tendencia es el Banco Mundial, quien además propone que son las instituciones educativas quienes deben formar el capital humano necesitado por el mundo económico (Tobón, 2004). Algunos especialistas en la materia, como *pedagogos*, dependientes o afines a estos organismos, interesados por analizar este enfoque en constante aplicación y expansión, han tomado la tarea de tratar de darle cuerpo y sustento teórico al EC como Edgar Morin (Morin, 1999), Delors et al. (1997) y otros (Garrido, 2007). Tobón (2006) plantea que las competencias son base fundamental para orientar aspectos centrales de la educación como son: el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que encierran una concepción de la educación de la que se pueden guiar diferentes modelos educativos. Así mismo, propone como necesario para su comprensión abordar su conceptualización desde el pensamiento complejo (Tobón, 2004).

La epistemología del pensamiento complejo plantea un método para la construcción o adquisición del conocimiento lo que implica abandonar las leyes y fórmulas simples para explicar la realidad (Morín, 1990). Según Tobón (2004), desde la complejidad se limita la conceptualización de las competencias, porque deja de ser importante o trascendental acercarnos a una realidad-objetiva de las cosas y no se percibe el potencial de su origen diverso y su construcción/deconstrucción constante.

La complejidad no solo está relacionada con cálculos y cantidades que desafían nuestras capacidades, sino también con la incertidumbre, lo indeterminado, fenómenos aleatorios, etc. En síntesis, la complejidad siempre está relacionada con el azar, es decir, el no saber con certeza algo. (Morín, 1990).

De este modo, la complejidad le agrega incertidumbre tanto al objeto como al sujeto, partes fundamentales del proceso de conocimiento, porque le pone un límite al conocimiento de los fenómenos y a la capacidad humana. Según Morin (1990), lo central no es la complejidad y lo no simple del mundo, sino que este mundo es incognoscible:

En este caso, la dificultad no está solamente en la renovación de la concepción del objeto, sino que está en revertir las perspectivas epistemológicas del sujeto, es decir, el observador científico; lo propiamente científico era, hasta el presente, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción. Pero hace falta aceptar una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos, sino también en los conceptos. (Morin, 1990, p. 43).

Tobón (2004) refuerza esta idea cuando manifiesta que, según la epistemología de la complejidad, abordar y tratar conceptos científicos implica considerar diversas dimensiones y ejes, lo cual dificulta su definición exacta y su empleo atinado. En ese sentido, asumir la complejidad como base epistemológica del enfoque por competencias implica asumir un enfoque inacabado, sino por el contrario sugiere que se le debe comprender desde su marco socio histórico

1.1.2. Bases de la educación basada en el enfoque por competencias

A continuación, se presentan las bases teóricas de la educación que sustentan el enfoque basado en competencias a la luz de algunos autores representativos.

1.1.2.1. Los cuatro pilares de la educación. Es una de las bases o cimientos planteados por la UNESCO hacia fines del siglo XX e impulsados por organismos internacionales como el Banco Mundial. Debido a la explosión de información a nivel mundial que planteó un primer reto a la educación, Delors (1997) propuso una justificación para la educación basada en competencias. Esto implica transmitir eficazmente un volumen masivo de conocimientos teóricos y técnicos como base para las competencias del futuro. De este modo, se espera que el estudiante pueda tomar a buen provecho las oportunidades laborales y de crecimiento personal, así misma siga acrecentando sus saberes para responder a un mundo cambiante. En ese sentido para que la educación cumpla estos objetivos se proponen cuatro pilares sobre los que se ha ido delineando el EC.

a. Aprender a conocer

Se plantea este primer pilar considerando que la base para hacer cualquier despliegue en la vida es el conocimiento de todo lo posible (además que en sí mismo la búsqueda del conocimiento es innata en el ser humano). Se debe considerar que es fundamental los conocimientos útiles y que el estudiante se haga amigo de la ciencia; de esta manera adquiere un criterio (pensamiento científico) para enfrentar el mundo en el que vive.

Pero es necesario considerar el rápido avance de la ciencia, por lo que es necesario, sobre todo, aprender a aprender. Esto implica ejercitar procesos cognitivos como la memoria, sin reducir su función a almacenar información, sino logrando una memoria selectiva y significativa. En esto la educación debe incidir. Bajo el mismo criterio (avance exponencial de la ciencia), el aprendizaje constante durante toda la vida del individuo permitirá mejorar su calidad de vida, así como también en el aspecto laboral.

b. Aprender a hacer

Implica el dominio del saber hacer y el manejo del conocimiento teórico y práctico. La mezcla de ambas habilidades permite que se desarrolle un hacer cada vez más útil en la solución de problemas y para el trabajo en grupo o equipo. Este saber se centra mucho en las habilidades para el mundo laboral, preguntándose cómo podría ser útil para un cierto tipo de economía saber hacer “algo”.

Por ejemplo, en la economía no estructurada (característica de países en vías de desarrollo como los de América Latina) los conocimientos tradicionales, la formación profesional y hasta la calificación social son necesarias para subsistir, contrariamente a economías más desarrolladas donde el uso de la tecnología e innovación son fundamentales. Ante ello, caben las preguntas: ¿Cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre? ¿cómo participar de la construcción del futuro?

c. Aprender a ser

Este aprendizaje se logra en tanto se forme a los estudiantes de manera íntegra, en mente y cuerpo, para que logren explorar los diversos aspectos que componen su humanidad como su espiritualidad, sensibilidad, responsabilidad social, sentido de la estética, etc. Para lo cual es necesario dotar al estudiante de un pensamiento crítico y autónomo.

La escuela debe brindar una formación y experiencias en arte, ciencia, deportes, cultural y sociabilidad para que el estudiante explore todos los ámbitos posibles de la humanidad, para que se humanice dentro de su contexto social. Es una experiencia necesaria que nunca termina y parte del conocimiento de uno mismo. El mundo cambiante del siglo XXI así lo demanda.

d. Aprender a vivir

Este aprendizaje es uno de los más importantes en un mundo donde en el último siglo la violencia ha aumentado mucho, siendo en varios casos promovidas por poderes o potencias que en antaño lucharon por la libertad, igualdad y fraternidad entre los hombres. Ante esto, la opinión pública mundial no puede hacer más que mirar con impotencia y hasta como rehén los sucesos destructivos. El aporte de la

educación hasta el momento ha sido limitado en este ámbito, por lo que cabría preguntarse, ¿la educación será capaz de contribuir a la resolución de problemas de forma pacífica promoviendo la multiculturalidad y espiritualidad?

Se plantea que la tarea es complicada debido a la naturaleza humana de sobrevalorar las cualidades propias y alimentar prejuicios contra los otros. Asimismo, es difícil enseñar solo la no-violencia en un clima de constante competencia económica local (e internacional) que desemboca en guerras comerciales. Al respecto, se pueden efectuar diversas acciones para mejorar este “clima” de competencia “agresiva” partiendo de objetivos en común, pero ¿cómo podría lograrse esto desde la educación? En ese sentido, se plantea partir de la enseñanza de la empatía, que tiene como base el reconocimiento y comprensión de uno mismo, para así evitar odios/prejuicios hacia los otros cuando se den acercamientos a la diversidad humana y establecer el diálogo como medio para la resolución de problemas.

1.1.2.2. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Edgar Morín (1999) preparó para la UNESCO un conjunto de planteamientos fundamentales titulado: “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” donde pone de manifiesto problemas importantes que no se están tomando en cuenta en la educación y que deberían ser tratados en la enseñanza del siglo XXI.

a. Primer saber: Enseñar acerca de las cegueras del conocimiento

Considerando que el conocimiento está mediado por el lenguaje y este es leído e interpretado por el sujeto consciente, puede presentar subjetividad del individuo (afectividad, concepción, etc.). Además, debido a que los paradigmas pueden crear ilusiones y ninguna teoría científica está libre del error; la educación tiene como labor detectar los orígenes de estas incertidumbres. Por otro lado, en relación con la verdad se expone que llegar a ella implica la elaboración de meta-puntos que nos permitan acercarnos al pensamiento complejo.

b. Segundo saber: Enseñar la pertinencia del conocimiento

Los problemas del mundo deben ser tratados con conocimiento e informaciones a pesar de la imperfección cognitiva que pueda haber. Desde la complejidad, es

importante tomar en consideración que los problemas del mundo se sitúan en los ámbitos políticos y los ecológicos, pues vivimos en la era planetaria. Así, conocer el mundo es una necesidad vital e intelectual para todo ciudadano del siglo XXI.

En función a ello: ¿cómo se puede acceder a información sobre el mundo, interrelacionarla y organizarla? ¿cómo podemos percibir y entender el contexto, la relación parte-todo y lo complejo a la vez? Estas serían las cuestiones para resolver por la educación del hoy, ya que implicaría asumir un cambio paradigmático, más no estratégico. Pero si no se avanza en ese aspecto, no se podrá comprender el mundo en su complejidad. Ahora bien, para que el conocimiento sea pertinente, la educación debe mostrar: el contexto más cercano, el contexto mundial, lo multidisciplinario y lo complejo.

c. Tercer saber: Enseñar la condición humana

En la actualidad ha tenido mucho desarrollo el campo de las ciencias naturales, sociales, y humanas. Por su parte la tecnología y las otras ciencias (en especial las ciencias naturales) nos muestran parte de todo el sistema que conformamos, pero en ninguno de los ámbitos disciplinares hay una concatenación, interrelación, ni unidad de ideas. No es el todo como uno y lo uno como parte del todo, las ciencias aún no se interrelacionan entre sí. Esto perjudica la comprensión del ser humano en sus amplias dimensiones como la cósmica, la terrestre, la física, entre otros.

Por lo que el desarrollo del presente saber permite que el ser humano se pueda entender como un ser complejo respondiendo a preguntas fundamentales como ¿Qué soy? ¿para qué vivo? ¿Qué lugar ocupo en el cosmos?, etc.

d. Cuarto saber: Enseñar la identidad terrenal

Frente a la cantidad de información y a la globalización del mundo, surge una interrogante que bien la educación puede plantearse como meta y resolverlo. Esto es ¿cómo los futuros ciudadanos podrían pensar los problema individuales, locales y mundiales?

e. Quinto saber: Enfrentar las incertidumbres

La historia toma protagonismo para decir de ella que es impredecible, que el ser humano debe entender que su devenir es una incertidumbre, es decir, lo que suceda con su futuro no se puede saber. En palabras de Anaya (2005): “Una gran conquista de la inteligencia sería poder deshacerse de la ilusión de predecir el destino humano” (p. 661). Esta conciencia se hace en base a que en el siglo XIX todo auguraba un progreso para la humanidad, pero llegado a fines del siglo XX esta predicción se ha venido abajo debido a los eventos no controlados que han ido surgiendo, a la complejidad y avances acelerados. En ese sentido, el hombre debe aprender a enfrentar las incertidumbres de la época tan cambiante en la que vive.

f. Sexto saber: Enseñar la comprensión

En la actualidad existen muchas formas de comunicarse y estas aumentan cada vez más, en la medida del desarrollo de las ciencias. Sin embargo, a pesar de estos progresos, y que en los colegios se educa para la comprensión de las ciencias “duras” como las matemáticas o biología, la comprensión humana es otra cosa y va más allá de cualquier comprensión, porque garantiza la solidaridad intelectual y la moral humana.

g. Séptimo saber: Enseñar la ética del género humano

Enseñar que la ética más elevada o consciente surge de la comprensión de las autonomías individuales y de la sociedad, que solo así se genera cultura y ésta se retroalimenta así misma. A esta nueva ética se le denomina antropoética.

1.1.3. Interdisciplinariedad y complejidad en el enfoque por competencias

Las competencias en la educación pueden ocupar diferentes espacios, beber de diferentes fuentes teóricas para alimentar su conceptualización y su marco teórico. Tobón (2004) plantea que es factible y hasta una ventaja la versatilidad con la cual se puede abordar la definición de competencias. Aunque, por su parte Zubiría (2002) planteó sus reparos respecto a esta situación, ya que según su planteamiento el término competencias surge en un paradigma (o marco epistemológico) que al pasarlo a la educación y darle un fundamento pedagógico, psicológico, y/o sociológico no se considera toda la dimensión que implica pasar de

un paradigma a otro y definir el concepto en las diferentes disciplinas tomando de ellas ideas que al final pueden ser arbitrarias.

Considerando los reparos de Zubiría (2002) se puede apreciar que navegar por diferentes disciplinas científicas y/o paradigmas puede permitir a las competencias consolidarse con un concepto más claro. Tobón (2004) propone que por principio la propia pedagogía necesita considerar a otras disciplinas para complementar su trabajo como ciencia, así como la pedagogía también se interrelaciona con otras ciencias. Sin embargo, esta situación es diferente a usar las disciplinas científicas para construir un concepto de competencias en el ámbito educativo, lo cual no quiere decir que así quedará su condición, sino que es necesario establecer límites precisos para definir su marco teórico. Desde la complejidad se puede orientar esta tarea, llegando así a la transdisciplinariedad donde se consideran las variadas orientaciones, así como otros constructos relacionados al enfoque.

Por otro lado, la educación basada en competencias propone que la formación y el aprendizaje involucra una interrelación con otras ciencias. Se habla incluso de aprendizajes transversales y unión de disciplinas científicas que permiten ver y resolver problemas no solo del entorno, sino también globales. Pero, así mismo se desarrolla más especialización (o “desunión”) en las ciencias.

Se plantea que el diálogo entre las ciencias naturales y sociales en todo el proceso pedagógico permita percibir de manera multilateral y/o dimensional tanto el todo como las partes a la vez. Asimismo, es necesario ir más allá para trascender todas las ciencias/disciplinas para abordarlos en toda su complejidad. A la par es necesario la unidisciplinariedad de la interdisciplinariedad para integrar todo lo disgregado y analizado. Tobón (2004) sugiere las siguientes acciones para formar la interdisciplinariedad en la educación:

- Fomentar la capacidad innata en las personas para identificar en las ciencias unidad, donde pueda organizar y articular todos los conocimientos separados que incluyen tanto las humanidades como la filosofía. Solo así se puede comprender el todo.
- Iniciar desde los dilemas o conflictos globales e ir uniendo conocimientos hasta llegar a los problemas locales.

- Elaborar puntos de partida que permitan la conexión y reflexión en la complejidad del conocimiento, de tal modo que también se integren al observador en la reflexión, considerando además el contexto mental y cultural.
- Asumir que la realidad humana, social y natural es multidimensional. Que esta es biológica, social, cultural, afectiva, psicológica, histórica, política, etc. y es por ello necesario el diálogo.

1.1.4. Definiciones de las competencias

La educación basada en el enfoque por competencias empieza a vislumbrarse hacia fines del siglo pasado, con un documento clave llamado "*La educación encierra un gran tesoro*" y varios eventos de discusión mundial guiados principalmente por el Banco Mundial, la Unión Europea, y la OCDE.

El Banco Mundial, plantea una visión más amplia de la educación básica, es decir su papel como parte del desarrollo humano (World Conference on Education for All and Meeting Basic Learning Needs, 1990). Aquí se reconoce el analfabetismo, las diferencias de género en el acceso a la educación, la falta de acceso a la tecnología, y la limitación de conocimientos y capacidades como problemas centrales de la educación. Al mismo tiempo pone sobre la mesa problemas mundiales como las brechas cada vez más grandes entre países, el aumento de las deudas externas, la contaminación ambiental que tienen que ser resueltos por una educación ajustada a estas necesidades y lanza al mundo su propuesta de una educación basada en competencias, donde lo central son las competencias.

En adelante muchos especialistas en el ámbito educativo, hasta economistas y entidades financieras buscan tanto definirla como aplicarla a cabalidad en los currículos del mundo, con las variaciones regionales que son necesarias.

En Latinoamérica se cuenta con el aporte de diferentes estudiosos, ya que ha sido esta la región donde desde de los años noventa se trata de ensayar. Dentro de los especialistas que han tratado de plantear una visión objetiva de las competencias se encuentra a Díaz-Barriga (2011) quien manifiesta que, de principio, la conceptualización es un tema contextual ya que en la actualidad existe una gran preocupación económica por la crisis global y la competitividad.

En esa medida, la eficacia de los trabajadores es fundamental, lo cual se puede lograr desde el desarrollo de competencias a través de la educación. Por otro lado, plantea que, si bien es cierto, se atribuye a las competencias un protagonismo en esta era de economía globalizada a la que intenta contribuir, los problemas de la educación no van a ser resueltos por este enfoque.

Casanova (2012) ahonda más en las dimensiones que puede cubrir una educación basada en las competencias y plantea que estas son fundamentales para todo ámbito de la vida, sobre todo el laboral y económico, que se caracteriza como de incertidumbre constante por los cambios tecnológicos. Las competencias las define como todo el conjunto de capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos que permiten el desenvolvimiento de la persona de modo satisfactorio (con calidad) en todos los aspectos de su vida.

Por su parte Torrado (2000) hace énfasis que si bien es cierto que el origen del término proviene de una dimensión económica y que se ha entendido que lo central del término es la competitividad, el mercado y la producción eficaz, no se comprende en realidad las dimensiones que toman en la educación. Se pliega en parte a la definición de Casanova (2012) al proponer que las competencias en la educación son capacidades individuales condicionantes para impulsar el desarrollo social en todas sus dimensiones.

Bolívar (2012) por su parte, propone de manera más profunda que las competencias son la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (el medio) que con la reflexión llevan a resolver tareas complejas. Desde este punto se avizora una visión desde la complejidad donde, por su parte, Tobón (2006) profundiza y puntualiza acerca de las competencias resaltando tajantemente que son un enfoque para la educación, y que por tanto van a considerar aspectos de la docencia, el aprendizaje y los conceptos relacionados a este último aspecto como: las capacidades, habilidades, desempeños, etc.; y la orientación de la educación empleando indicadores de calidad. Esta orientación que el enfoque puede ofrecer no se contradice con ningún modelo o método, puesto que estas se pueden aplicar a la visión de la educación del enfoque abordado.

Así mismo, buscando profundizar de modo heurístico en la definición de competencias, Tobón (2004) plantea analizarlo desde la complejidad como base teórica epistemológica, ya que le brinda riqueza conceptual, porque permite entender que la realidad está en construcción, deconstrucción y reconstrucción constante. Permite verla de forma multidimensional, no fragmentada y no necesariamente objetiva. Por ello, las competencias son definidas como procesos de acciones y creaciones complejas que permiten resolver problemas de la vida cotidiana.

Por otro lado, organismos internacionales como la OCDE (2019) en sus informes hacen hincapié de manera más concreta mencionando que las competencias son capacidades para aplicar lo aprendido en un mundo del siglo XXI en la resolución de problemas reales. En ese sentido, desde la visión de Tejeda y Navío (2019) se plantea que las competencias se focalizan en realizar la acción (hacer), en la experiencia y el contexto.

Por ello, el aprendizaje de competencias implica la acción constante del aprendizaje en entornos o circunstancias los más reales posibles a las que se denominan situaciones de aprendizaje, fuera es imposible entender las competencias. Ahora bien, considerando que las experiencias o situaciones de aprendizaje son siempre diferentes, nuevas, el aprendizaje debe ser a lo largo de toda la vida.

Quienes hacen énfasis en la acción como centro de las competencias, son Tejeda y Ruíz (2016), debido a su primera acotación para la construcción del concepto: “todo conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de «saber», «saber hacer», «saber ser» y «saber estar»” (pp. 19 - 20). Dominar estos saberes convierten al aprendiz en “capaz de” accionar con eficiencia en situaciones diferentes y nuevas. Ahora es necesario entender que el desenvolvimiento competente implica que las capacidades no se reducen a ello; ser competente es disponer, contar con recursos internos necesarios y suficientes para saber actuar. Asimismo, los autores exponen de modo más sintético que las competencias sólo pueden ser definibles en la acción (hacer), solo ahí se movilizan las capacidades para obtener un resultado eficaz, y estas acciones se movilizan en un contexto

específico concreto, en el mejor de los casos real, por lo que no puede separarse de las condiciones específicas.

En el caso del Perú, en el 2016, el Ministerio de Educación a través del Currículo Nacional define a las competencias, primero como un punto clave en su reforma educativa y para el sostenimiento del perfil de egreso, y segundo como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (MINEDU, p.21).

1.2. DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

En el país se ha desarrollado un Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias. En esa medida, ha tomado cuerpo esta propuesta en la educación básica, claro que en el caso particular del país se han definido componentes curriculares específicos y formas de evaluación.

1.2.1. Definiciones

El enfoque por competencias en la educación es un conjunto explícito de oportunidades de aprendizaje con un objetivo claro de desarrollo, que unifica conocimientos y experiencias del entorno para lograr aprender para la vida de manera permanente, usar formas innovadoras y trabajar colaborativamente. La preparación y aplicación del currículo basado en el enfoque se va a realizar bajo la condición de que haya cambios a nivel de la gestión institucional, ya que no solo se centra en el ámbito pedagógico, sino también en todo lo que incumbe el proceso formativo.

Tobón (2004) plantea que es necesario desarrollar el proceso adecuadamente para tener el éxito deseado, cumpliendo con los criterios de calidad y pertinencia. Considerando en todo momento que el currículo es un proceso (es decir que no tiene fin) se va diseñando, planteando dilemas, y retroalimentándose constantemente; para lo cual es fundamental que cada miembro de la comunidad educativa cumpla con su rol activamente. Es importante considerar que, al no contar con una base conceptual única del enfoque por competencias en la educación básica, se han presentado diferentes propuestas de currículos, dentro

de los cuales se ubica uno parecido al de los años setenta (Díaz-Barriga, 2006), cuando se trabajaba el currículo por objetivo de corte más conductual.

Respecto a la construcción y posterior aplicación de este tipo de currículo, es necesario considerar que la competencia se va a desarrollar a lo largo de una determinada etapa o ámbito de educación definido. En ese sentido, se establecen una serie de competencias generales y otras específicas. En el mismo camino de construcción se establece el problema-eje, también conocido como aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje basado en problemas, que busca articular información conceptual, habilidades cognitivas y habilidades para el uso de todo ello para resolver un problema propuesto. De esta manera, el problema-eje integra los saberes (sobre todo el saber hacer), las habilidades, el contacto con la realidad, y la vida misma, cumpliendo así con el objetivo del enfoque en planteamientos de Díaz (2014).

1.2.2. Definiciones claves que pueden ser términos asociados a la educación basada en competencias

Las definiciones claves relacionadas a la educación basada en competencias (EBC) son:

1.2.2.1. Capacidades. Desde la visión histórico cultural se cuenta con la explicación de la formación, el desarrollo y la estructura psicológica de las capacidades. En ese sentido, se entiende capacidades como el conjunto de formaciones complejas (de acuerdo a los espacios cognitivos que abarcan) que son base de la idoneidad para realizar una actividad socialmente útil. Además de ser el resultado de procesos psíquicos superiores logrados por el individuo que le permite desenvolverse en la solución de problemas, cabe resaltar que cada individuo desarrolla diferentes capacidades por lo que son particularidades de su personalidad. Las capacidades tienen un carácter histórico-social que en nuestros tiempos debe ser encargado a la educación. Siguiendo la perspectiva de Suárez et al. (2007) se plantea que las capacidades están formadas por elementos operacionales (modos de acción) y procesales (procesos psíquicos) determinantes. Así mismo, se plantea que existen capacidades generales (denominadas también como inteligencia) y las específicas (que se presentan en

contextos particulares); donde al final estas son componentes de la personalidad en parte de su aspecto cognitivo.

Ahora, en su relación con las competencias, se expone que las capacidades como potencialidad (su carácter) solo se pueden hacer reales (otro carácter) con las competencias. Suárez et al. (2007) plantea que las capacidades no se van a observar explícitamente en el desarrollo de las competencias, por el contrario, potencian la construcción de la competencia y van tiñendo de cualidades la acción del estudiante. Así mismo, Tobón (2004) propone que las capacidades son aptitudes desarrolladas en el ámbito cognitivo, afectivo y psicomotriz que permiten el aprendizaje.

1.2.2.2. Habilidades. Portillo-Torres (2017) plantea de principio que las habilidades no tienen una definición única; por ser un constructo social, depende del espacio que las mire. Se puede poner de ejemplo, que el significado en lengua anglosajona es “saber cómo”, de esta manera la habilidad sería que la persona sabe hacer algo, tiene la forma, de hacerlo. Ahora, en el mundo laboral, este mismo término se entiende como el uso combinado de destrezas manuales y/o conocimientos para una determinada actividad de producción, es decir, es una característica individual física y mental en el trabajo.

Siguiendo con la búsqueda de una definición, las inteligencias múltiples consideran que las habilidades son capacidades biopsicológicas individuales, siendo de dos tipos: integrativas y modulares de acuerdo con las actividades a realizar. Así, un intento en el ámbito educativo más arriesgado de definir las fue el del proyecto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21s)*. Este proyecto, junto a gobiernos, organizaciones intergubernamentales (principalmente el BID, ONU, OECD, y BM) y empresas fueron moldeando la definición de habilidades de acuerdo con sus intereses y, asimismo, desarrollaron un método para su evaluación.

Las principales habilidades propuestas fueron: aprender a aprender, resolución de problemas, innovación, pensamiento crítico, ciudadanía local y global, apropiación de las tecnologías digitales, manejo de la información, comunicación y colaboración (Griffin et al., 2018). En *World Conference on Education for All and Meeting Basic Learning Needs (1990)* se destaca la relevancia de estas habilidades para la vida,

mientras que Tobón (2004) las define como procesos llevados a cabo con eficacia y eficiencia.

1.2.2.3. Desempeños. El centro sobre el cual giran las competencias son los desempeños. Esto se entiende como la acción concreta de todos los recursos (habilidades, aptitudes, conocimientos, etc.) que el estudiante acciona o desarrolla en un proceso relevante, asumiendo que el estudiante posee y sabe usar estos recursos en situaciones importantes y/o nuevas. Viéndolo de ese modo se menciona que es necesaria la ligazón entre la práctica y la teoría para el desarrollo del desempeño, es una unión interminable e inherente en sí misma.

Por ello, concebir los conocimientos (teoría) sin su aplicación en una realidad o problema es una visión tradicional de la educación (Valiente y Galdeano, 2008). De ahí la relación con la educación basada en la resolución de problemas. Por otro lado, en la educación, los desempeños tienen que ser observables; por lo tanto, es un hacer que los estudiantes demuestran cuando están logrando o alcanzando el proceso de aprendizaje. Ahora bien, es un hacer minucioso, preciso, concreto, pautado ya dentro de los aprendizajes esperados que tienen además que ser descritos (MINEDU, 2016).

Tobón (2004) amplía más la dimensión de los desempeños, viendo al desempeño como una unidad de todo lo que es capaz de hacer o accionar el ser humano de modo efectivo, como parte de este ser humano en su relación con el todo, donde tiene que desenvolverse resolviendo un problema o actividad práctica. En tal acción el ser humano o estudiante pone en juego sus propias concepciones sobre el mundo, y todo lo que él es; por lo tanto, es imposible que se desarrollen desempeños aislando los recursos, la propia identidad, esencia o concepciones del ser humano. Así mismo, tal acción también repercute en el ser humano en todas sus dimensiones, pero sobre todo se habla del impacto de este sobre el medio y su capacidad de transformarlo. De ahí que discrepa del aprendizaje tradicional que busca solo recrear representaciones, más no cambiar esa realidad. Por último, los criterios deben evidenciar los desempeños teniendo como base la calidad solo así se podrá demostrar la competencia del estudiante en la resolución de un problema en particular.

Zúñiga (2003) planteó pautas que deben seguir los criterios de desempeños, aunque son más laborales, se pueden extraer algunas pautas para el mundo educativo. Estas son:

- Proponer un objeto, un verbo y seguido de una condición donde unido precise la actividad.
- La condición debe establecer si el estudiante demuestra el criterio propuesto.
- Describir los resultados que deben lograr en la actividad o ejercicio.
- Se debe evitar reseñar procesos cognitivos de pensamiento tales como sabe, entiende e identifica.

1.2.3. Elementos para el desarrollo del Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias

Son los elementos básicos considerados en el Currículo Nacional sobre el cual se enmarca el desarrollo de las competencias.

1.2.3.1 Perfil de egreso. El perfil de egreso se entiende como el logro de objetivos que la sociedad peruana busca de los jóvenes para que puedan desarrollarse con autonomía en el mundo de hoy. En otras palabras, para que puedan ejercer su ciudadanía a plenitud. Esto implica, ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, con valores y ética sólida, capaces de aprender toda la vida, dotados de iniciativa, de emprendimiento, además de inclusivos y con espíritu de cuidado del medio ambiente. Para lograr estas metas, el Ministerio de Educación (2016) propuso en el Currículo Nacional el siguiente perfil de egreso:

- a. El estudiante se percibe como un ser valioso e identifica con su cultura en todo momento;
- b. El estudiante está dispuesto a favorecer una vida democrática a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y el entendimiento de su pasado histórico y social aquí y en el resto del mundo;

- c. El estudiante desarrolla una vida activa y saludable, cuida su cuerpo e interacciona de modo considerado en la práctica de diferentes ejercicios físicos, cotidianos y deportivos;
- d. El estudiante estima las manifestaciones artístico-culturales entendiendo el vínculo entre el arte y la cultura y su aporte a la sociedad; también desarrolla proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes artísticos para comunicar sus ideas a los demás;
- e. El estudiante se comunica en su lengua materna (u originaria), en castellano y en inglés (como lengua extranjera) de manera empática, respetuosa y responsable cuando se relaciona con personas de diferentes contextos y con distintos fines;
- f. El estudiante investiga y comprende el mundo natural y construido empleando conocimientos científicos considerando los saberes autóctonos para lograr un desarrollo que se sostenga en el tiempo;
- g. El estudiante analiza y sintetiza a la realidad y determina a partir de conocimientos matemáticos que aporten al entorno en que se desenvuelve.
- h. El estudiante asume proyectos de emprendimiento económico o social considerando la dimensión ética, que le permiten interactuar con el ambiente laboral y con el desarrollo social, económico y ambiental;
- i. El estudiante utiliza de modo responsable las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para relacionarse con la mayor información provechosa, gestionar su interacción social y proceso de aprendizaje;

- j. El estudiante desarrolla un aprendizaje autónomo de manera constante para la mejora continua de su aprendizaje;
- k. El estudiante entiende y valora las dimensiones espirituales y religiosas de las personas y sociedades. (MINEDU, 2006, p. 12)

1.2.3.2. Indicadores de logro. Son comportamientos, acciones, evidencias ejemplares, también se puede decir de los indicadores que son señales, huellas, rasgos observables del desempeño educativo propuesto que, gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto se logró. Dan cuenta de los avances obtenidos en función de un estándar. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2005)

1.2.3.3. Estándares de aprendizaje

Son las metas específicas que se deben alcanzar en la formación y desarrollo de los procesos pedagógicos en los estudiantes, los cuales son comunes para todos los educandos de una nación y se expresan tanto en términos de saber cómo de hacer. Son patrones reguladores para que el sistema educativo cumpla sus fines acordes con unos criterios comunes, buscando la calidad y la equidad. Los estándares buscan favorecer la unidad de una nación, facilitan la movilidad de los estudiantes de un plantel educativo a otro y de una región a otra y se convierten en una herramienta para determinar la eficiencia y eficacia de una institución educativa. (Tobón, 2004, p. 79).

Por lo tanto, tiene un sentido de unificación y aseguramiento de la calidad a nivel nacional.

1.2.3.4. Evaluación formativa. La evaluación formativa es parte fundamental del enfoque por competencias en la educación. Lee et al. (2020) plantean que el centro o eje de la evaluación formativa es la retroalimentación o “feedback” sobre todo bajo la visión cognitiva, ya que el estudiante se convierte en el sujeto que aprende y puede conocer todo su proceso de aprendizaje en la retroalimentación, porque refleja que conoce su desempeño que generalmente se presenta con un producto como evidencia. El producto es la expresión de lo que ha llegado a comprender el estudiante, por lo tanto, también se puede visualizar lo que le falta y diseñar medidas para obtener el logro de aprendizaje.

Para Lee et al. (2020) si bien es cierto hay una definición amplia para evaluación formativa, lo claro es lo integral de su proceso, pues recopila información en diversos momentos y con diversas actividades del proceso de formación o comprensión que los estudiantes van adquiriendo, para luego mejorar su proceso de aprendizaje.

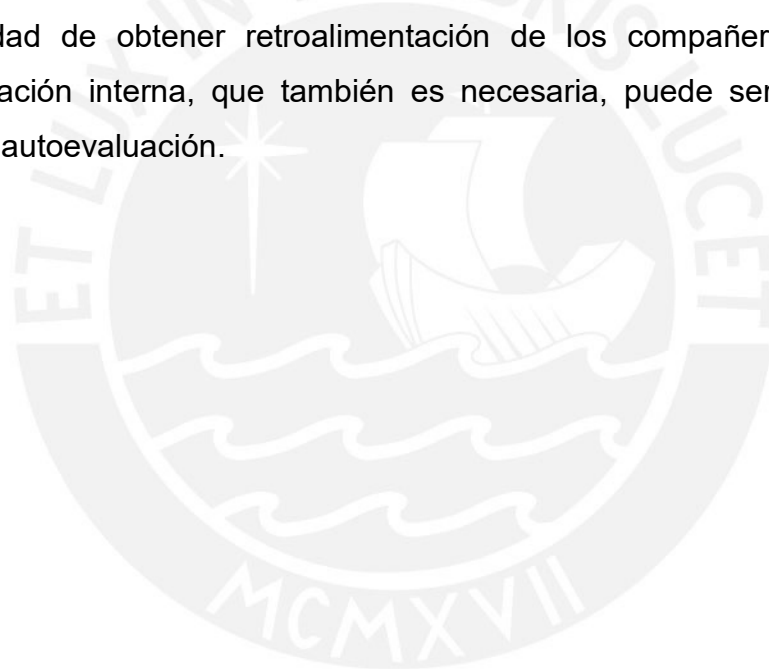
Por su parte Dlab et al. (2021) hacen referencia al uso de la evaluación formativa por parte de maestros y estudiantes para identificar y responder al aprendizaje de los estudiantes con el fin de mejorar ese aprendizaje en el mismo momento del desarrollo del proceso de aprendizaje, si ambos se integran pueden realizar una efectiva retroalimentación.

La retroalimentación oportuna de las diversas actividades de la evaluación formativa que se realiza lo más pronto posible, es muy importante para lograr la motivación de los estudiantes. La forma efectiva de retroalimentación es a través de los comentarios, los cuales deben brindar consejos que corrijan y deben establecerse en el marco de los criterios de evaluación propuestos inicialmente para guardar la coherencia. Es necesario otorgar más retroalimentación a los estudiantes que rinden menos en las actividades que a los de mayor rendimiento, ya que los aspectos a corregir son mayores en el primer caso.

La retroalimentación no solo se enfoca en los elementos negativos de las asignaciones, al contrario, tanto los aspectos negativos tienen que ser manifestados, evidenciados, como los aspectos positivos, los logros y especificarlos para mejorarlos. Además de los avances positivos en lo cognitivo, la

retroalimentación también podría fomentar cambios positivos en el estado emocional.

Otro aspecto para contemplar es que, si la retroalimentación es general, difusa o vaga y peor aún si no contienen sugerencias de mejora específicas, amplias, los estudiantes encontrarán la retroalimentación inútil. Como una forma de dar a los estudiantes oportunidades de establecer su propia retroalimentación en trabajos por grupos, puesto que se conocen más y podrían ser específicos en varios criterios; por otro lado, reducirían la carga docente. En esa medida se podrían establecer actividades de evaluación por pares y de revisión por pares, donde los estudiantes además de retroalimentarse, se dan puntajes antes de la evaluación del docente. Así también las actividades de aprendizaje colaborativo representan la oportunidad de obtener retroalimentación de los compañeros mismos. La retroalimentación interna, que también es necesaria, puede ser alcanzada por medio de la autoevaluación.



CAPÍTULO II: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

2.1. COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS

El origen de la competencia en el campo educativo se halla en la década de los noventa, cuando a nivel mundial los Organismos Financieros Internacionales proponen la ciudadanía activa para afrontar diversos problemas humanos del siglo XXI, como la incertidumbre laboral, el rápido avance de la tecnología y sus usos, entre otros. Es ahí donde surge la competencia histórica “construye interpretaciones históricas”, que busca formar personas capaces de ejercer sus derechos y responsabilidades sociales, como también de reconocerse como sujetos históricos, constructores del futuro. Es ahí donde la ciencia histórica, ciencia total, ha aportado mucho para dotar a la competencia de objetivos cada vez más amplios.

2.1.1. Origen y definiciones de la competencia “construye interpretaciones históricas”

El origen de esta competencia se puede analizar desde una visión que pone a la historia como promotora de una formación de conciencia ciudadana, que sea capaz de generar individuos competentes con un pensamiento complejo y que aborden la resolución de problemas a lo largo de toda su vida. En ese sentido, Gómez et al. (2018) plantean que, al realizar un análisis del conocimiento de la historia como materia educativa, primero se critica que tradicionalmente la historia cumple un

papel superficial, aunque se reconoce que de alguna manera ha estado ligada a la promoción de una formación patriótica de ciudadanía; sin embargo, las prácticas que los docentes han manejado no ha contribuido a ello, además que se han hecho relatos teleológicos y optado por contenidos de historia política.

Así se ha limitado explotar la enseñanza de la historia para formar personas competentes que debatan, duden, confronten perspectivas, consideren dentro de sus análisis diversos grupos humanos como los subordinados, tampoco se ha visto el trabajo de fuentes históricas, etc.

Por parte de Domínguez (2015) se asume que la educación tiene como objetivo contribuir a formar personas competentes, en otras palabras, que sean capaces de emplear conocimientos para desarrollar una ciudadanía funcional y también como personas autónomas capaces de afrontar situaciones complejas a lo largo de su vida. Para este logro, además de usar destrezas procedimentales, es necesario que incorporen bastos conocimientos diversos, uno de ellos el conocimiento histórico.

Un conocimiento que tradicionalmente ha sido manejado en el campo de la memorización de datos (nombres, fechas, etc.) y eventos puntuales del pasado. Mas no se ha impulsado todo su potencial, pues la historia puede contribuir a desarrollar un tipo de comprensión, conocido según PISA como competencia científica, porque tiene el potencial de promover un pensamiento con criterios.

Por otro lado, en el contexto de la aplicación del enfoque por competencias para la educación, es importante recordar que su implementación la han asumido diversos países y esta ha sido lenta y a veces confusa y ambigua, también se han presentado dificultades, ya que como lo plantea Cambil (2018) hay competencias consideradas básicas o claves como la competencia matemática o lingüística, pero otras como las competencias social y cívica que ha sido incorporadas en algunos casos al área de Ciencias Sociales sin precisarse más. Por lo cual, es necesario preguntar en este contexto de concreción del enfoque por competencias en la educación: ¿en qué aporta o debe aportar la enseñanza de la historia en la formación de la ciudadanía? ¿por qué estudiar ciencias sociales en la educación básica? y ¿qué competencia histórica se debe considerar fundamental para cualquier ciudadano consciente?

En el caso mexicano, la Secretaría de Educación Pública (2016) la competencia histórica está dentro de los aprendizajes clave, dentro del campo formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, se halla como una asignatura específica: Historia hasta el tercer año de secundaria, donde pasan a bachillerato como parte de las Ciencias Sociales. Su objetivo es lograr el aprendizaje de los procesos históricos más importantes para su país y el mundo y, a través de ella desarrollen un pensamiento histórico; para lo cual, se reconocen contenidos fundamentales a enseñar y no las competencias como tales.

Por su parte, Colombia que se ha adherido al enfoque por competencias, rescata y reconoce la enseñanza de la competencia histórica, en ese sentido busca desarrollar el pensamiento histórico (Arias, 2014).

Finalmente, en el Currículo Nacional, la competencia “construye interpretaciones históricas” promueve el desarrollo de una posición crítica acerca de los hechos y procesos históricos, para comprender la situación actual y sus problemáticas, usando diferentes fuentes históricas. Asimismo, busca que el estudiante comprenda los cambios a través del tiempo histórico y que logre la explicación de las diversas causas y consecuencias de estos. Así mismo, hace posible el reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico, en otras palabras, como protagonista y hacedor de los procesos históricos y, que se perciba como resultado del pasado y a su vez constructor del futuro.

2.1.2. Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”

Dentro de los propósitos más importantes de la educación peruana está la formación de una ciudadanía activa, en tal sentido es necesario comprender qué es ciudadanía, sus principios, y elementos. Figueroa (2013) sostiene que entendiendo que los seres humanos no nacen siendo ciudadanos y que tanto la ciudadanía y la democracia son convenciones sociales, se debe preparar a las personas para serlo. En ese sentido, la escuela cumple la labor de formar a los estudiantes para que ejerzan esa condición como ciudadanos activos. La formación en ciudadanía implica reconocerse como sujetos y a los demás también. Para

cumplir aquel objetivo, en los colegios se debe ejercitar los más importantes ámbitos humanos, como:

- Aprender a ser uno mismo, con autonomía y responsabilidad.
- Aprender a convivir, establecer vínculos basados en compromiso y proyectos comunes.
- Aprender la vida en común, aprender a formar parte de la sociedad democráticamente.
- Aprender a habitar el mundo, está vinculado con la ética y responsabilidad por el mundo.

El colegio y la comunidad en la que el niño se desarrolla se encuentran engranadas, por tanto, no basta con que aprenda derechos y deberes, sino que los ejercite y vaya aprendiendo cuáles son las necesidades de su contexto. En esa medida, en la escuela de modo formal e informal, se practica formas de convivencia con las representaciones de autoridad, otros ciudadanos, roles, costumbres, valores, etc.

Así el colegio se convierte en un modo de insertarse en la sociedad, además porque este ejercicio lo realizan durante casi la mitad de su tiempo activo, que es amplio. Así, el colegio es una institución social fundamental para desarrollar habilidades de servicio solidario, por su llegada hacia los ciudadanos. Esta habilidad denominada aprendizaje-servicio se basa en el principio de la solidaridad, que es la relación de los aprendizajes propios de la escuela más las necesidades de la comunidad.

Por su lado, Molina (2013) hace una introducción contextual para ubicar la importancia de la formación ciudadana activa, al afirmar que en la década de los noventa la participación de los ciudadanos disminuyó en diversos países y continentes, ya que si bien es cierto se mantuvo hasta cierto punto el ejercicio de derechos, no se hizo efectiva la participación activa y democrática de la ciudadanía. Desde entonces, formó parte del debate internacional en el ámbito educativo, además que se puso sobre la mesa, los modos en los que debía darse la participación ciudadana. Así surgen tres teorías de la ciudadanía activa:

a. Teoría liberal

Esta teoría se basa en la creencia de que los ciudadanos tienen derechos inalienables garantizados por la ley: “sujeto de derecho”. Añadido a este concepto se ubica que son independientes y libres para lograr fines individuales, mas no hay un objetivo de fin social o en comunidad, si se participa en el Estado esta relación se entiende que es parte de cumplimiento de sus deberes solamente.

b. Teoría comunitaria

Los comunitaristas conciben que además de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes, entienden que las personas forman parte de una comunidad política. Desde aquí se evidencia la oposición al individualismo de la teoría liberal. De esta manera se ejerce una ciudadanía como práctica cotidiana, parte del mismo individuo. Esta participación ciudadana se puede comprender desde la concepción moral o política, donde en la primera se percibe al ciudadano como “ayudante” y en la segunda como participante de la vida democrática de la nación.

c. Teoría cívico-republicana

Define la ciudadanía como una práctica de carácter político, que es una práctica de la vida pública. Se distingue de las teorías anteriores, porque se ve la necesidad de una práctica pública, política activa a diferencia de la primera y de la segunda en que no hay ese componente moral.

El Consejo de Europa (2010) entiende que la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho deben ser promovidos fundamentalmente por la educación; por ello, se plantearon tomar medidas para garantizarlos. El Consejo europeo previamente define la ciudadanía democrática, ya que es uno de sus objetivos, donde los derechos y responsabilidades son claves, así como la participación activa en todos los ámbitos de la vida humana: política, civil, social, económica, cultural, etc. Formar estudiantes que tengan conciencia, sensibilización social y actuaciones los va preparando para aportar y ejercer sus derechos.

En el Perú, se parte del Programa Curricular de Secundaria (Ministerio de Educación, 2016), ya que en él se plantea que el área de Ciencias Sociales basa su teoría y metodología en el enfoque de la ciudadanía activa. Esta visión defiende la necesidad de la comprensión e interpretación de modo crítico de los procesos

históricos, geográficos y económicos fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía activa. Se propone como área de Ciencias Sociales la comprensión de su realidad más cercana y mundial, la historia de los pueblos, así como el medio físico en que se desarrolla la sociedad.

Para formar una conciencia de ciudadanía activa es fundamental que reconozcan los cambios en el tiempo histórico y cómo influyen estos en la actualidad, así logren pensar históricamente para asumir una responsabilidad como sujetos históricos. De esta manera su participación se va haciendo más crítica, solidaria, respetuosa y activa, además que conoce sus derechos y deberes.

En esencia, la competencia “construye interpretaciones históricas” en el área se aboca a la formación de una ciudadanía responsable y protagonista de su presente y constructora de su futuro con conciencia crítica, solidaria, de esta manera encontramos un porqué desarrollar esta competencia dentro de los planteamientos del Estado.

El último Informe para Docentes de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) (Ministerio de Educación, 2016) plantea en primera instancia los objetivos del sistema educativo, que es la formación de ciudadanos partícipes en la construcción de una sociedad democrática e inclusiva, luchando por una calidad de vida personal y social, de esta manera el enfoque que sostiene estos objetivos es el de ciudadanía activa que se desarrolla en el área de Historia, Geografía y Economía.

La ciudadanía activa hace referencia a más que un derecho, puesto que todos somos ciudadanos al pertenecer a un Estado, al ejercicio constante y permanente en la sociedad con todos los componentes que la forman. Considerando documentos curriculares se definen los siguientes elementos de la ciudadanía activa:

- Participación libre y consciente:

Para ello es necesario personas autónomas capaces de hacerse responsables de sus decisiones, acciones y consecuencias. Así mismo, conciencia para analizar su contexto y poder progresivamente controlar situaciones determinadas.

- Sentido de pertenencia a una comunidad política-territorial:

Es la relación afectiva entre el individuo y el lugar de origen o en el que se desarrolla, este se ha formado a través de la asimilación de la cultura las experiencias significativas y la vida cotidiana entre el entorno cercano y grupos más grandes.

- Promoción de derechos y deberes:

Necesario para desarrollar el derecho fundamental: el respeto al ser humano, mediante el cual se puedan ejercitar los demás derechos y sus correspondientes deberes ciudadanos, para lograr convivir en paz y libertad de acuerdo con nuestras leyes.

- Interés en asuntos públicos:

Elemento fundamental en la medida que la participación ciudadana en asuntos públicos garantiza el cumplimiento de los derechos y el bienestar social.

- Construcción de la identidad:

La identidad se forma en el contacto social a través del tiempo, por lo cual esta es individual en la medida de cómo cada persona lo interioriza, y es social en la medida en que toma del exterior la cultura.

De esta manera se define al ciudadano activo como aquel que se percibe y reconoce como parte fundamental de la sociedad en la que vive, por lo cual se hace partícipe de la construcción del bien común, además del ejercicio de sus derechos y deberes, pues tiene una visión más comunitaria y social. Se precisa que es necesario para tal ejercicio, la capacidad de informarse adecuada y constantemente sobre los temas de interés social: políticos, económicos, de tal modo que pueda formular su propia posición y una propuesta que finalmente la concrete en acciones individuales y colectivas para darles una solución.

Ahora, si bien es cierto que este enfoque de ciudadanía activa busca articular las tres competencias del área de Ciencias Sociales para desarrollar al máximo el perfil esperado, también es conveniente mencionar que desde la competencia abordada se aporta de manera particular.

2.1.3. Capacidades de la competencia “construye interpretaciones históricas”

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades propuestas en el Currículo Nacional:

a. Interpreta críticamente fuentes diversas:

Esta capacidad implica identificar los diferentes tipos de fuentes y sus diversas utilidades para tratar un hecho o proceso histórico. Implica entender que cada fuente tiene un grado de fiabilidad pues corresponde al contexto histórico en el que se ha creado, por lo cual es una forma de acercarse a la visión que se tuvo de ese momento histórico. También implica entender que es necesario emplear variadas fuentes históricas para verificar un hecho o proceso histórico debido a su complejidad. (Vera y Fermín, 2019).

b. Comprende el tiempo histórico:

Esta capacidad implica el uso de conocimientos relativos al tiempo histórico de manera analítica, reconociendo a los sistemas de medición del tiempo como convencionalismos de las diferentes culturas o pueblos, y que el tiempo histórico puede ser distinto en función de criterios históricos. Asimismo, esta capacidad incluye estructurar los hechos y procesos históricos cronológicamente y explicar los cambios y permanencias generados a través del tiempo.

c. Elabora explicaciones sobre procesos históricos:

Esta capacidad supone categorizar las causas de los procesos históricos vinculando las concepciones ideológicas y el contexto histórico en el que vivieron (condiciones económicas, políticas, sociales, culturales) sus protagonistas. También supone plantear las múltiples consecuencias de los procesos históricos y sus repercusiones en la actualidad, así como entender esta construye el futuro.

2.1.4. Contribución de la ciencia histórica en la competencia “construye interpretaciones históricas”

Rodríguez (2000) plantea que la enseñanza de la historia y las Ciencias histórico sociales se fundamenta en el para qué, cómo y qué enseñar, en esa medida se desarrolla a continuación cada uno de estas dimensiones:

a. *¿Para qué enseñar la historia y las Ciencias históricas sociales?*

- Para formar una conciencia nacional. Para ello, es necesario reformular las bases de los criterios que han sido parte la formación de nuestra actual conciencia, ya que no se ha considerado la multiculturalidad, la hegemonía de grupos sociales en desmedro de otros, y el modo poco justo en el que se ha formado el Estado Nacional moderno. Nuestra memoria histórica e historiográfica se ha generado desde un contexto que ha intentado hegemonizar y homogeneizar a los diversos pueblos; la historia está para redimir y reivindicar esos pueblos minoritarios.
- Para desarrollar en los jóvenes una adecuada percepción del tiempo y el espacio. Aquí se busca entender las situaciones o hechos que se presentan con el pasar del tiempo y plantear soluciones a los dilemas o conflictos que traen. Así mismo, asumir la importancia e impacto de los momentos y las repercusiones en el espacio donde ocurren.
- Para formar un ciudadano con capacidad de comprender y analizar los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que le tocó vivir. Se ha evidenciado que el ciudadano promedio no identifica sus intereses políticos, económicos, u otros, porque no los desarrolla adecuadamente. Es fundamental que puedan desarrollar una postura, no solo en temas nacionales, sino en temas de su entorno más cercano donde pueda aportar como ciudadano.
- Para formar personas que medien en el proceso de construcción de convicciones como sociedad peruana. Esto implica que se reconozcan como sujetos activos e históricos, capaces de actuar y sobre todo con disposición firme de actuar en los procesos que influyen en la vida nacional como en su comunidad.
- Para que sean constructores de su propio aprendizaje. Se debe considerar que cada estudiante tiene diferentes formas y tiempos para aprender, y que esto va de la mano con el constante avance de la historia, del tiempo y con ello los hechos históricos, coyunturales. Es necesario que los estudiantes futuros ciudadanos, puedan seguir analizando, sintetizando y proponiendo de manera autónoma a lo largo de su vida.

b. ¿Cómo enseñar la historia y las Ciencias histórico sociales?:

Se centra en desarrollar una metodología que incluya a todos los pueblos y culturas del país. Considera que el paso básico es recoger los saberes previos, pero no para saber cuánto sabe, sino conocer cómo piensa, su cultura, forma de ordenar sus ideas, su mundo, su razonamiento y de acuerdo con el tema, se puede llegar a conocer hasta su entorno, su familia. Entendiendo así que la educación implica un diálogo cultural que debe ser horizontal, donde ambas culturas puedan comprenderse y tolerarse, por eso se habla de una educación intercultural. Enseñar desde la cultura de cada pueblo y para lo cual el maestro debe conocer su historia, la de la comunidad donde enseña. Esta visión debe ser llevada a los tres niveles de concreción curricular.

c. ¿Qué enseñar de la historia y las Ciencias histórico sociales?:

Implica entender la diferencia del conocimiento científico y el conocimiento escolar; el primero es siempre novedoso, se produce a diario y por investigadores; el segundo no tiene, al menos en un tiempo medio, novedad, es reproductivo y es dado por el docente y; sobre todo se ubica entre la intersección del conocimiento científico y la cultura del estudiante. Por último, se señala que el conocimiento escolar es seleccionado del conocimiento científico y esta elección se hace bajo criterios que lo determinan quienes ostentan el poder político en los gobiernos, así que los contenidos no son neutrales, sino que se ajustan a una concepción.

Otras de las contribuciones, que se ha hecho desde la historia, a la competencia “construye interpretaciones históricas” es propuesta por Martínez-Shaw (2004), quien plantea que la historia es una ciencia totalizadora. Se encarga de conocer todo el pasado, y ello implica todos los diferentes y más amplios aspectos humanos; en ese sentido, trabaja de la mano con todas las ciencias, sobre todo, sociales, tomando incluso sus métodos, pero sin olvidar su objeto de estudio.

Esta percepción de la historia, configurada en el siglo XX, permite un aprovechamiento mayor en la formación de criterios, capacidad de análisis y visión multilateral de la humanidad. Los enemigos declarados de esta nueva historia son visiones que aún se centran en eventos puramente políticos, fechas y algunos acontecimientos “importantes”. Por otro lado, se ubican en algunas planificaciones

los enemigos que cercenan la historia tomando solo acontecimientos más recientes desde una visión utilitarista.

Los docentes tienen un papel crucial en formar jóvenes con una nueva visión del mundo, si su papel sigue siendo tradicionalista se mermaría esa formación amplia, pero si no, el derecho que tienen los jóvenes a participar en lo que sucede a su alrededor y a distancia, estaría guiada por el conocimiento certero y total del pasado. Finalmente, el docente tiene que contar con una didáctica y explicación sencilla y hasta simple, a veces esta manera también reduce y limita la visión de la historia total, es necesaria una formación docente renovadora en sus múltiples modalidades.

2.2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICA

Las experiencias de aprendizaje son parte central del tercer nivel de concreción curricular, donde se materializan las intenciones y objetivos de la educación a través de una planificación organizada y sistematizada para lograr el desarrollo de la competencia. Las planificaciones pueden ser de diversas formas, de acuerdo a los propósitos específicos de cada experiencia de aprendizaje. Las unidades didácticas y los proyectos de aprendizajes son las formas de experiencias más empleadas y cada cual ofrece ventajas; por otro lado, las experiencias son evaluadas en base a la evaluación formativa que ofrece un monitoreo permanente en todo el proceso de enseñanza.

Pasamos a definir las experiencias de aprendizaje y posteriormente cómo se adapta para el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas*.

2.2.1. Concreción del tercer nivel curricular

Para entender las experiencias de aprendizajes es necesario partir de definir el currículo y comprender qué se realiza en el tercer nivel de concreción curricular. Se entiende que el currículo no existe de forma independiente a la sociedad y política, sino que es el reflejo de las posiciones políticas e intelectuales del Estado. Sin embargo, en la concreción del tercer nivel curricular participan los miembros de la comunidad educativa y los supervisores del Estado. En ese sentido, para

comprender parte de esta construcción curricular en el tercer nivel de concreción, es necesario conocer la interacción social de todos los implicados (profesores, estudiantes, instituciones, etc.).

Es necesario garantizar, en el proceso de construcción curricular, la coherencia en todos los niveles de concreción curricular y entender los elementos políticos y administrativos que orientan la construcción del currículo y que juegan un papel fundamental.

Existen tres niveles de concreción curricular, donde poco a poco se pasa de una parte más prescriptiva hacia otra más operativa y dinámica. Generalmente en el primer nivel se ubican las orientaciones básicas que se deben cumplir por todas las instituciones, mientras que, en el segundo nivel, la institución propone su diversificación de acuerdo con el contexto del entorno en donde se desarrolla, finalmente está el tercer nivel de concreción curricular que es la programación de la experiencia de aprendizaje y acción en el aula. (Sanhueza y Flores, 2005).

Según Pineda-Castillo y Ruiz-Espinoza (2021) el último nivel de concreción curricular se materializa en el aula y es constante, ya que tienen que programarse tanto los objetivos, competencias, estrategias, proceso para cada una de las sesiones de clase. El educador juega un papel pedagógico-administrativo en este nivel. Además, el docente parte de aspectos similares a las anteriores: diagnóstica, halla la particularidad de cada grupo de alumnado, luego prosigue con la propuesta. Siempre se necesita que el docente conozca las políticas educativas y las planificaciones institucionales pertinentes, para orientar sus sesiones. Este nivel de concreción curricular cuenta con una secuencia didáctica que son diversas acciones organizadas por parte del maestro, que tienen como objetivo promover los aprendizajes orientados al logro de la competencia.

La secuencia didáctica está compuesta de una situación problemática contextualizada, seguido de la competencia a promover, también cuentan las actividades delineadas, tareas o actividades de aplicación y criterios de evaluación, así como los instrumentos.

El diseño se realiza en base a dos criterios, uno de forma y otro de fondo. El de fondo está relacionado con el formato de la secuencia didáctica que sirve como guía para la materialización de la práctica educativa. Por su parte, el criterio de

fondo se relaciona con el contenido de cada parte de la secuencia didáctica, desde las situaciones de aprendizaje hasta la retroalimentación, que se basa en teoría, método y técnica pedagógica y didáctica, además del conocimiento en sí que, según el enfoque curricular, cumplirá un papel particular.

Por otro lado, el tercer nivel de concreción curricular cuenta con otros aspectos como el de gestionar ambientes pertinentes para desarrollar aprendizajes significativos siguiendo la secuencia didáctica propuesta, así mismo, debe diseñar los materiales didácticos, actividades con los cuales se buscará que el estudiante avance en su aprendizaje y logre la competencia.

Entre los elementos fundamentales para la programación en el aula se consideran los siguientes:

- **Diagnóstico:** en este apartado se busca determinar las características externas e internas de los estudiantes. Dentro de las externas están el espacio que rodea sus condiciones de aprendizaje (familia, la propia escuela, su cultura, etc.) y en las internas se pueden considerar los estilos de aprendizaje, hábitos de aprendizaje, etc.
- **Secuencia didáctica:** se entiende como una secuencia y medio (herramienta) que traza el camino para lograr un proceso de aprendizaje. Aquí se reafirman los propósitos para con el aula, nivel educativo. En esta se hallan las actividades a desarrollar, el título de la sesión, el método y técnica didáctica y la evaluación que propiciarán ambientes adecuados para el desarrollo de los aprendizajes previstos.

A continuación, se describen algunos de estos componentes:

- *Gestión de ambientes adecuados para el aprendizaje:* estos ambientes son de dos tipos, pues; por un lado, se hace referencia a los ambientes físicos necesarios para que los estudiantes se desenvuelven y; por otro lado, hace

referencia a ambientes emocionales tranquilos, democráticos y empáticos donde se pueda desarrollar el aprendizaje.

- *Estrategias de evaluación:* Son de dos tipos: valorativas o evaluativas. En ambos casos se tiene que hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje.
- *Fundamentación de las estrategias de intervención didáctica:* Es la sustentación de la planificación de la secuencia didáctica, en la cual se explican las estrategias de intervención educativas tomando en cuenta las condiciones internas y externas del grupo hacia el cual se dirige.

2.2.2. Definición de experiencias de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje en general es un conjunto de actividades que le proponen al estudiante afrontar una situación que se considera un desafío o problema complejo. Generalmente para completar una experiencia de aprendizaje se necesitan de varias sesiones de aprendizaje que deben contar con las siguientes características:

- ser potentes, es decir, desarrollar aprendizajes complejos.
- ser consistentes y coherentes, lo que implica generar organización y secuencia lógica en cada parte del proceso.

Otra característica de las experiencias de aprendizaje es que deben ser auténticas, es decir, deben plantear situaciones reales o al menos tratar de que sean los más verosímiles posibles. Por otro lado, las experiencias de aprendizaje parten de la propuesta docente, aunque también puede ser trabajada por los estudiantes o en conjunto con ellos, buscando generar autonomía. (Ministerio de Educación, 2020)

El Ministerio de Educación de Chile (2017) define la experiencia de aprendizaje como un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades siendo consciente de la utilidad lo aprendido como una experiencia parte de la cotidianidad de los estudiantes.

En general, la experiencia de aprendizaje debe estar organizada considerando el momento de diagnóstico, planeación, ejecución, y socialización de resultados. En

esto último, es importante considerar que el docente tiene que ser evaluado junto a su programación didáctica para analizar si logra los objetivos previstos.

2.2.3. Formas de experiencias de aprendizaje

Entre las más importantes tenemos:

2.2.3.1. Unidades didácticas. En lo que se refiere a la definición de una unidad didáctica, según Cáceres et al. (2016) existen similitudes por diversas perspectivas educativas. Se la conceptualiza como una herramienta de planeación educativa para el aula o como un instrumento de programación del aula, que facilita el logro de los objetivos propuestos en la programación anual del colegio y de la asignatura o área.

Si se profundiza más en su esencia, se ratifica que es un instrumento de planeación, pero que además permite la articulación entre las estrategias didácticas y metodológicas y los aprendizajes esperados. Esto se hace pronosticando las necesidades educativas de los estudiantes para reconocer qué objetivos lograr, con qué conocimientos abordarlo y los conocimientos previos necesarios.

Por otra parte, pero siguiendo la misma línea, se conceptualiza como la programación del proceso de enseñanza y aprendizaje cuyo eje es un contenido que integra el resto de los elementos, dando consistencia y significado al proceso, ya que existe una gran diversidad de elementos que deben tener solidez y sentido al momento de organizarlos.

Como una forma de conclusión se podría considerar a la unidad didáctica como una herramienta de planificación y de trabajo cotidiano en el aula, que integra metodologías, estrategias, y otros elementos y partes para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La unidad didáctica se construye considerando ideas, nociones de los estudiantes y docentes, además debe contar con un eje que centralice el proceso y otros elementos curriculares como: objetivos, contenidos, estrategias, recursos, gestión del aula, diversificaciones curriculares y la evaluación. Por otro lado, las unidades didácticas tienen la característica de permitir la interdisciplinariedad.

Los elementos que componen una unidad didáctica son:

El eje organizador o centralizador sobre el cual girará todo el proceso se denomina tema, actividad, acontecimiento. Su elección debe partir de los propios estudiantes, de sus ideas, intereses o nociones, para ello es importante promover el diálogo indagatorio sobre el tema a tratar, así como sobre sus dudas, cuestionamientos y divagaciones.

Seguido del elemento integrador, los siguientes elementos a considerar son la presentación, objetivos, contenidos, actividades, estrategias, temporalización, recursos y evaluación. Cada docente tiene que establecer el nivel de complejidad o dificultad de la unidad a tratar, así como controlar su tiempo, en ese mismo sentido, tiene que ajustarse a la cantidad de estudiantes y a sus particularidades.

Un aspecto sumamente importante es que exista una secuencia de aprendizaje que sea coherente con todo el esquema de la unidad didáctica, que guarde relación con cada uno de los elementos y los integre armoniosamente para alcanzar el objetivo propuesto, para obtener de esta manera que el estudiante ingrese al proceso de aprendizaje cognitivo, logre avanzar de la zona de desarrollo próximo al potencial, al esperado; para ello la secuencia didáctica debe estar íntimamente relacionada con cada una de sus partes.

2.2.3.2. Proyectos de aprendizajes. Los proyectos de aprendizaje, según el Ministerio de Educación (2019), alientan el desarrollo de competencias, pues promueven el aprendizaje activo y colaborativo. En todos los momentos de trabajo, los estudiantes despliegan sus capacidades para aprender a aprender, además de abordar de forma significativa diversas áreas del conocimiento humano, así mismo, permiten la conexión con los intereses y necesidades de los aprendices.

El desarrollo de proyectos de aprendizaje es un proceso que a diferencia de las unidades didácticas se organizan de forma diferente, pues se involucra a los estudiantes en la planificación de las actividades, formas de evaluación, entre otros aspectos, y existe un diálogo permanente con ellos. Además, las unidades de aprendizaje tienen evidencias de aprendizaje diferentes en cada sesión de acuerdo con el desempeño y campo temático de cada sesión; mientras que en el proyecto de aprendizaje existe una sola evidencia de aprendizaje que representa el desarrollo de la competencia, esta se presenta en la sesión final. Es necesario también entender que no hay un único modo de llevar a cabo los proyectos.

Otra característica fundamental es que un proyecto de aprendizaje parte de verdaderos problemas a resolver, que invita a los estudiantes a movilizar todos sus recursos y que, al solucionarlos conducen al desarrollo de las competencias. En ese sentido, cabe señalar que es una actividad significativa de gran complejidad, cuyas acciones cumplen un papel a mediano plazo.

Según el Ministerio de Educación (2013) los proyectos educativos son una forma de planificar una experiencia de aprendizaje buscando integrar todos los procesos complejos de la enseñanza y aprendizaje, por ello se dice que busca darle un sentido holístico e intercultural al proceso, contando con la participación activa de los estudiantes, procurando que sea lo más real posible, por lo cual es importante que se aborden problemas del contexto en el que viven.

El Ministerio de Educación (2019) ha planteado algunas características de los proyectos de aprendizaje, estos son:

- Son potenciadores del desarrollo de competencias porque parten de los intereses y cotidianidad de los estudiantes.
- Activa el espíritu investigador e indagador del estudiante, sobre todo, ya que se basa en esto para planificar y desarrollar todo el proceso hasta resolver el problema.
- Favorece el desarrollo del aprendizaje autónomo y la participación activa de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes al proponer situaciones problemáticas que deben ser resueltas de forma creativa, flexible y decisiva.

Por otro lado, desarrollar proyectos educativos implica aspectos fundamentales tales como:

- El estudiante es el protagonista del proceso, ello implica concebir al estudiante como un agente activo, con capacidades y diversos recursos que puede usar para seguir descubriendo más. Todos los seres humanos tienen la capacidad o potencialidad de investigar, desde la infancia y en cada momento que necesitan conocer y resolver un problema aplican de maneras sencillas, que en los proyectos educativos lo pueden potenciar y hacer más consciente.

- El docente es un agente que guía el proceso, sin quitar protagonismo a los estudiantes, acompaña, corrige, motiva. Además, respeta sus tiempos, sus estilos de aprendizajes y su forma de proceder, dándoles así la confianza para dirigir su propio aprendizaje. Es necesario que el docente también escuche las necesidades de los estudiantes, que los apoye para que se puedan expresar en todo momento y puedan tomar decisiones, de esa manera fomenta la autonomía en ellos y la autoconfianza.

Finalmente, los proyectos educativos dentro del enfoque por competencias implican asumir un nuevo rol docente, lejos del tradicional. Es planificar y coordinar todo el proceso con los estudiantes, hacer coherente el discurso con la práctica docente, proponer situaciones problemáticas de acuerdo con el contexto y necesidades del alumnado, promover en ellos una adecuada forja de sus capacidades. (Ministerio de Educación, 2013)

2.2.4. Características de las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”

Dentro de las características de las experiencias de aprendizaje exclusivamente para lograr la competencia “construye interpretaciones históricas”, es necesario mencionar que el punto clave está en las metodologías didácticas que se pueden aplicar en el proceso y el desarrollo de las capacidades durante la secuencia o proceso didáctico de la experiencia de aprendizaje. En ese sentido, Peralta y Guamán (2020), recomiendan las metodologías activas, puesto que cuentan con dos características, *la participación activa* y *el trabajo colaborativo*, alejando así el memorismo, fomentando el desarrollo de la resolución de problemas reales.

Por ello, plantean diversas propuestas de metodologías activas como son: el trabajo colaborativo o aprendizaje basado en equipos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), análisis de casos, además se consideran también recientes propuestas que plantean una forma diferente de diseñar experiencias de aprendizaje como el aula invertida o el juego de roles; por otro lado, están actividades de aplicación como los diferentes organizadores visuales y proyectos. Ahora, en el trabajo en equipo para el aprendizaje resaltan las excursiones, visitas o viajes a lugares, los diarios de diálogo y la dramatización.

Por otro lado, las actividades de aplicación, de acuerdo con el aprendizaje a promover necesitan ejercicios que impliquen lectura; por lo cual, es necesario como lo plantea Aisenberg (2012) considerar condiciones adecuadas para uno o varios momentos de lectura compatible con el proceso de aprendizajes correspondientes a la competencia, debido a su carácter accesible en comparación con otros materiales de trabajo como los audiovisuales y demás. Así mismo, buscar desarrollar una lectura autónoma no corresponde necesariamente con dejar solo al estudiante, sino acompañarlo, pero de manera adecuada con espacio pertinente y sobre todo con intervenciones sólidas, claves por parte del docente para ir avanzando hacia procesos más complejos de comprensión.

Considerando que para el desarrollo de esta competencia es importante el trabajo con las fuentes de la historia; en ese sentido, Godoy-Vera (2018) plantea que las fuentes más empleadas son las fuentes secundarias, como textos, documentales, entre otros. Además, para la reconstrucción de hechos se necesitan más de una fuente escrita, y por medio de algunas fuentes específicas como los diarios o periódicos, es posible que el estudiante también se aproxime al ejercicio del propio historiador, pues analiza la fuente.

Por último, las habilidades que los estudiantes pueden alcanzar con el uso de fuentes históricas son: investigación, comparación y contrastante, capacidad reflexiva, análisis, capacidad oradora. Se puede considerar también, las capacidades de cuestionar, opinar, dialogar, entre otros y las capacidades propiamente históricas como, relacionar presente, pasado y futuro, interpretar hechos históricos, ser un ciudadano activo.

2.2.5. Evaluación de las experiencias de aprendizaje

Por mucho tiempo se ha considerado a la evaluación como un elemento o aspecto negativo dentro del proceso de enseñanza, despertó miedo en los estudiantes, ya que se apreciaba como una amenaza, un reforzador negativo. Además de la presión de los apoderados, los alumnos también sentían mucha presión; sin embargo, la evaluación busca ser una herramienta que oriente su proceso aprendizaje de manera progresiva. Por ello, según Mollo-Flores y Medina-Suta

(2020) la evaluación del aprendizaje tiene como objetivo principal medir el cumplimiento de las metas planteadas en el currículo y programación anual, así como de aula, tanto de forma cuantitativa (calificación), como de forma cualitativa. El método tiene que ser elegido para que cumpla con eficacia su labor y logre medir los indicadores propuestos.

Por otro lado, la evaluación no es una simple calificación y esto se debe al concepto de evaluación formativa que ha ido calando en los últimos años, que parte de las teorías constructivista, cognitiva y sociocultural, las cuales tienen como principio que el estudiante debe ser el protagonista y constructor de su propio aprendizaje. Otros aspectos de la evaluación formativa a considerar son: plantear los objetivos claros al estudiante, desarrollar la retroalimentación de manera continua haciendo uso de la autoevaluación y coevaluación.

Por otra parte, en el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016) se plantea que en los últimos años la evaluación se comprende como una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, donde se busca retroalimentar en el momento necesario o adecuado; por lo cual la evaluación tiene la función de diagnosticar, retroalimentar y permitir construir o modificar acciones para un mejor aprendizaje.

De acuerdo con el Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044, la evaluación del aprendizaje se realiza de forma constante, en cada momento del proceso de enseñanza, donde es necesario el diálogo, la comunicación y reflexión permanente de los resultados esperados. Este proceso es considerado evaluación formativa.

Entonces, considerando que el Estado ha adoptado el enfoque por competencias para orientar el sistema educativo peruano, la evaluación que más se adecua es la evaluación formativa. Este tipo de evaluación cumple la función de certificar al estudiante, pero además impulsa la mejora de los resultados educativos. La evaluación formativa es un proceso sistemático que recoge información en todo momento, la valora, analiza y busca la retroalimentación oportuna para que el estudiante mejore sus procesos y resultados.

Una evaluación formativa busca, en diversos tramos del proceso de aprendizaje lo siguiente:

- Evaluar el desempeño de los estudiantes.
- Reconocer el nivel actual de capacidades, etc. donde se hallan los estudiantes en relación con las competencias para poyarlos en su avance.
- Crear oportunidades permanentes donde el estudiante ponga a prueba y desarrolle la competencia, antes de la calificación final.

La evaluación formativa tiene los siguientes propósitos para con los estudiantes:

- Desarrollar autonomía en su aprendizaje, lo que implica que se haga consciente de sus necesidades y potencialidades.
- Aumentar la autoconfianza retos, equívocos y comunicarse con libertad.
- Atender los diferentes tipos y necesidades de aprendizaje evitando la exclusión.
- Retroalimentar constantemente el proceso de enseñanza según las diferentes necesidades educativas.

El proceso general de evaluación se realiza siguiendo estas orientaciones:

- Comprender la competencia para evaluar: definición, composición (capacidades), su progresión a lo largo de los niveles.
- Analizar el estándar de aprendizaje del ciclo, comparar y poder así, avanzar.
- Elegir o diseñar situaciones significativas retadoras. Estas pueden estar basadas en problemas reales o simulados, ya sea de fenómenos, probabilidades, etc., para despertar el interés estudiantil.
- Utilizar criterios de evaluación para construir instrumentos pertinentes que sean capaces de ofrecer información y descripción del desenvolvimiento de los estudiantes.
- Comunicar a los estudiantes sobre qué serán evaluados y cuáles serán criterios a emplear desde el inicio, durante y al final de la evaluación.
- Valorar el desempeño del estudiante desde el análisis de sus evidencias, lo cual implica comparar para calcular cuánto le falta para el nivel esperado y fortalecer la retroalimentación.
- Retroalimentar de manera permanente a los estudiantes para brindarles la orientación y el apoyo necesario y que avancen hacia el nivel esperado.

La retroalimentación es uno de los puntos sólidos y más importantes de este tipo de evaluación, que consiste en hacer llegar al estudiante el informe preciso que describa sus logros y progresos hasta el momento de acuerdo con el desempeño esperado para cada competencia propuesta en el Currículo Nacional.



CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

El método de investigación a emplearse es el estudio de caso, puesto que se va a analizar una situación particular, tiene una especificidad y a la vez una complejidad. La aplicación del enfoque por competencias en la educación peruana se viene dando desde hace más de diez años, y hace falta recoger e interpretar información de las percepciones que los docentes, desde su práctica, han ido desarrollando. También se busca comprender cómo un grupo de docentes ha ido percibiendo la aplicación del enfoque por competencias en su institución y en su área curricular de desempeño.

3.1.1. Enfoque cualitativo

Conocer las percepciones docentes implican fundamentalmente acercarse tanto a las ideas sencillas como complejas que puedan tener los docentes sobre el tema propuesto. Por ello, instrumentos como encuestas no permiten explorar y analizar a tal profundidad las dinámicas o relaciones que se han representado en los profesores con el tema propuesto. Es un tema amplio al que se busca acercarse, por lo cual, es necesario escuchar las ideas o percepciones de los docentes de manera abierta y completa. Ya que los docentes son los que están involucrados en el tema, es necesario escuchar, desde su punto de vista, lo que significa la concreción del enfoque por competencias. (Hancock y Algozzine, 2006).

Erickson (1989) sostiene que la característica principal de la investigación cualitativa es el lugar central que tiene la interpretación del fenómeno, ya que luego de haber pasado por una serie de procesos donde se considera la intencionalidad, subjetividad y objetividad y, por más descriptivo que sea el informe, siempre el investigador da una visión desde su papel de investigador, mostrar su contemplación del fenómeno. Otra característica importante es el trato holístico del fenómeno donde se busca darle unicidad a la comprensión del fenómeno.

3.2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO

En cuanto al problema de investigación, objetivos y categorías de estudio, tenemos:

3.2.1. Problema de investigación

Se plantea el siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias (EC) en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel de educación secundaria en una institución educativa pública?

3.2.2. Objetivo de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes sobre la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel de educación secundaria de una Institución educativa pública.

A partir del objetivo general se desprenden tres objetivos específicos, los cuales son: i) describir las percepciones que poseen los docentes del área de Ciencias Sociales en el nivel de educación secundaria sobre el enfoque por competencias en el marco del Currículo Nacional; ii) Identificar aspectos que facilitan la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”; e iii) Identificar aspectos críticos en la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Es importante recalcar que la investigación se basa principalmente en recoger las percepciones docentes respecto a la aplicación del enfoque por competencias en la competencia “construye interpretaciones históricas”, por lo cual es fundamental llegar de la forma más directa y clara a sus percepciones.

3.2.3. Categorías de estudio

Las categorías de la presente investigación son las siguientes:

Tabla 01: Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías
Enfoque por competencias en la educación básica	<ul style="list-style-type: none"> • Bases de la educación básica según el enfoque por competencias. • Definición y características del enfoque por competencias en la educación básica. • Propuestas teóricas para el enfoque por competencias en la educación básica. • El Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias. • Elementos del diseño curricular en el Enfoque por competencias en la educación básica.
Experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia “construye interpretaciones históricas”. • Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”. • Experiencia de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”. • Diseño de experiencia de aprendizaje para la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Elaboración propia

Las presentes categorías permitieron la elaboración del instrumento de investigación que fue una guía de entrevista semiestructurada, y que tiene como característica, permitir plantear pregunta flexibles y abiertas en determinados momentos de las entrevistas.

Por su parte las subcategorías tienen las siguientes definiciones operacionales expresadas en la tabla 02:

Tabla 02: Definiciones Operacionales de las Subcategorías

Categorías	Subcategorías	Definición Operacional
	Bases de la educación básica según el enfoque por competencias.	Teorías epistemológicas que sustentan el enfoque por competencias.

		competencias en la educación básica.
Enfoque por competencias en la educación básica.	Definición y características del enfoque por competencias en la educación básica.	Conceptualización de acuerdo a los caracteres genéricos y a su vez diferenciales del enfoque por competencias en la educación básica.
	Propuestas teóricas para el enfoque por competencias en la educación básica.	Sustento teórico sobre la educación, el aprendizaje, la didáctica y el conocimiento del enfoque por competencias en la educación básica.
	Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias.	Documento oficial donde se plasma la política del Estado en la educación básica según el enfoque por competencias.
	Elementos del diseño curricular en el enfoque por competencias en la educación básica en el tercer nivel de concreción curricular.	Componentes o partes del diseño curricular en el tercer nivel de concreción curricular como las competencias, capacidades, desempeños, secuencia didáctica, evidencia de aprendizaje y evaluación formativa.
Experiencias de aprendizaje de la competencia "construye interpretaciones históricas".	Competencia "construye interpretaciones históricas."	Facultades que permiten a la persona emitir juicios críticos y actuar respecto de su realidad.
	Enfoque de ciudadanía activa en la competencia "construye interpretaciones históricas".	Manera de concebir la ciudadanía plasmada en la competencia "construye interpretaciones históricas".
	Experiencia de aprendizaje de la competencia "construye interpretaciones históricas"	Serie de actividades y formas de actividades a realizar para lograr la competencia "construye interpretaciones históricas".
	Diseño de experiencia de aprendizaje para la competencia "construye interpretaciones históricas"	Proceso de organización y creación de las experiencias de aprendizaje de la competencia "construye interpretaciones históricas".

3.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de estudio de caso tiene la característica principal de ser un análisis muy intenso y cuenta con un tema bien delimitado y específico, donde se busca obtener más información profunda sobre el tema investigado y que esa información sea parte de los significados individuales para los involucrados. En el caso específico

de la presente investigación, se busca mostrar lo más transparente posible, cómo se va concretizando el enfoque por competencias desde la visión de los docentes, principales aplicadores de este. Por ello, también los resultados van a ser narrativos. (Hancock y Algozzine, 2006).

Según Hancock y Algozzine (2006), se diferencian de otros tipos en que son análisis intensivos y descripciones de una unidad o sistema delimitado por el tiempo y el espacio. Los temas que suelen examinarse en los estudios de casos consideran individuos, grupos o acontecimientos. A través de los estudios de casos, los investigadores esperan comprender de modo profundo las situaciones y lo que significa para los implicados. En el estudio de caso de esta investigación, los datos en general no están organizados, por lo que el análisis es cualitativo, y el objetivo no es generalizar a una o varias percepciones, sino conocer la percepción específica de los docentes participantes (Simons, 2011). No se niega que la investigación pueda contribuir a analizar de manera más profunda el enfoque por competencias en la educación básica.

Por su parte, Stake (2007) plantea el estudio de caso de dos tipos, uno que busca identificar la causa y efecto de un fenómeno y otro, que trata de comprender la experiencia humana en lugar de cuestionar por qué el fenómeno es como es, se enfoca en describir con profundidad cómo es ese fenómeno determinado.

En este último sentido, es que se enfoca la presente investigación, puesto que busca conocer las percepciones docentes sobre el enfoque por competencias y su concreción en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”. En tal sentido, no pretende necesariamente conocer las causas y consecuencias de un fenómeno, sino cómo lo han vivido en particular los docentes participantes quienes cuentan con características por las cuales se les ha considerado en la investigación, como, su formación en la especialidad de Ciencia Sociales, tiempo de enseñanza de aproximadamente veinte años en el sector público, experiencia de haber pasado por diversos cambios en la políticas, lineamientos, propuestas pedagógicas e incluso enfoques propuestos por el Estado.

3.4. INFORMANTES

En el caso de la selección de los informantes, se está contando con todos los docentes del Área de Ciencias Sociales de una institución educativa pública. La investigación busca ser lo más abierta posible en cuanto al conocimiento acerca de las percepciones docentes sobre la concreción del enfoque educativo por competencias, y a la vez busca obtener la mayor cantidad de información sobre el enfoque y su concreción en las experiencias de aprendizaje de la competencia, *construye interpretaciones históricas*.

En ese sentido, los criterios que se han considerado es que los docentes pertenezcan al área donde se desarrolla la competencia, *Construye interpretaciones históricas* (Ciencias Sociales) y que tengan una experiencia mínima de veinte años en la enseñanza pública para garantizar así de que hayan recibido las capacitaciones brindadas por el Estado, además de haber participado del proceso de adecuación al enfoque por competencias. De esta manera, se tiene garantía de que las percepciones pertenezcan a los docentes adecuados. De aquí también se desprende que los participantes podrán contribuir a resolver las preguntas planteadas, ya que desempeñan un papel clave en el tema propuesto. Por otro lado, todos son exclusivamente de una institución pública del Callao, ya que se encontró que cumplen con los criterios antes indicados, así esta información recopilada puede contribuir a obtener un mayor conocimiento sobre cómo se ha estado aplicando el enfoque por competencias en el país.

Tabla 03: Características de los informantes

Característica	Codificación de los docentes informantes				
	D1	D2	D3	D4	D5
Formación profesional	Docencia en educación secundaria Especialidad de Historia y Geografía	Docencia en educación secundaria Especialidad de Historia y Geografía	Docencia en educación secundaria Especialidad de Historia y Geografía	Docencia en educación secundaria Especialidad de Historia y Geografía	Docencia en educación. Especialidad, Filosofía y Ciencias Sociales
Tiempo de ejercicio en la enseñanza	22 años	34 años	32 años	23 años	Más de 20 años

Área de enseñanza	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
Grado y secciones en las que enseña en la institución	3ero. secciones: "F", "G" y "H". 4to, secciones: "A", "D", "G" y "H".	3ero. secciones: "A", "B", "C" y "D". 5to, secciones: "A", "D", "F" y "G".	1ero, secciones: "A", "B", "C", "D" y "E". 2do, secciones: "A", "B" y "C".	1ero, secciones: "F", "G", "H", "I" y "J". 2do, secciones: "D", "E" y "F".	2do, secciones: "I", "J" y "H". 3ero, secciones: "I" y "J". 5to, secciones: "C", "D" y "E".
Horas de enseñanza	30 horas	30 horas	30 horas	30 horas	30 horas

Elaboración propia.

3.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN

Para empezar con el recojo de información fueron fundamentales considerar los siguientes pasos: definición del caso, preguntas de la investigación, fuente de datos, distribución de tiempos, gastos e informe previsto.

La técnica que se ha considerado está en condición de permitir responder las preguntas propuestas de acuerdo con los objetivos de la presente investigación y es la técnica para emplear es la entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada permite documentar la opinión del entrevistado, es decir, recoger detalladamente las ideas o lo que se encuentra en la mente de la persona entrevistada sobre determinado tema. En la entrevista se develan ideas o sentimientos, incluso, inobservables y se pueden precisar o profundizar en algunas ideas planteadas como respuestas.

Finalmente, de esta manera cumple la función de permitir el acercamiento al fenómeno a través de otros observadores, ya que por parte del investigador no se puede realizar directamente. Además, es enriquecedor pues no todas las personas van a observar el fenómeno de la misma manera, por lo que se obtienen diferentes o similares interpretaciones y descripciones. En ese sentido la entrevista es un medio fundamental para llegar a conocer la complejidad de un fenómeno o proceso.

Se registró la información mediante una grabación para asegurar la total precisión de las ideas del participante al transcribirlas, lo que contribuyó con la veracidad del presente informe y el que se pueda asegurar a los lectores que esas fueron precisamente las palabras del participante entrevistado. Por otro lado, con la grabación se ahorra el tener que anotar todo, con lo que el entrevistador se puede concentrar en el momento interpersonal del proceso de la entrevista y responder plenamente al entrevistado y a las situaciones que se generen.

3.6. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en base a principios y normativas expuestas por el Comité de Ética para la Investigación (PUCP, 2011); por lo tanto, se respetó en todo momento sus planteamientos, los cuales son:

Respeto a los participantes, reconociendo su autonomía en todo momento, brindándoles a los participantes de la investigación acceso a la información necesaria respecto a la investigación. Así mismo, su participación fue totalmente libre, consciente de todo lo que se realizó y para qué y, si así lo deseaban, finalizar su participación en la investigación cuando lo consideraran necesario. En esa misma línea, siempre se veló por el respeto de los derechos fundamentales de todos los implicados en la investigación, manteniendo su anonimato.

También, se aseguró el bienestar de los participantes mostrando empatía hacia sus expresiones y gestos durante las entrevistas para lograr mayores beneficios en la investigación.

Para alcanzar la justicia en la investigación, se buscó resolver los inconvenientes que hubieran podido afectar a los participantes como las limitaciones de tiempo, de lugares apropiados para realizar la entrevista, entre otros, de tal manera que no se perjudiquen. También se les brindó todas las facilidades para acceder a los resultados de la investigación.

Por otro lado, se aseguró la integridad científica en todo el proceso de la investigación, el procesamiento de información y los resultados, ya que existió responsabilidad científica de quien investiga en todo el proceso.

3.7. PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas se realizaron considerando siempre las disposiciones de los cinco docentes del área de Ciencias Sociales (área donde se materializa la competencia “construye interpretaciones históricas”) de una institución educativa pública. Los docentes mostraron apertura a participar respondiendo las preguntas planteadas y explayándose en las respuestas. Posteriormente, se realizó la transcripción de cada una de las cinco entrevistas semiestructuradas. Cabe resaltar que los audios fueron transcritos garantizando la objetividad y responsabilidad, atendiendo a la ética de la investigación. Como producto final se obtuvieron los textos correspondientes desde los cuales se pudo elaborar una primera matriz con los elementos emergentes, de acuerdo con las categorías y subcategorías de investigación.

Posteriormente se elaboró una segunda matriz donde se sistematizaron los aportes dados por los participantes en función de cada subcategoría y preguntas. En esta parte es donde se hizo una mayor síntesis, lográndose identificar entre las ideas de los docentes: contradicciones, similitudes, oposiciones y demás. También se posible observar el conocimiento que tienen sobre el enfoque por competencias que, si bien es cierto no es el objetivo principal, es necesario para comprender la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Luego de sintetizar los hallazgos, se pasó al momento de la interpretación. Según Simons (2011) la interpretación es un proceso cognitivo complejo que implica una capacidad de intuición altamente especializada, ya que requiere un conocimiento previo y amplio de todo el marco conceptual sobre el enfoque por competencias y las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”. Si no se realiza una interpretación de manera organizada, analítica y sintética se corre el riesgo de no llegar a captar el caso presentado, ya que una presentación de citas no es la interpretación.

En ese sentido el orden que se ha considerado para realizar el contraste y exponer la interpretación es: presentar los hallazgos a modo de cita, posteriormente hacer el análisis e interpretación, buscando desarrollar una postura crítica en todo momento, pero sin asegurar o afirmar inferencias de no haber una total certeza.

En consecuencia, se sigue la línea delimitada por Simons (2011), ya que las transcripciones se han seleccionado y planteado como hallazgos, estos se reducen y pasan a ser analizados e interpretados, en función de las subcategorías y las preguntas para, finalmente concluir y recomendar.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los hallazgos de los datos obtenidos de los docentes entrevistados, en relación con la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias (EC) en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel de educación secundaria en una institución educativa pública?

El análisis de los resultados se organiza en dos apartados: el primero aborda las concepciones que poseen los docentes entrevistados sobre el enfoque por competencias en la educación básica, mientras que el segundo aborda las concepciones que poseen los docentes entrevistados sobre las experiencias de aprendizaje de la competencia "construye interpretaciones históricas".

Cada apartado está en coherencia con las categorías, subcategorías y los objetivos del estudio.

4.1. ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Sobre la categoría planteada se tienen los siguientes alcances:

4.1.1. Bases de la educación básica según en el enfoque por competencias

Respecto a esta subcategoría, se han obtenido los siguientes hallazgos:

“... es que vivimos en un mundo globalizado y ese mundo globalizado de las grandes potencias capitalistas requiere, pues, un mercado mundial, requiere, también, de trabajadores no solamente cognitivos,

analistas sino de trabajadores que puedan servir a ese mercado mundial, de tal manera que puedan ellos ser competentes hábiles en poder desempeñar una serie de trabajos” (D1, P2)

“Según dice que son teorías, digamos, de los... supongo, pues yo he leído, pero realmente no tengo claro eso debe ser, pues, digamos, tomar de base esa teoría de estas personas que han estudiado cada uno psicología y otros temas.” (D3, P1)

“Bueno, los enfoques por competencias lo he estudiado en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular.” (D5, P1)

“No recuerdo la base en sí digamos, teórica...” (D4, P1)

De acuerdo con lo expuesto, los docentes no se plantean las bases del enfoque por competencias de modo claro, por ejemplo, uno menciona que el enfoque por competencias tiene relación con la psicología, mientras que otro atribuye influencia extranjera al Currículo Nacional de Educación Básica Regular. No se profundiza debidamente en las bases del enfoque, sin embargo, se logra reconocer el contexto de su surgimiento (docente D1). D1 plantea que el enfoque por competencias en la educación tiene relación con el contexto de globalización desde fines del siglo pasado donde se requieren de trabajadores competentes en la economía. Por otro lado, D3 lo vincula a teorías de la ciencia psicológica, aunque no se precisa cuáles son. Por su parte, D5 sostiene que, en el Perú el origen del enfoque por competencias está en el Currículo Nacional.

Finalmente, los docentes D2 y D4 desconocen las bases teóricas del enfoque por competencias planteadas por Morín (1999) y Delors (1997). Aquí se muestra que, si bien es cierto, los docentes entienden que existe un origen, solo un docente (D1) tiene noción del contexto mundial de este, tal y como lo expone la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (UNESCO, 1992) al reconocer que las grandes economías industrializadas del mundo buscaron expandirse y empezaron a considerar la necesidad de modificar la educación para formar trabajadores más competitivos. Así mismo, al igual que Tobón (2006) el docente D1 menciona a organismos extranjeros como el Banco Mundial que propone para la educación tener como fin la formación de capital humano. Fuera de D1, ningún

otro docente llegó a desarrollar, por ejemplo, la base epistemológica del pensamiento complejo, la interdisciplinariedad o las bases teóricas, los cuatro pilares de la educación (Delors, 1994) y/o los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morín, 1999) que le dieron forma al enfoque. Aquí se evidencia las limitaciones de las capacitaciones docentes, ya que los docentes no ven como interesantes e importantes los fundamentos teóricos, epistemológicos del enfoque por competencias, de esta manera el enfoque por competencias no se llega a comprender totalmente.

4.1.2 El Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias en la educación básica

Sobre la subcategoría: el Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias, se tiene los siguientes hallazgos:

“Con respecto al Marco Curricular nacional que así se llamaba, pero que en esencia mantiene, pues, el enfoque por competencias hay una reducción del número de competencias, de capacidades a trabajar porque el otro era sumamente engorroso en cantidad, pero aun así sigue siendo no tan práctico” (D1, P2)

En cuanto al desarrollo del Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias, D1 plantea que es poco práctico en su aplicación, a pesar de contar con menos competencias que el referente anterior denominado Marco Curricular Nacional que fuera aprobado en el 2005. El Marco Curricular tiene una gran importancia en el proceso de tránsito hacia el enfoque por competencias.

La limitada practicidad del Currículo Nacional hace referencia a su desvinculación de la realidad particular de los estudiantes y; por ello, no contribuye a resolver sus problemas. El Currículo Nacional pide que desarrollen competencias (por ende, capacidades y desempeños) para resolver problemas de su vida cotidiana; sin embargo, la flexibilización es limitada al no permitir una mayor adecuación en el tercer nivel de concreción curricular.

“El enfoque por competencias viene siendo impulsado por el Banco Mundial, y por organismos internacionales extranjeros con gran financiamiento uno de los puntos, o sea, que ellos plantean para este currículo por competencias...” (D1, P2)

“Empezando de que acá en Perú este Currículo Nacional tiene una base extranjera, o de que era de una base extranjera, entonces, creo yo que si la realidad del estudiante peruano porque... que tú puedes basarte en eso, pero adaptado a la realidad...” (D5, P2)

Al respecto cabe destacar que, como sucedió en varios países de América Latina, en el Perú hubo una influencia de los Organismos Financieros Internacionales (OFI) que repercutieron en el sistema educativo.

Las OFI fueron quienes propusieron el enfoque por competencias en la educación básica peruana, así lo mencionan los docentes D1 y D5. En ese sentido el docente D1 plantea que el Currículo Nacional se le impuso al magisterio peruano. De acuerdo a la revisión de la literatura, el Ministerio de Educación planteó el enfoque por competencias de manera clara en el Currículo Nacional el año 2016 puesto que es ahí donde hace hincapié en que las competencias son parte fundamental de la reforma educativa y el eje sobre el cual gira el nuevo currículo.

En ese sentido, el presente enfoque curricular fue asumido por el Estado debido a su carácter de economía dependiente y falta de una propuesta nacional, propia en educación. En cuanto a la situación económica no es ningún secreto que América Latina, incluyendo el Perú (Fondo Monetario Internacional, 2015), se ha reajustado según lo indicado por el Fondo Monetario Internacional para acceder a sus préstamos (BBC News Mundo, 2019). Por otro lado, y que resulta preocupante, como lo mencionó el amauta Mariátegui (1968) como pueblo no hemos podido asimilar las ideas y los hombres de otras naciones, que enriquezcan el espíritu nacional, sino que se insertan mediocrementemente. Esto se cumple hasta hoy, lastimosamente; sobre todo, por su carácter dependiente hacia los Organismos Financieros Internacionales.

Finalmente, como lo menciona el D1, el Estado, desde fines del siglo pasado ha ido progresivamente mejorando el cambio de currículo, pasando por el Proyecto

Educativo Nacional, el Marco Curricular Nacional, las Rutas de aprendizaje hasta llegar al Currículo Nacional. En ese sentido, el cambio de enfoque curricular ha sido una meta, aunque con muchos ensayos que han dado como resultado, al menos hasta ahora, el Currículo Nacional.

Otros hallazgos acerca de la percepción de Currículo Nacional son:

“En realidad, nos falta aplicar ello, está en papeles, pero en la práctica, como que seguimos en lo de siempre, o sea, es estos... nos dicen: “...no, el currículo es flexible...” ya “...por competencias...”, pero a la hora de la hora cuando nos van a monitorear, pues, quieren todo así, parametrado, esto, lo que tienen que cumplir.” (D4, P2)

“Creo yo que, si la realidad del estudiante peruano porque eso de puedes basarte en eso, pero adaptado a la realidad, pero en realidad, cuando nos supervisan tenemos que seguir un formato del currículo nacional, lo cual yo no estoy de acuerdo. ¿Por qué? Porque la realidad del estudiante peruano y del estudiante de acá del Callao, es una realidad social diferente. Estos niños vienen con bastantes problemas familiares, entonces, adaptar la programación con Aprendo en Casa, a veces no se puede entonces, yo prefiero no trabajar el Aprendo en Casa y hacer una programación especialmente para estos niños del Callao, sobre todo, hacer un currículo en contra de la violencia que es lo que más [afecta a] este colegio, por ejemplo. No es que no lo permita, sino que cuando me vienen a supervisar yo debo tener lo de Aprendo en Casa. Eso es mi base entonces, yo para trabajar los problemas sociales de los niños del Callao, yo tengo que salirme de ese contexto.” (D5, P2)

“Sí es conveniente, sí es importante, pero de acuerdo como, vuelvo a repetir, de acuerdo a la realidad del estudiante donde uno se ubica. Si yo estoy ubicada en este momento en la provincia constitucional del Callao, yo tengo que realizar mi enfoque por competencia de acuerdo a la realidad social, política y económica (...) que el estudiante tiene que saber. Es igual que si estuviese yo en el distrito de Lima también, o sea, tengo que basarme a la realidad social de Lima que es muy diferente a la del Callao,

entonces, el enfoque de competencia tiene que ser de acuerdo con la realidad donde se ubique el estudiante. (D5, P2)

“Yo creo que sí, pero creo que no hay una relación, por ejemplo, acá en el colegio se está tratando de que se dé esto por competencia, pero en la universidad es diferente, o sea, una cosa se toma acá y en la universidad otra cosa, entonces, ese es digamos el dilema, le enseñamos como se dice, preparar para la vida del alumno, pero al final en las universidades es lo mismo que se hacía antes...” (D3, P2)

“Sin embargo, así sea el caso, nosotros recibimos ciertas directrices del Ministerio de Educación, pero al final el mismo... contradice el trabajo que a veces hacemos, toda vez que trabajar por competencias implica un producto. Sin embargo, cuando los alumnos egresan son evaluados por conocimientos, no por las habilidades o por las destrezas que ellos puedan demostrar.” (D2, P2)

Los docentes D4 y D5 manifiestan la necesidad de que el Currículo Nacional se adecue a la realidad de los estudiantes; en ese sentido que cumpla con la característica de flexibilidad, esto como un principio curricular. Sin embargo, mencionan que, al momento de realizar el monitoreo de la aplicación del Currículo Nacional en los colegios, los especialistas no cumplen con el criterio de flexibilidad y se parametrizan a lo estipulado en los materiales enviados por el MINEDU. Por lo cual, si no existe la flexibilidad o adecuación a la realidad de los estudiantes, no puede ser pertinente, como lo plantea la docente D5.

Con ello, resulta llamativa la contradicción entre el principio de flexibilidad y capacidad de diversificación que plantea el Currículo Nacional y las supervisiones o monitoreos del Ministerio de Educación, no se cumple a cabalidad con la necesidad de responder a la realidad de las regiones, localidades y menos de los estudiantes. En este escenario cabe mencionar que se manifiesta una preocupación, ya que, si el especialista que supervisa no tiene conocimiento y claridad del Currículo Nacional aterrizado a la planificación, cómo puede guiar u orientar a los docentes que están a su cargo, por el contrario, genera una confusión y también puede vulnerar la confianza de los docentes sobre lo que han aprendido en las capacitaciones al respecto.

La docente D5 manifiesta que el Programa Aprendo en Casa con el cual siguen trabajando en la actualidad, no se adecua a su realidad y tampoco lo hace el enfoque por competencias, ya que cuando los estudiantes terminan el colegio, si pretenden postular a las universidades públicas, estos son por conocimientos y no por competencias, a este punto de vista se unen los docentes D2 y D3. Con ello, se evidencia otra contradicción en las políticas educativas del Estado peruano, por un lado, se desarrollan las competencias para la educación básica y por otro, los conocimientos son prioritarios para la educación universitaria, abriendo así una brecha entre la educación básica y la educación superior.

Por otro lado, el programa “Aprendo en casa” ha sido una limitante, más que un apoyo a los docentes en su preparación de las experiencias de aprendizaje, porque no les ha permitido trabajar de manera contextualizada. Había docentes que tenían a su cargo grados como quinto de secundaria, donde lo que se necesitaba era una preparación para postular a la universidad, por ejemplo, pero el programa antes indicado no estaba orientado por tal requerimiento.

Sobre las percepciones docentes acerca de la implementación del Enfoque por Competencias, tenemos los siguientes hallazgos:

“La propia capacitación para el trabajo, la educación por el trabajo que son competencias ciento por ciento. En este colegio, por ejemplo, hay 10 talleres, entonces, allí no hay que plantear un currículo por competencias, o sea, es un currículo por competencias, cada taller demuestra la competencia en sí, pero en el Currículo Nacional eso no está planteado, no está planteado como centro, como principal, lo cual le revela la enorme incomprensión de lo que son competencias por los propios señores competentes del Ministerio de Educación, pues, ese es un poco lo contradictorio”. (D1, P1)

En cuanto a otras formas de implementación del Enfoque por Competencias en la educación básica, el docente D1 manifiesta que el área de Educación para el Trabajo se ha implementado tardíamente, a pesar de ser un área de formación estrictamente en competencias. En ese sentido, como lo manifiesta el docente D1, existen, quizás, problemas en la implementación o incomprensión del enfoque por

competencias, en ambos casos, se revelan limitaciones por parte de las autoridades correspondientes.

Acerca del Currículo Nacional propiamente dicho, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

“...y cada competencia también tiene sus capacidades y cada capacidad tiene sus indicadores” (D2, P2)

“Está combinado lo tradicional con los términos actuales, pero al fin y al cabo, creo que no estamos trabajando, en sí, competencias, por competencias creo que nos falta generar ello creo que todavía estamos, en la experiencia que tengo, el tiempo que tengo, nos falta todavía aplicar este enfoque por competencias en la práctica, en la práctica, aún no comprendemos, creo yo que no comprendemos, o sea, nos han dado el nombre y ya “...pónganle enfoque por competencias, ya no va ser lo otro...” ya, por competencias pero nos falta porque, inclusive, de la competencia se desprenden las capacidades luego vienen los estándares y todo ello y no lo cumplimos” (D4, P2)

Finalmente, el docente D2 reconoce algunos elementos básicos del Currículo Nacional como las competencias por área propiamente, sus respectivas capacidades y los desempeños de evaluación. Aunque se reconocen los elementos básicos, la docente D4 considera que los docentes en general tienen limitaciones en la comprensión de estos elementos básicos del Currículo Nacional.

Los docentes en general plantean los elementos básicos que forman parte del Currículo Nacional, se entiende que por ser este un instrumento importante en el desarrollo de la educación en el país, los más recurrentes son parte de los elementos clave sobre los cuales gira la propuesta curricular basado en el Enfoque por Competencias (Ministerio de Educación, 2016). Por otro lado, no se expresan sobre si están de acuerdo o no con el Currículo Nacional, lo cual indica que no han asumido de manera consciente una posición sobre el cambio de enfoque educativo, a pesar de ser necesario.

4.1.3. Propuestas teóricas para el enfoque por competencias

Sobre este aspecto se han distinguido afirmaciones como se exponen a continuación:

“Según dice que son teorías, digamos, supongo, pues yo he leído, pero realmente no tengo claro eso debe ser, pues, digamos, tomar de base esa teoría de estas personas que han estudiado cada uno psicología y otros temas.” (D3, P1)

En cuanto a las propuestas teóricas del enfoque por competencias, ningún docente manifestó de manera clara y cercana conocerlas, solo la docente D3 reconoce que el enfoque guarda relación con las teorías desde la psicología. Aquí se evidencian posibles problemas relacionados con las capacitaciones y con la constancia de los docentes en las actualizaciones; por ejemplo, los capacitadores no han estado preparados adecuadamente y solo brindaron orientaciones de cómo elaborar experiencias de aprendizaje, mas no explicaban las bases teóricas del enfoque y las confusiones que podrían generarse no se resolvían. Otro problema es que las buenas capacitaciones cuestan mucho en relación a las del Estado que son gratuitas. Así mismo existen diferentes formas de aplicar el enfoque por competencias en la educación básica dependiendo del especialista.

4.1.4. Definición del enfoque por competencias y características

Respecto a las definiciones del enfoque por competencias, los hallazgos son:

“Este enfoque es nuevo a pesar de que nos han, prácticamente, capacitado. A veces no han llegado realmente a lo que se quiere conseguir...” (D3, P1)

“El enfoque por competencias es todo un reto para el maestro.” (D1, P1)

“El Magisterio planteaba en un primer momento que las competencias tenían que ver con un cambio de verbo a infinitivo, como se planteaba que estaba vinculado al hacer, entonces, ahora era “describe” sino era ver qué cosa hacen.” (D1, P1)

“Lo que ... tiene que quedar en claro es que las competencias siguen siendo un hacer idóneo y hacia eso es que la educación está impulsándose.” (D1, P1)

Los docentes exponen ideas referidas a *lo nuevo, lo retador*, y además se visualiza que se focalizan en su operatividad. Por ejemplo, la docente D3 señala que es un nuevo enfoque, mientras que el docente D1 propone que ha significado un reto, debido a que es nuevo y agrega la dificultad que han tenido en la comprensión de sus fundamentos y su aplicación. Así lo han expresado varios docentes en las entrevistas.

Además, este enfoque ha generado un cambio en la redacción de lo que se debe aprender en una sesión, y en esa medida han encontrado una contradicción los docentes D1 y D3. En la competencia “construye interpretaciones históricas”, la palabra *construye* alude a una competencia, mientras que la palabra *interpreta* no, porque el construir es una acción que se puede visualizar, mientras que la interpretación es un proceso cognitivo superior complejo, que si bien es cierto se puede expresar, sucede principalmente a nivel interno del sujeto. Sin embargo, el docente D1 reconoce que el enfoque por competencias en la educación básica tiene como punto de partida el hacer, relacionado al conocimiento procedimental idóneo.

En este punto el docente D1 habla de dos aspectos, la redacción de la competencia y la definición y lo manifestado es congruente con lo planteado por diferentes autores como Tejeda y Navío (2019) y Tejeda y Ruíz (2016) quienes proponen que las competencias se manifiestan en la acción o el hacer y actuar eficiente en situaciones distintas y nuevas, respectivamente. No obstante, los autores antes mencionados no profundizan en la definición del enfoque en sí, sus objetivos, concepciones, etc. Entonces esta postura de los autores ratifica lo mencionado por el docente D1, quien entiende que existe dentro de la redacción de la competencia una confusión que parte, probablemente, de la incomprensión de lo que son las competencias, por el propio Ministerio de Educación.

Se cuenta también con otros hallazgos en relación con la definición del enfoque por competencias, estos son:

“Lo que se le quiere dar al alumno es más autonomía en cuanto a que los trabajos sean valederos para ellos, que les ayuden en su vida diaria, por eso, los temas que el MINEDU manda y sobre eso tenemos que trabajar y creo que ellos se hacen competentes en algo que van a usar día a día.” (D1, P2)

“Sí, porque si su base de la competencia es formar estudiantes competentes en todas las áreas, entonces, eso es lo que tenemos que echar a andar, que el estudiante sea competente, a través de las estrategias que le vamos induciendo, a través de las estrategias que vamos realizando en aula, tiene que ser competente y la competencia pues para que puedan yo les digo a los chicos, la educación es para la vida, todo lo que haces acá es para que tu resuelvas problemas tan cotidianos y simples en tu día a día” (D4, P2)

También las docentes D3 y D4 consideran que el enfoque por competencias busca que el estudiante aprenda o realice actividades que las pueda poner en práctica en su vida diaria para lograr ser competente, y la docente D3 hace énfasis en que así se forma la autonomía en el estudiante. Como plantea Casanova (2012), el enfoque por competencias en la educación es fundamental para todos los aspectos de la vida.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre la definición de las competencias relacionado con el aprendizaje, los hallazgos son:

“El Ministerio en un primer momento planteaba que estaba vinculado a los saberes actitudinales, a los saberes conceptuales y a los saberes procedimentales y, es más, durante unos dos, tres años más o menos nos planteó desarrollar programas en base a estos tres saberes como que si la mezcla o la combinación de saberes procedimentales con actitudinales con los conocimientos nos va a dar competencias... que las competencias eran un tipo de capacidades, pero un tipo de capacidad que se basa, pues, en el hacer y las capacidades, las actitudes, los conocimientos, los procedimientos, las habilidades, en general, no eran partes de una competencia como se planteaba y se consideraba entre el 2005, 2012 más o menos. E incluso ahora mismo en los documentos últimos del

Ministerio de Educación plantea que las competencias son una combinación de capacidades en un contexto determinado, bueno, le ha agregado ya, un... un poco más este objetivo, tratando de que sea mucho más real la contextualización que se planteaba, pero desligada de las competencias.” (D1, P2)

“Sin embargo, cuando los alumnos egresan son evaluados por conocimientos, no por las habilidades o por las destrezas que ellos puedan demostrar.” (D2, P2)

La docente D5 hace hincapié que solo adecuando las competencias a la realidad en la que vive el docente y el estudiante, se puede decir que es pertinente, porque el enfoque de las competencias en la educación plantea que la enseñanza es para la vida, no debe reducirse a un aprendizaje momentáneo, académico, de aula; por lo cual, no es completamente pertinente a la realidad del estudiante y condiciones del docente, quien necesita trabajar aprendizajes que se ajusten a las necesidades socioeconómicas de los estudiantes.

Sobre la definición, el docente D1 plantea que las competencias en un inicio trataron de la combinación de saberes procedimentales y actitudinales para conseguir un producto en un contexto determinado, pero estas definiciones fueron cambiando con el tiempo, lo cual coincide con el progresivo cambio durante la reforma educativa de la educación básica, en las que se probaron varios caminos haciendo más confusa la comprensión del nuevo enfoque y donde se evidenciaba que el propio Estado no lo tenía claro.

Por su parte, el docente D2 las relaciona con el conjunto de habilidades y destrezas demostrables. Todo este proceso de consolidar la conceptualización de las competencias en el país, como parte de la reforma educativa, tiene relación con los planteado por Tobón (2004), quien sugiere que, bajo el pensamiento complejo, es limitante contar con una sola conceptualización, por lo cual lo que se debe buscar en el principio de diversidad, construcción y deconstrucción permanente que tienen las competencias, solo así se las podrá definir. En ese sentido, es importante entender que el término es parte de un enfoque inacabado y su definición responde más a su marco socio histórico, lo cual implica ver los intereses que están detrás.

Este argumento es una forma de explicar el porqué de las variaciones en la definición durante años en el caso peruano y de alguna manera, los profesores tienen ciertas diferencias en la definición. Pero esta situación también plantea que existe una imprecisión con lo que son las competencias y si los mismos teóricos y estudiosos no pueden precisar la definición de competencias y han planteado diversas conceptualizaciones, a los docentes en ejercicio, les resulta más complicado aún y sus capacitaciones no son provechosas, por lo que no absuelven sus dudas y persisten los problemas al realizar la planificación.

Además, por más que a nivel técnico puedan elaborar y planificar sus experiencias de aprendizaje, no logran definir con seguridad y precisión todo lo que implica el enfoque por competencias en la educación básica y analizarla de una manera crítica, lo cual es necesario para poder mejorar su práctica pedagógica y la educación en general, por lo que se puede decir que se cae en el pragmatismo o tecnicismo.

Por otro lado, conceptos como el de las competencias que son base de todo un enfoque, que dan cuerpo y razón al enfoque educativo en mención, deben estar definidos desde el ente que lo propone o instaura que es el Estado, a través del Minedu, para su comprensión y, sobre todo, su aplicación correcta en la educación básica.

Por último, surge el cuestionamiento del porqué las competencias no pueden ser precisadas, a qué se debe esta situación, si lo normal es que antes de definir un enfoque educativo, este parta de una o varias teorías del aprendizaje, de una concepción del mundo y de los objetivos que se pretenden lograr. En el caso del enfoque por competencias, es claro si lo vemos desde el punto de vista crítico.

Se interpreta que las competencias se centran en las demostraciones eficientes para resolver un problema y se orientan en preparar al estudiante para el mundo del trabajo, el mundo laboral, pretendiendo convertirlo en un obrero más a disposición del mercado, donde el conocimiento no es necesario, solo la información que se usa y desecha según la actividad laboral que se necesita desarrollar, además no es preciso que en un mundo laboral el obrero cuestione la causa de su explotación laboral, la incertidumbre actual, las crisis económicas y el origen real del capital en el mundo. Finalmente, al no formarse en criterios y no

cuestionar, no propone soluciones nuevas, diferentes, más allá de las ya planteadas, no demanda transformar su realidad. Lo cual es criticable, ya que se necesitan soluciones radicales a los problemas de la humanidad, en la que todos participen activamente de manera consciente. En ese sentido, este enfoque educativo, es más bien un problema más y no la solución.

Por último, el conocimiento científico es fundamental para el avance del desarrollo y ha permitido resolver muchos de los problemas de la humanidad, no se puede prescindir de ellos, no son descartables, desechables, son la base de la creación de la tecnología. Aunque si bien es cierto, cada día se produce más conocimiento científico, esta es una característica de la propia ciencia que la hace más importante para la humanidad. Más aún, el conocimiento de las ciencias sociales está en peligro puesto que se está limitando su comprensión, al no ahondar en teorías, hechos, procesos históricos, análisis crítico y político de lo que acontece.

4.1.5. Elementos del diseño curricular en el enfoque por competencias en la educación básica

Acerca de la identificación de los elementos curriculares, los docentes entrevistados otorgan los siguientes hallazgos:

“Bueno, nosotros trabajamos, acá en el colegio, la programación anual, el PEI y las sesiones de clase, o sea, son tres elementos básicos que trabajamos acá.” (D5, P3)

“En el nivel ya concreto de la programación justamente hay este problema se nos planteó elaborar la programación y las unidades tomando en cuenta, pues, lo que se llaman unidades de aprendizaje, los proyectos y los módulos. Sin embargo, desde hace 2, 3 años atrás, 3 años ya, iniciándose la pandemia, en la práctica se nos ha empujado a desarrollar proyectos, pero los proyectos prácticamente sin una buena actualización o nuevamente con un enfoque teórico definido...” (D1, P3)

Con relación a los elementos curriculares del enfoque por competencias en el tercer nivel del diseño curricular; es decir, a nivel de la institución, los docentes reconocen los elementos más importantes que lo conforman. La docente D5 menciona partes importantes de la diversificación curricular en la institución, este es el Proyecto

Educativo Institucional, la programación anual y las sesiones de clase; por su parte, el docente D1 menciona aspectos de la programación curricular anual que están conformados por las unidades de aprendizaje, proyectos y módulos. Sin embargo, no mencionan las diferencias o relaciones entre las sesiones de aprendizaje, proyectos y módulos.

Sobre este punto se menciona que las sesiones de clase y las unidades de aprendizaje no son lo mismo, y tampoco son lo mismo que las experiencias de aprendizaje, por lo cual se podría vislumbrar una confusión, ello explicaría por qué varios docentes mencionan en su lugar las sesiones de clase, sesiones de aula o experiencias de aprendizaje. En ese sentido, si bien es cierto que los docentes tienen nociones generales de los niveles de concreción curricular, existe imprecisión con los nombres y términos correctos, esto puede atribuirse a los últimos cambios o ajustes a los términos y marcos teóricos en los que se basa el Ministerio de Educación.

Por ejemplo, Cáceres et al. (2016) consideran aún a las unidades didácticas como instrumentos de planeación educativa dentro de una de las formas de experiencias de aprendizaje, mientras que el Ministerio de Educación solo considera que para concretar las experiencias de aprendizaje se necesita de varias sesiones de aprendizaje. Además, hasta el 2019 el Ministerio de Educación consideraba a los proyectos diferente de las experiencias de aprendizaje, ahora son uno solo y las unidades de aprendizaje ya no se trabajan. De esta manera resulta hasta natural que los docentes en ejercicio tengan criterios y nociones diferentes sobre la diversificación en el tercer nivel de concreción curricular.

Sobre los elementos de la programación en el aula y su percepción, se tienen los siguientes hallazgos:

“Bueno, yo trabajo mi sesión de clase y hemos tenido que diseñar e inclusive acá en mi institución un formato que es básico, fundamental, y tiene las partes elementales que es la motivación o la apertura, la segunda parte que es el desarrollo de todo el tema que voy a abordar y la tercera parte ya es la salida con la retroalimentación y la autoevaluación o la evaluación.” (D2, P3)

“En la sesión de clase, las competencias, las capacidades, los instrumentos de evaluación y dentro de la sesión propiamente dicha, tenemos, pues, el inicio que es la parte motivadora el desarrollo de la clase y, finalmente, bueno, la retroalimentación es constante, pero tenemos, también, la evaluación final, o sea, la autoevaluación. (D5, P3)

Acerca de la planificación de la experiencia de aprendizaje, los docentes D2, D3, D4 y D5 plantearon los siguientes aspectos: según el docente D2 las sesiones de aprendizaje se trabajan en función de las Experiencias de Aprendizaje (EdA) y la institución ha realizado un formato de sesión de aprendizaje que les permite avanzar; en esa medida, los momentos expuestos son: a) inicio: la motivación, en concordancia con la docente D5; se continúa con el b) desarrollo del tema y, finalmente, c) la retroalimentación y autoevaluación. Cabe resaltar que la docente D5 señala que la retroalimentación está en todo momento a modo de autoevaluación.

En cuanto a la concreción del currículo en el aula, los docentes tienen un conocimiento basto y al igual que Pineda-Castillo y Ruiz-Espinoza (2021) consideran que la experiencia de aprendizaje está compuesta de una situación problemática, lo que los docentes llaman posteriormente situación significativa, además de la competencia, actividades establecidas y de aplicación, por último, criterios de evaluación e instrumentos. Este conocimiento se acerca más a un conocimiento técnico, esquemático, ya que los docentes lo necesitan manejar para su quehacer y, si bien es cierto, con el nuevo enfoque estos conocimientos técnicos han variado, no ha sido de manera tan significativa. El Ministerio de Educación ha ido cambiado unos términos por otros; por ejemplo, en lugar de llamarlo evaluación ahora se denomina retroalimentación y así con otros términos, pero existe mucha coincidencia inclusive en la forma de programar, lo que también genera el cuestionamiento de qué tan novedoso en realidad este enfoque por competencias.

Sin embargo, cabe resaltar la necesidad que ha tenido la institución de modificar el formato de las sesiones de aprendizaje, quizá el propuesto por el Estado no cubría todos los aspectos a desarrollar en las sesiones; por otro lado, los docentes también hacen mención, en forma de crítica, que el Ministerio de Educación les envía diferentes materiales y plataformas o programas, pero es muy difícil organizar toda

esa información y demás disposiciones, entonces los formatos de sesiones de aprendizaje elaborados internamente en la institución pueden responder también a la necesidad de organización.

Sobre los elementos más importantes del tercer nivel de concreción curricular se destacan términos como, propósito, situación significativa, la motivación, entre otros aspectos a considerar en la planificación y que tienen sentido en la práctica docente. Así lo señalan a continuación:

“Lo principal es el propósito para qué estamos haciendo la clase...” (D3, P3)

“Los elementos que hay en una programación, en la programación. Ahorita estamos trabajando por experiencia de aprendizaje entonces, tenemos la situación significativa de la institución.” (D4, P3).

“En la sesión de clase, las competencias, las capacidades, los instrumentos de evaluación y dentro de la sesión propiamente dicha, tenemos, pues, el inicio que es la parte motivadora el desarrollo de la clase y, finalmente, bueno, la retroalimentación es constante, pero tenemos, también, la evaluación final elaborada por los miembros, o sea, la autoevaluación.” (D5, P3).

“Según dice que hay que plantearlo como una interrogante de la vida cotidiana y diaria claro que se plantea.” (D3, P3).

“Lo que pasa es que aquí la situación significativa institucional, hacemos la problemática, todos hablamos, diagnosticamos, vemos, todo, ya, entonces dices: “...esa es la situación significativa...”, se describe y nos pone a cada área a plantear la solución, o sea, los retos...” (D4, P3).

Los docentes D3, D4 y D5 consideran como elementos más destacables de la planificación en el tercer nivel, primero el propósito, entendiéndolo como el para qué (sobre este punto no hace referencia la docente D5), seguido de la redacción de la competencia, para luego establecer los criterios de evaluación. La docente D4 hace referencia a la situación significativa, y en esa misma línea la docente D3 que considera partir siempre de interrogantes de la vida o problemas cotidianos que, incluso como institución lo han propuesto.

Al respecto los docentes, en concordancia con lo planteado por el Ministerio de Educación (2020) buscan trabajar situaciones significativas que partan en la medida de lo posible de la realidad, en ese sentido, los docentes han trabajado lo que llaman la situación significativa institucional y también aquí existe una coincidencia con el Ministerio de Educación de Chile (2017), que si bien no alude en términos de situación significativa, propone que las actividades deben partir desde la cotidianidad de los aprendices.

El gran detalle que surge en las propuestas de situaciones significativas es que son difíciles de abordar con actividades que permanecen en el aula. Las resoluciones muchas veces desbordan el aula, plantean reflexionar sobre temas políticos, económicos, etc., donde el estudiante va desarrollando procesos cognitivos más complejos que resultan en la necesidad de actuar de manera más activa o constante en la resolución de dichos problemas, y en ese sentido ni el Ministerio de Educación, ni las Direcciones Regionales de Educación o UGELES, tienen propuestas para mediar y orientar a los estudiantes, porque también implicaría que los estudiantes cuestionen el propio sistema educativo del que son parte, de las incongruencias en su formación, asumiendo una posición frente a ella y una contrapropuesta.

Respecto a los hallazgos referidos a la facilidad o dificultad de diseñar las experiencias de aprendizaje:

“Por un lado, se presentan formatos diferentes bajo el argumento de que hay libertad de poder diseñar, pero hay libertad de diseñar en los formatos, pero no hay libertad para definir el currículo en sí en un país tan diverso, se tiene un solo currículo en todo el Perú, bajo la idea de que es flexible, abierto, pero cuando los gobiernos regionales han planteado currículos regionales justamente en este currículo del 2016 -17 se ha planteado que no tienen opción para variar, entonces su flexibilidad se fue al tacho.” (D1, P3).

“Cuando se cambia un formato, muchos maestros o varios maestros piensan que ha cambiado, en esencia, el currículo por competencias y, bueno, en realidad no... no ha cambiado en esencia, lo que están

cambiando son sus formas de concreción y allí se va manifestando una serie de problemáticas...” (D1, P3).

Las dificultades para el normal desarrollo del diseño de experiencias de aprendizaje son:

Desde el propio Currículo Nacional no existe posibilidad de definir un currículo de acuerdo a cada región, a pesar de que el Perú es un país diverso. Lo que sí se puede realizar es una flexibilización de los formatos y las situaciones significativas a tratar, así lo hace notar el docente D1, quien también acota que ante las modificaciones que hacen de los formatos, algunos docentes piensan erróneamente que el enfoque educativo cambia.

En este punto se hace una crítica al mismo currículo, pues este en sí mismo no es flexible considerando la diversidad cultural del país, y aunque la diversificación que propone el Ministerio de Educación (2016) está presente, esta se enmarca en el Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias. Es decir, en esencia el Currículo Nacional no es adecuado para el Perú, considerando la diversidad cultural, las nacionalidades y otros factores, por lo que se podría elaborar un currículo para cada región de acuerdo con sus realidades particulares.

En relación específicamente a las facilidades que tienen los docentes para diseñar las experiencias de aprendizaje, los hallazgos son:

“Como trabajé en otro colegio hace cuatro años atrás, la situación significativa institucional pues atacaba el problema todos, en conjunto, pero acá no, o sea, cada uno ve, cada área ve cómo ataca el problema, pero al final no se ve resultado de la situación significativa, allí tenemos varias deficiencias, y varía la comprensión porque cada uno lo interpreta a su modo.” (D4, P3).

“...compartimos, tenemos nuestro grupo donde compartimos y para que vayamos, bueno, en este caso, los colegas que están innovando, que están ingresando, tengan esos recursos, esos materiales.” (D2, P3).

Los docentes plantearon acerca de la facilidad en la organización, planificación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje; tal es el caso del trabajo de la

situación significativa que; a pesar, de que la institución cuenta con su propia situación significativa planteada, no la trabaja, según la docente D4. El D2 menciona que lo positivo es que en el área de Ciencias Sociales sí coordinan el trabajo a plantear. El testimonio de las docentes expresa claramente dos cosas: mientras más capacitaciones o actualizaciones se hagan y mientras haya más trabajo en equipo pueden desarrollar mejor el diseño de sus experiencias de aprendizaje. Lo que podría llamar la atención es el hecho de que no hayan percibido durante ese trabajo en conjunto o actualizaciones, las similitudes que existen entre el diseño basado en el enfoque por competencias y anteriores enfoques educativos como el conductista o constructivista. Aquí se rescata y resalta la solidaridad entre docentes, que ante las dificultades buscan maneras de apoyarse y no competir entre ellos, sino compartir sus saberes.

Hallazgos en relación con las dificultades que presentan los docentes en el diseño de las experiencias de aprendizaje sobre todo en el trabajo con otras áreas y la institución:

“No se logra articular, pero en verdad no se logra articular, entonces, si la plataforma Aprendo en Casa como producto me dice, que tienes que hacer un discurso argumentativo, por decirlo así, como producto, pero debe tener esto, esto y las áreas científicas, matemáticas o de comunicación no han trabajado esos temas, es un producto, prácticamente, que no se ha cumplido a cabalidad...” (D2, P3).

“En la experiencia en mi propio colegio, que sucede, que se acuerda la situación significativa que es el eje para poder articular un proyecto, las unidades en general, pero cada uno lo va trabajando a su libre albedrío, a su mejor parecer y a su mejor competencia. Los proyectos quedan simple y llanamente más al impulso, a la decisión, a la voluntad y a la capacidad de competencia de los maestros, porque los propios directivos tampoco están evaluando y, es más, muchos de ellos, tampoco, tienen la competencia para poder desarrollar un currículo por competencias.” (D1, P3).

Sobre este aspecto los docentes manifiestan que, en su intento de adecuarse de la mejor manera al enfoque por competencias, y a la interdisciplinariedad que esta

implica, existe desarticulación, que se presenta al momento de formular el producto o evidencia del aprendizaje, ya que cada docente debe plantearlo de acuerdo a las características de los estudiantes. Esto no permite tener un producto adecuado, único, así lo menciona el docente D2. De manera similar lo señala la docente D4 sobre el producto de aprendizaje, porque asegura que no existe una respuesta conjunta a la situación significativa desde las áreas; también el docente D1 indica que, si bien es cierto que la situación significativa es acordada por todos, cada docente lo trabaja a su modo.

Ante esta situación, según el docente D1, los directivos no supervisan el desarrollo de las planificaciones por falta de preparación. En ese sentido, existe mayor preocupación por buscar una adecuación al enfoque por competencias, que, por hallar la esencia del problema, la falta de comprensión de los docentes que tiene relación con las capacitaciones que brindan las organizaciones educativas del Estado y sus directivas que no han sido por mucho tiempo claras, como tampoco lo es la definición del enfoque por competencias en la educación básica.

Respecto a la dificultad de plantear la situación significativa e incluso los títulos de las experiencias de aprendizaje, los hallazgos son:

“... que se acuerda la situación significativa que es el eje para poder articular un proyecto, las unidades en general, pero cada uno lo va trabajando a su libre albedrío, a su mejor parecer y a su mejor competencia.” (D1, P3).

“Y, por ejemplo, en la experiencia de aprendizaje, hay algunos que ponen el título como una unidad. Ya, título de la unidad, hay otros que combinan la situación significativa con el nombre de la unidad que van a trabajar, no se concreta que es lo que se va a colocar, hay otros que ponen de frente el título de la situación significativa, y los temas pues son diferentes, entonces, no llegamos a ese acuerdo, no sé por qué no llegamos a ese acuerdo a pesar de que se le hace las observaciones. Es que aquí en el politécnico hay muchos profesores, ya que van a cesar, pues entonces, creo apatía, o tal vez, desconocimiento, pero bueno, vamos a ver.” (D4, P3).

Dentro de otras dificultades evidenciadas por los docentes se encuentra que no tienen comprensión del enfoque y de los materiales brindados por el MINEDU para planificar, por lo cual estas son las siguientes atingencias:

Los docentes D1 y D4 resaltan que sus colegas o los docentes en general, a veces no comprenden el trabajo que se realiza, porque no parten de un marco teórico y cada uno lo interpreta a su manera; por ejemplo, la docente D4 indica que hasta en la colocación de los títulos para la experiencia de aprendizaje existen confusiones y pareceres distintos. Un docente puede redactar un título como si fuese un título de una unidad de aprendizaje más una situación significativa, otro docente solo como una unidad de aprendizaje. A este aspecto, la docente D4 añade que también puede existir apatía por parte de los docentes.

En conclusión, predomina esa desarticulación relacionada a la falta de comprensión del enfoque por competencias por parte de los docentes, los cuales en su mayoría tienen más de veinte años trabajando en el área de Ciencias Sociales. Esta situación pone en la mira, tanto a los docentes como a las capacitaciones del Estado, quienes en su afán porque el docente aplique el enfoque por competencias, estos no logran comprender bien en qué consiste el plano estrictamente de la enseñanza.

Por otro lado, si el trabajo educativo y sus actividades no parten de un marco teórico y no es comprendido por los docentes, las actividades programadas o planificadas por ellos se convierten en acciones mecánicas puramente automáticas, y ello podría afectar el proceso como el resultado de aprendizaje.

Hallazgos acerca de las dificultades individuales en el diseño:

“He participado en tantos nombramientos, entonces, ya un poco que me he acostumbrado, pues yo trabajo como si fuera contratada, o sea, siempre estoy pendiente de mi quehacer, estoy ahí actualizándome, no me es tan difícil de organizar las ideas de lo que va, lo registro en mi cerebro y lo plasmó ya, entonces, algunas cosas que sí, no, claro que, si recurro a lo que es internet y todo ello, otras fuentes, pero no me es tan difícil.” (D4, P3).

“Nos cuesta, bueno, al menos a mí me cuesta elaborar un fin de semana la sesión de clase, porque no es una sola sesión, son tres secciones entonces, segundo, tercero y quinto, es más, con tercero de secundaria que es en el turno tarde en esta institución educativa, planteó actividades diferentes, porque una sola actividad no es captada por un grupo determinado de estudiantes, entonces, si yo veo que no funciona tengo que cambiar la actividad, entonces, tengo que programar, como se dice, una actividad básica que es para todos, pero si veo que mis chicos no responden, entonces, les doy otro tipo de actividades. Entonces me toma tiempo, igual que en quinto de secundaria, tengo tres quintos de secundaria en los cuales tengo un grupo, también, que ellos manejan una exposición excelente, son buenos expositores, entonces, no les puedo negar esa habilidad, no les puedo imponer, entonces, que ellos se desarrollen como tiene que ser.” (D5, P3).

“Yo lo puede entender, comprender y todo, pero no todos hablamos el mismo lenguaje. Los profesores que recién están ingresando tienen cierto desconocimiento y la situación es más complicada allí, pues, cada quien hace lo que puede y esa es una problemática que yo lo encuentro en mí misma área, por ejemplo profesores que recién están trabajando con nosotros desconocen y hacen lo que pueden y eso que a veces nos reunimos como área y nos tenemos que reunir inclusive fuera de nuestro horario, entonces, vamos más allá inclusive, imagínate reuniones en un sábado o un domingo quitando horas de casa, de familia” (D2, P3).

En cuanto a las dificultades personales para la planificación, la docente D4 manifiesta que, debido a su constante actualización, no le resulta complicado hacer las planificaciones, pues comprende que sí le toma tiempo y, esto se puede entender porque la docente está en constante preparación y actualización en temas técnicos y didácticos. Sin embargo, esto mismo no sucede con los docentes D5 y D2, quienes consideran que no es sencillo, aunque por diferentes motivos. La docente D5 indica que las planificaciones se elaboran fuera del tiempo de trabajo y; sobre todo, debido a que son diferentes secciones en cada grado que enseña, donde se deben hacer adaptaciones de acuerdo con las características de cada aula y ello implica también cambiar los productos a evaluar y sus respectivas

herramientas. Definitivamente, la actividad de diseño implica un esfuerzo grande y más si se va a diversificar por secciones. Así mismo, aun con las capacitaciones en las que los docentes han participado, resulta preocupante que persistan ciertas dificultades en la elaboración de las planificaciones.

Otros hallazgos, como los que se exponen a continuación, muestran dificultades surgidas desde las propias experiencias, así manifiestan lo siguiente:

“En cuanto a la matriz que vamos a utilizar, ya sea para hacer nuestra experiencia de aprendizaje, a lo que era antes la unidad de aprendizaje, inclusive allí también hay otro tema porque antes por la menos en la unidad de aprendizaje tu abarcabas no solamente sino también los temas que ibas a abarcar todo un conjunto.” (D2, P3).

“... y esa es otra de las grandes, grandes falencias. Hace años anteriores cuando trabajábamos por unidades allí era diferente porque los temas ya estaban establecidos, es más, de que me sirve a mí, es más, a los estudiantes que les den material y ninguno de esos temas están en la plataforma Aprendo en Casa. Por ejemplo, les han dado material tipo para sociales: material bibliográfico, para tercero igual, también, pero, por ejemplo, yo estoy trabajando y siempre trabajo en tercer grado las grandes revoluciones, dentro de esas grandes revoluciones están la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa no están esos temas, básico y fundamentales y allí está el desfase, entonces el alumno trae un documento, trae un material, que inclusive tengo que adecuar algo que está allí en mi programación para que ya no sea, nos han dado algo pues que no utilizamos, se pierde material, se pierde material, y esto no es de ahorita, años anteriores inclusive al alumno le daban texto y le daban cuaderno de trabajo” (D2, P3).

Para el docente D2 las dificultades empiezan con la mayor complejidad que significa realizar experiencias de aprendizaje en comparación a las unidades de aprendizaje, que las consideraba más completas y además los temas estaban ya establecidos con claridad. Por otro lado, a raíz de la pandemia se añade la dificultad de trabajar con el programa Aprendo en Casa, los materiales entregados por el

Estado y los conocimientos propios, ya que, sobre todo no existe concordancia entre los materiales entregados el programa mencionado.

El docente D2 plantea la dificultad que tiene con el diseño de las experiencias de aprendizaje y que estas no serían muy completas, ya que él requiere trabajar temas como procesos históricos, que una experiencia de aprendizaje no considera, pues su orientación es formar en competencias, más no brindar los conocimientos mencionados; en ese sentido, se ubica aquí una incipiente discrepancia, quizá no consciente por parte del docente, pero sí hace la distinción entre contenido histórico y las competencias que son diferentes.

Además, la discrepancia indica que el docente considera importante el aprendizaje de los procesos históricos, *que son procesos humanos*, ya que brindan experiencias y reflexiones para aplicarlos a diversos ámbitos de la vida de los estudiantes. Este proceso de aprendizaje no se expresa en actividades manuales o no se “hace”, pero sí puede haber actividad cognitiva superior (no visible).

4.2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS

Sobre la categoría planteada se tienen los siguientes alcances:

4.2.1 Competencia “construye interpretaciones históricas”

Respecto de la comprensión de la competencia “construye interpretaciones históricas”, se cuentan con los siguientes hallazgos:

“Yo entiendo que es analizar, comprender en su totalidad, o sea, primero comprenderlo. Analizar algunos párrafos, algunos temas que se nos dan, que vamos a dar la clase.” (D3, P4)

“Bueno, esta competencia está basada en que es lo que comprende el estudiante, esos hechos históricos, cómo lo entiende, cómo lo interpreta, y eso plasmarlo, también, volcarlo a nuestra realidad...” (D4, P4)

“La misma palabra lo dice: construir, el estudiante tiene que construir su interpretación de acuerdo con lo que ha entendido, de acuerdo con su

comprensión, pero para esto se recomienda que el alumno tiene que leer y no tenemos estudiantes lectores” (D5, P4)

“Bueno el trabajo por competencias, como dice, “construye interpretaciones históricas” hacemos referencia con nuestros estudiantes el tema de la investigación. No podemos construir interpretaciones históricas si es que no investigamos, no indagamos” (D2, P4)

Respecto de la subcategoría en mención, los docentes D3, D4 y D5 entienden la competencia “construye interpretaciones históricas” como procesos de análisis, comprensión, entendimiento y construcción de una propia interpretación de la totalidad o de los hechos históricos y volcarlos para entender la realidad actual. El docente D2 no la define claramente, pero indica que la competencia tiene relación con la indagación e investigación.

Los docentes D3 y D5 hacen énfasis en la relación de esta competencia con los textos para lograrlo. En este punto, los docentes no se acercan claramente a la definición básica que brinda el Estado y la teoría propuesta; por ejemplo, por Gómez et al. (2018), quienes sostienen que dicha competencia busca formar personas competentes en el debate, cuestionamiento, confrontación de ideas, análisis y uso de fuentes, entre otros.

Por su parte, Domínguez (2015), hace un aporte importante al proponer, como lo hace PISA, que la competencia es una competencia científica, ya que busca formar en pensamiento con criterio. Donde sí se logra coincidir es en que no se debe enseñar desde la memorización. Sin embargo, son interesantes las respuestas de los docentes, en el sentido de hacer hincapié en la capacidad cognitiva de las competencias al mencionar el término interpretar; es decir, persiste la importancia de la formación en capacidades cognitivas superiores o complejas. Esta cuestión podría ser una señal de una cierta discrepancia con la competencia, pero de manera inconsciente, ya que en términos formales se manifiestan a favor, pero al momento de definir la competencia en cuestión, persiste la idea de procesos cognitivos y no de un hacer idóneo o similares.

Por otro lado, no se reconoce como parte fundamental de la competencia “construye interpretaciones históricas”, a la formación en una ciudadanía activa,

pero, aunque líneas más adelante los docentes van a reconocer la relación, no será tajante. La cuestión es porque sí desde el Ministerio de Educación se han planteado el enfoque, los principios o ejes que guían cada competencia y estas deben ser refrendados en cada capacitación por ser básicos, los docentes no consideran al enfoque de ciudadanía activa como tal.

Los hallazgos sobre la estructura de la competencia son:

“construye interpretaciones históricas”, justamente, desde mi punto de vista hay una contradicción, porque construir es un verbo, es un hacer que lleva a algo observable hace una conducta observable. Es a fin a lo que es una competencia, pero interpreta, no lo es. La interpretación no es una cuestión solamente de hacer, o sea, demanda la cuestión cognitiva, la cuestión mental, los procesos mentales, y tiene que ver con los conocimientos científicos” (D1, P4)

El docente D1 hace un análisis de los términos que componen la competencia. Plantea que el término construye es un verbo que indica acción o hacer por lo que es observable, mientras que el término interpreta no, pues este implica procesos cognitivos complejos que guardan relación con el desarrollo de los conocimientos científicos. En ese sentido, la competencia entra en una contradicción conceptual y no sería en esencia una competencia. Considerando que toda competencia es un accionar eficiente, mientras que esta competencia, no cumple con ello. Estos alcances podrían expresar, una vez más, las dificultades que han tenido al momento de adecuar el enfoque por competencias en el país.

Durante los años de trabajo para reformar la educación básica, el Estado ha presentado limitaciones para aplicar el enfoque propuesto. Estas limitaciones teóricas, conceptuales, podrían ser consideradas errores graves si perjudican el enfoque y su aplicación, y si los docentes tienen confusiones. Cabe entonces el cuestionamiento de porqué el Ministerio de Educación procedió en esas circunstancias cuando había aspectos del enfoque educativo no claros.

Por otro lado, también se manifiesta desconocimiento acerca de la definición de la competencia propuesta por el Currículo Nacional (2016), así mismo, ningún docente menciona las tres capacidades componentes de la competencia; por lo

tanto, tampoco la desarrollan y no la entienden como componente que da sustento a la competencia. Aquí se podría evidenciar una vez más que los docentes pueden estar preparados para elaborar materiales, experiencias de aprendizaje, etc., pero podrían tener dificultades para comprender de manera teórica el enfoque educativo y sus objetivos.

Al final, podrían ser considerados como aplicadores de lo que desconocen a profundidad.

Sobre la forma de relación con la Historia, los hallazgos son:

“Tiene que estar engarzado con la cuestión del conocimiento científico, recalco, de las ciencias histórico-sociales. A esta construcción de interpretación histórica a través de lo que son las fuentes históricas...” (D1, P4)

“... es parte de nuestra misma identidad el conocer esa realidad, pero nos hemos quedado con conceptos de años anteriores a pesar de que hay investigaciones, a través de la ciencia” (D2, P4)

“Claro que es necesaria (la relación), si esa es la base, la base que tomamos para nuestro trabajo.” (D3, P4)

“Porque es construir es interpretar nuestra historia, pero no solamente interpretar, sino, también, relacionarla con la actualidad, porque todo es una cadena, todo tiene una relación entonces, para saber relacionar, diferenciar, obviamente que ellos tienen que tener de base el conocimiento de nuestra historia para que puedan analizar, para que puedan criticar y, tal vez, también, deducir, porque no, porque uno puede deducir ¿qué cosas? situaciones que se pueden presentar a través de lo que ya hemos vivido nosotros en el tiempo.” (D5, P4)

Sobre la relación que existe entre la competencia “construye interpretaciones históricas” y la historia, todos los docentes asienten de la existencia de la relación y en total se expresaron dos formas diferentes de relación, la primera, fue propuesta por los docentes D1, D2 D3, quienes afirman que la información científica y/o fuentes históricas (evidencias) son usadas en las actividades que generan

conocimiento, y también son base para el desarrollo de los temas; la docente D5 hace la atinencia de que el conocimiento histórico que adquieren los estudiantes es base para realizar procesos cognitivos complejos como el de deducir y tener juicios críticos.

Esta apreciación se asemeja a la planteada por Martínez-Shaw (2004), dado que considera que la historia con sus fuentes y basta historiografía, puede ser bastante útil en la formación de criterios, capacidad de análisis y una visión más ecuménica del mundo, dejando de lado la visión tradicionalista del mismo. En ese sentido los procesos históricos, por ser experiencias humanas pueden, mediante su explicación, contribuir a generar procesos cognitivos superiores como lo plantea Vigotsky (1931) que precisa que los adolescentes están con mayor predisposición a la formación del pensamiento abstracto más que en la etapa de la niñez.

Sobre la segunda forma de relación de la competencia y la historia, los hallazgos son:

“Entonces, insistimos en el tema de la indagación con los estudiantes, que ellos también se tomen ese tiempo, ese espacio de investigar, de indagar; por ejemplo, dentro del trabajo por competencias, allí hay otros aspectos que también se les pide a otras áreas del tema de investigación, pero si el área no lo toca, ahí está el desfase.” (D2, P4)

“... sí estudiamos historia en sí, por ejemplo, estamos estudiando un hecho de tal personaje, no podemos saber si en realidad fue así o no, eso está a la interpretación de los autores. Nosotros como maestras, bueno, trasladamos las interrogantes e información, más que nada en cuarto y quinto nos interrogamos, será así...” (D3, P4)

“(Con las fuentes tal vez) y muchos cronistas, hablan de un punto, el otro de otro punto y allí vamos armando la historia, pero que guarda la relación con la evolución, con los hechos y sobre todo con acciones, o sea, de qué hubieras hecho tú o qué hubiera pasado.” (D4, P4)

La segunda forma fue expuesta por los docentes D2, D3 y D4, quienes también plantearon la anterior forma. En este caso, se encuentra una similitud entre el método científico de la historia y el proceso didáctico para desarrollar la

competencia, porque se plantea que en el tratamiento de la historia se realiza un proceso de indagación, investigación e interpretación de fuentes con las cuales se va construyendo el conocimiento histórico; entonces, en las actividades de aprendizaje de la competencia en mención, se pretende realizar un proceso similar al proceso metodológico de la historia; por lo tanto, los estudiantes pueden imitar, de acuerdo al nivel de formación en la que están, el ejercicio de la investigación.

En este apartado los docentes concuerdan hasta cierto punto con Rodríguez (2000), quien señala que, a través del para qué enseñar historia se puede aprender a aprender. El autor también plantea que cada estudiante aprende a conocer las formas y tiempos diferentes de su propio aprendizaje y también aprende a aprender los procesos históricos que siempre están generando.

En cuanto a la historia como formadora de conciencia crítica en la competencia, los hallazgos son:

“Claro que guarda relación porque nosotros tenemos que inducir al estudiante cuán importante es nuestra historia para poder saber cómo estamos ahora y creo que esa era la esencia de enseñar, al menos, esta parte de la historia, qué es lo que hicieron nuestros antepasados, pues, cómo ha sido todo este proceso y como estamos ahora, hay una evolución o un retroceso para nosotros creo que guardan mucha relación. La historia es una ciencia, o sea, la historia es una ciencia y el objeto de estudio, el ser humano, los hechos y todo ello, entonces guarda relación mucho para saber y comprender de esos hechos y como estamos ahora especialmente, porque siempre se puso a relación, en nuestro pasado y cómo estamos ahora.” (D4, P4)

“Era juicio crítico entonces, juicio crítico no es una competencia, definitivamente; es una capacidad toda vez que está en la comprensión mental no es un hacer.” (D1, P4)

Finalmente, las docentes D4 y D5 hacen énfasis en la importancia de la historia, entendida como ciencia, ya que permite conocer el pasado para comprender el presente; y el docente D1 propone que el juicio crítico es una capacidad que antes era parte de la competencia, y que para llegar a este se le debe engarzar con el

conocimiento de las Ciencias histórico sociales planteando así lo conectado que se encuentran la ciencia histórica con la educación.

Los docentes reconocen la importancia de una conciencia crítica como papel fundamental de la competencia y; para ello, se apoyan en la historia. Esta permite la formación de una conciencia nacional, partiendo de la comprensión de los procesos históricos desarrollados por los pueblos y en ese camino, posibilita la formación de ciudadanos que sepan comprender y analizar los momentos que les ha tocado vivir, así están en consonancia con lo planteado por Rodríguez (2000).

4.2.2. Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”

Respecto de la definición del enfoque de ciudadanía activa, se han obtenido los siguientes hallazgos:

“Las Ciencias Sociales se plantea el enfoque de ciudadanía, pero allí viene el asunto; el primer problema; qué es un ciudadano, el ciudadano es una persona que está vinculado, que está al servicio de un Estado. ...ser ciudadano significa asumir una posición política y ser político significa ser ciudadano.” (D1, P5)

“Debo de tomar en cuenta la base que es ciudadano, debe ser, pues, responsables, saber sus deberes saber sus derechos y por lo tanto en todos los contenidos hay que llevarlo al alumno a eso a que entienda que es lo que tiene, ...” (D3, P5)

“La ciudadanía activa si está relacionado con lo social porque, obviamente somos una sociedad y la cual todos los días nosotros practicamos una ciudadanía activa creo ...” (D5, P5)

Por lo que se refiere a la subcategoría de la ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”, los docentes señalan que sí se desarrolla el enfoque de ciudadanía activa y; por otro lado, se explica cómo se desarrollan en la competencia antes indicada.

Para exponer cómo se desarrolla el enfoque de ciudadanía, algunos docentes primero plantearon ciertos aspectos del enfoque como el docente D1, que manifestó la existencia de la relación entre el ciudadano y el Estado y; en esa línea, no se desarrolla un adecuado ejercicio o práctica ciudadana, ya que solo se restringe al ámbito pedagógico y de aula, no vinculándolo con la sociedad en general o con la institución.

Aquí el docente se acoge a la teoría de ciudadanía activa planteada por Molina (2013) y es la teoría liberal la que más se ajusta a la visión del docente D1, pues el autor citado expone la relación que existe entre la persona y el Estado, donde la persona es un “sujeto de derecho”; es decir, se relaciona al Estado a través de leyes y el Estado vela porque se cumplan. En esa medida, se plantea la crítica de reducir la condición de sujeto de derecho a actividades en el aula y para calificaciones principalmente, que no permiten relacionarse con la institución, que forma parte del sistema educativo del Estado.

La docente D3 define la ciudadanía como el ejercicio responsable de los derechos y deberes. Por su parte, la docente D5 relaciona la ciudadanía activa con la sociedad, quien se acoge también a la teoría liberal de la ciudadanía activa, pero además al igual que el Ministerio de Educación (2016), plantea la promoción de sus deberes y derechos. Sin embargo, resulta que no se entiende este enfoque como base de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Hallazgos sobre de qué manera se realiza el trabajo del enfoque de ciudadanía:

“Si se trabaja, aunque hay un trabajo más directo con el área de... de personas...de... ¿cómo se llama esta área? de... (PFRH)” (D2, P5)

“... en Ciencias Sociales es, pues, lo que se llama ciudadanía activa en todas las competencias se trabaja, en todas... en las tres creo...” (D3, P5)

“Indirectamente pues, yo creo que sí...” (D4, P5)

Acerca de cómo se trabaja el enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”, el docente D2 considera que se trabaja más en Persona Familia y Relaciones Humanas (PFRH), mientras que el docente D3

considera que se trabaja en toda el área de Ciencias Sociales y el docente D4 precisa que se trabaja de manera indirecta en el área de Ciencias Sociales.

Lo cual es acertado desde el punto de vista de la Programación Curricular de Secundaria, por ejemplo. En este documento se indica que el enfoque de ciudadanía activa busca unir o articular al área de Ciencias Sociales para así lograr de mejor modo, el perfil de egreso planteado en el Currículo Nacional. Lo interesante es que, según el Programa Curricular en mención, el enfoque base para definir el área y su metodología es el enfoque de ciudadanía activa, sin embargo, los docentes no lo consideran como central. Esta situación podría deberse a que los docentes no vinculan dicho enfoque a la competencia “construye interpretaciones históricas”, porque no se comprende en sí que una competencia implica accionar, es decir, desarrollar una actividad concreta, una práctica y que, dada las condiciones educativas, los estudiantes difícilmente pueden llevarlo a cabo. Aquí se evidencia una contradicción entre la competencia y lo que los docentes perciben que debe trabajarse en sí, que se centra más en el desarrollo de la capacidad cognitiva, aunque no deja de lado la parte crítica.

En cuanto a la forma en la que se realiza el trabajo del enfoque de ciudadanía activa, se presentan los siguientes hallazgos:

“Entonces, nosotros lo estamos asumiendo más por el lado del desarrollo de liderazgos o de comenzar a plantear o de desarrollar la necesidad de los liderazgos, ciudadanos a nivel de la comunidad de la escuela, por ejemplo, buscamos, también, impulsar a colaborar con lo que es municipios escolares en las escuelas buscamos, planteamos, también, otras organizaciones estudiantiles, pero la escuela a veces no tiene una dinámica propicia para fomentar esas organizaciones” (D1, P5)

“En el cuarto bimestre, se relaciona con la ciudadanía activa hacemos la problematización antes de empezar un bimestre sobre las situaciones que se ha observado en el colegio y hacemos la ciudadanía activa ¿para qué? para qué tratar de cambiar esa situación negativa, porque es una problemática en los alumnos, entonces, allí formamos la ciudadanía activa y tenemos, también, el consejo municipal de los estudiantes también,

tenemos esa participación que nos ayuda a esta ciudadanía activa.” (D5, P5)

Los profesores realizan actividades relacionadas con la competencia, pero más como área de Ciencias Sociales, como la formación de municipios escolares, donde se busca la formación de líderes, así lo mencionan los docentes D1 y D5. A partir de ello se podría interpretar que la ciudadanía activa es trabajada de manera transversal en diferentes áreas curriculares, lo cual sí se relaciona con el carácter o esencia de las competencias, pero estas actividades que tienen como base el enfoque por competencias, ya se trabajaban desde décadas atrás, cuando el enfoque por competencias estaba en formación; esto quiere decir que, en realidad se estaría revistiendo de enfoque por competencias, actividades que tendrían origen en otro enfoque curricular como el constructivismo o el conductismo.

Pero, por otro lado, si bien es cierto la vinculación de estas actividades escolares con las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” no es del todo directa, su desarrollo permite aportar a lograr aplicar el enfoque de ciudadanía activa; por lo cual, se cumple con una característica importante de dicho enfoque, que es de formar en el interés por los asuntos públicos para fomentar la participación ciudadana y lograr el cumplimiento de los derechos (Ministerio de Educación, 2016).

Hallazgos en relación con el trabajo del enfoque de ciudadanía activa desde las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”:

“... interpretaciones históricas cuando vemos los temas por ejemplo de las guerras, los conflictos como han hecho ellos para; por ejemplo, el conflicto de la guerra con Chile entramos a una guerra que prácticamente nosotros estábamos desarmados, pero nos empujaron y aceptaron y por qué es eso, por falta de conocimiento. A veces los chicos mismos dicen: “...hay que entrar a la guerra...” pero no se trata de entrar a la guerra por entrar nada más, que vamos a hacer, nos va a pasar lo mismo que antes.” (D3, P5)

“Todos los días nosotros practicamos una ciudadanía activa creo desde el saludo que uno ingresa a clase el saludo, el respeto es una ciudadanía

activa hacer acciones a favor del grupo acciones a favor de nuestra aula de nuestros compañeros, del director, o sea, todo está involucrado, es una ciudadanía activa los valores, sobre todo, estas forman una ciudadanía activa.” (D5, P5)

Dentro de la competencia en específico, se desarrollan experiencias de aprendizaje que invitan a analizar las actitudes y acciones de personajes históricos, y se apunta a cuestionar e indagar cómo debería ser la participación de los propios estudiantes en la actualidad, ante dificultades o problemas, extrayendo lección de dichos personajes históricos. Entonces, en ese momento se introduce la historia, para cumplir con el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, y así esta pueda contribuir a la formación de ciudadanos participantes de su realidad.

Además, las docentes D3 y D5 plantean que se parte de los problemas de la realidad y se orienta a los estudiantes ser hacedor y protagonista para superar dichos problemas y, según la docente D3 se enseña a través de los contenidos cómo se puede defender los derechos. La docente D5 piensa que se educa desde las acciones civiles cotidianas en la escuela. Un punto mencionado es que se busca la formación de líderes, pero si los temas que contribuyen a la formación de criterios no se desarrollan en su totalidad, habrá limitaciones.

Por último, los docentes reconocen el enfoque de ciudadanía activa, pero no precisan que es un enfoque base para la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Hallazgos acerca de las dificultades en el desarrollo de actividades prácticas al aplicar el enfoque de ciudadanía activa relacionadas a la competencia en mención:

“Por ejemplo, buscamos, también, impulsar a colaborar con lo que es municipios escolares en las escuelas buscamos, planteamos, también, otras organizaciones estudiantiles, pero la escuela a veces no tiene una dinámica propicia para fomentar esas organizaciones.” (D1, P5)

Por último, el docente D1 menciona la presencia de ciertas dificultades en la institución para desarrollar algunas de las actividades propuestas, aunque no las

precisa. En este punto, es importante señalar que el mismo sistema educativo impide el ejercicio adecuado de la ciudadanía, o enseña cómo las instituciones públicas ejercen una ciudadanía no respetuosa de los derechos humanos.

4.2.3. Experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”

Respecto a la subcategoría experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”, los docentes manifiestan:

Los cinco docentes D1, D2, D3, D4 y D5 explican cómo organizan el diseño de la experiencia de aprendizaje desde diferentes partes del esquema o formato; en ese sentido, no hay una similitud en sus procesos; por ello, se analiza cada uno por separado:

“En reuniones de gestión es definir la situación significativa que sea el eje para el trabajo, para la articulación, para el objetivo de la programación de la unidad correspondiente al bimestre. Entonces, una vez definida, ya en el área vamos definiendo las competencias a trabajar y en qué orden...” (D1, P6)

“Eso es lo que hemos hecho fichas de trabajo, actividades, que busquen, de alguna u otra manera analizar, que busquen dar a conocer la importancia de los liderazgos, de los valores, porque también tiene que ver con los valores la convivencia; por ejemplo, se tomó en cuarto la guerra con Chile y dentro de eso resalta el papel de convivencia de Miguel Grau, las decisiones, las actitudes de Bolognesi, como líderes, los valores que tenían, los de Iglesias, los de Cáceres un poco si se quiere el comportamiento personal social de estos líderes y debe concluir con la presentación del discurso argumentativo. En otros momentos ha sido el trabajo de ensayos o en otros momentos de maquetas... también tenemos el desarrollo de un biohuerto que lo impulsamos, que lo impulsa el área de Ciencias Sociales...” (D1, P6)

El docente D1 parte desde el momento en el que se define la situación significativa que es general para todas las áreas, luego continúa con el establecimiento de la competencia correspondiente y cada docente construye lo que es su unidad de

aprendizaje, seguidamente pasa a los momentos del proceso cognitivo o la clase, considerando el tiempo que corresponde por semana, y el docente se centra en que el estudiante extraiga lecciones políticas y sobre las actitudes de los héroes, para que llegue a comprender la importancia del liderazgo, a través del repaso de acontecimientos históricos como, por ejemplo, la guerra con Chile, para ello se apoya de una ficha de trabajo. En este caso la evaluación se hace a un producto que es un texto argumentativo. Otras formas de experiencias de aprendizaje son las que incorporan el biohuerto, las visitas de estudio, etc. Así mismo, otros productos que se evalúan son los ensayos y las maquetas donde, con este último, se articula con la competencia geográfica. Aquí sí existe clara referencia a las metodologías activas, como lo menciona Peralta y Guamán (2020) son necesarias para desarrollar el proceso didáctico en la competencia en cuestión.

El docente menciona partes de la experiencia de aprendizaje generales; no profundiza en las particulares que adquiere en la experiencia de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”. Hace referencia al momento del proceso cognitivo sin especificar la metodología didáctica que emplea, aunque sí menciona que las actividades se realizan a través de la ficha de trabajo, lo que permite a los estudiantes sacar lecciones sobre procesos y personajes históricos. Se podría deducir que la ficha contiene momentos y procesos que el docente plantea para formar parte del proceso de aprendizaje.

Hallazgos correspondientes al docente D2:

“Construye interpretaciones históricas, un producto, un friso cronológico, que es una línea de tiempo de un hecho histórico, por decirlo así, entonces, para yo evaluar ese juicio cronológico o línea de tiempo, pues, tengo que utilizar una herramienta adecuada, puede ser una lista de cotejo, por ejemplo...” (D2, P6)

El docente D2 no precisó acerca del proceso de diseño, pero sí se detuvo para dar a conocer los productos e instrumentos que emplea en el proceso de evaluación, por ejemplo, el friso cronológico el cual se evalúa por medio de una lista de cotejo, también partiendo del análisis de personajes históricos, se usan cuestionarios reflexivos y críticos. En este caso, el docente se centra en la evaluación que en el

caso de la competencia tiene sus particularidades, puesto que un producto a evaluar puede ser al mismo tiempo un instrumento de evaluación como el cuestionario.

Hallazgos que corresponden al docente D3 sobre las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”:

“Primero veo el contenido, luego veo el propósito, a ver qué es lo que quiero conseguir con ese tema... El contenido se refiere específicamente al proceso histórico. Vamos a suponer que sea la guerra con Chile entonces yo veo el contenido, cuales son todos los subtemas y en base a eso que quiero conseguir..., qué quiero que aprendan, porque acá no solamente es el contenido, porque ya no se enseña el contenido. La base es el contenido, pero no queremos eso entonces, a través de ello y una vez que ya veo, ya, veo el propósito y veo el criterio, que cosa se va a evaluar...” (D3, P6)

“La evaluación es medir cómo están ellos de alguna manera, aprendiendo y guiarlos a lo que creemos, más que nada tomamos en cuenta los criterios de evaluación, si ellos están cumpliendo con esos criterios o no, entonces, los vamos llevando hacia ese... para ver a ver si están aprendiendo o no, en que se están equivocando, en qué estado lo pusieron en el reforzamiento.” (D3, P6)

La docente D3 desarrolla su proceso empezando con el análisis y estudio del contenido histórico o proceso histórico, de donde obtiene el propósito de aprendizaje: el para qué deben aprender y que, a su vez, de esta parte se puede establecer criterios de evaluación. En cuanto a la evaluación, la docente define la evaluación como una medición de lo aprendido, que le permite al docente guiarse para aplicar reforzamientos. Los productos que evalúa son cuestionarios con preguntas de análisis, inferencias, predicción, comparación y reflexión crítica relacionándolas con la actualidad.

La docente reitera un normal proceso de diseño de experiencia de aprendizaje considerando los pasos a cumplir y; sobre todo, hace hincapié en la evaluación, donde no se precisa los instrumentos usados o la metodología, pero sí se menciona

los procesos cognitivos por los que pasa el estudiante para desarrollar la competencia.

Hallazgo de la docente D4:

“Comprende, a través de organizadores visuales, porque es... para yo saber qué cosa quiero lograr de esta competencia a través de las capacidades, tengo que ver, pues, una estrategia con qué... algo que, que ellos me indiquen que pueda desarrollar esa competencia a través de las capacidades, entonces, comprende a través de una lectura, a través de desarrollo de preguntas, de organizadores visuales, también tengo algún video sobre algo, dándole preguntas, imágenes, o sea, va depender, bueno no sé, yo siempre tengo esa variedad, yo asocio mucho las capacidades con la actividad y de allí ya se desprende la matriz de evaluación.” (D4, P6)

“... para interpretar, porque dice interpreta críticamente diversas fuentes, o sea, en la matriz la que yo les hice, allí se desarrollaron unas preguntas sobre el texto que estaban leyendo en la primera parte, cuando dice comprende el tiempo histórico, analiza el mapa de América precolombino para poder identificar la ubicación y expansión del imperio incaico para que se puedan situar en el tiempo, y maneja fuentes de información aquí también tenemos el gran problema de que no trabajamos lo que deberíamos hacer es trabajar una o dos capacidades pero lamentablemente a veces tiene que poner las tres... es otro gran problema que también no nos ponemos de acuerdo, entonces acá, maneja fuentes de información para comprender, investiga sobre los pueblos formados por el Tahuantinsuyo investiga que los pueblos que formaron parte del Tahuantinsuyo para poder más sobre esta capacidad...” (D4, P6)

“... y vamos colocando los puntos en si la evaluación es para mí otro... otro vacío más que otra cosa, pero intentamos, creo que llegué a compartir esto con la profesora que enseña primero y segundo para poder comprendemos, porque a veces también a pesar de que ha pasado un

tiempo, a veces, no estamos comprendiendo y poco a poco como que recién estamos asumiendo de que si se debe de hacer esto..." (D4, P6)

Continuando, la docente D4 explica su proceso de diseño desde la misma estructura del esquema, pues menciona que se puede hacer modificaciones, así la docente parte del establecimiento de las capacidades, posteriormente fija las estrategias: cómo lograr las capacidades, y tiene diferentes opciones como cuestionarios, organizadores visuales o análisis de imágenes. Aquí se hace mención del trabajo de fuentes secundarias como las imágenes y; por otro lado, se indica que, una vez planteado las competencias, capacidades y desempeños, se pasa a diseñar la estrategia para lograr la competencia que son necesarias precisar por el carácter particular del trabajo de la competencia.

Considerando las capacidades, se formulan los desempeños y selecciona el instrumento de evaluación, que puede ser una matriz. Luego, se pasa a los momentos del proceso didáctico, donde se lee y analizan textos, mapas y ubican lugares, aquí precisa el uso de lecturas para lograr la competencia en concordancia con Aisenberg (2012), que menciona a las actividades de lectura como recurrentes por su accesibilidad para llegar a los estudiantes de manera individual.

La docente considera que es difícil evaluar varias capacidades en una clase. En este sentido existe una contradicción con las estipulaciones del Ministerio de Educación en sus capacitaciones, ya que se menciona la posibilidad de trabajar una capacidad por sesión de aprendizaje para que, al final de la experiencia de aprendizaje, se pueda llegar a la competencia.

Por otro lado, sobre la evaluación, expone que la autoevaluación es importante. Como productos e instrumentos de evaluación, considera que puede ser la misma ficha de trabajo el producto e instrumento o en su defecto, una lista de cotejo que acompañe a la ficha de trabajo o a un cuestionario. Otro problema que evidencia la docente en la evaluación es el tiempo y complejidad para elaborar tales instrumentos, por lo que a veces su evaluación es mental y reconoce que existe un problema de comprensión sobre el tema por los docentes.

Hallazgos acerca de las experiencias de aprendizaje de la docente D5:

“Primero, o sea, rescatamos los saberes previos del estudiante ¿sobre qué? sobre un tema de historia que se ha suscitado, por ejemplo, en estos momentos estamos en el inicio del siglo, perdón, finales del siglo XIX con lo que es la fiebre amarilla... entonces lo estamos relacionando con la problemática, la fiebre amarilla ¿Cómo encontró al... al Estado peruano? ¿será la misma como la pandemia que ha encontrado actualmente al Perú? Entonces, lo relacionamos. Entonces, allí rescatamos los saberes previos...” (D5, P6)

“Cuando ya está el estudiante que nosotros nos damos cuenta, de que captó la entrada al tema principal, entonces, nosotros recién avanzamos y ya propiamente dicho entramos a la parte histórica la fiebre amarilla, el heraldo de 1840, 1870, hablamos que presidentes gobernaron, entonces, toda la parte histórica y después lo relacionamos con las situaciones de actualidad vamos reforzando, porque vamos reforzando en cada parte que vemos que hay una problemática...” (D5, P6)

“Hacer un cuadro diferencial, hacer un mapa conceptual, hacer un esquema, hacer una secuencia, una línea de tiempo entonces, allí nos damos cuenta de que el alumno está ubicado porque es muy importante que el estudiante en... construye interpretaciones históricas sepa donde está ubicado.” (D5, P6)

Por último, la docente D5 pasa a los momentos de la secuencia didáctica, y es cuando empieza con el recojo de saberes previos dentro del tratamiento al hecho histórico, como, por ejemplo, la fiebre amarilla en el Perú a finales del siglo XIX se busca comparar con la problemática actual en el ámbito de la salud. Se evidencia que desde la misma motivación que es fundamental en el inicio de la sesión, está buscando desarrollar procesos sobre todo cognitivos; además la metodología activa se presenta en el sentido de que el estudiante busca resolver problemas de su realidad en similitud a lo planteado por Peral y Guamán (2020) sobre la metodología activa.

Es entonces cuando pasa al proceso cognitivo y se introducen en el proceso histórico, para luego reflexionar a través de preguntas y la retroalimentación, que previamente ya se ha preparado. Otros productos para evaluar son: cuadro

diferencial, mapa conceptual y otros esquemas como las líneas de tiempo. Así mismo, introduce la metodología activa, al proponer en sus actividades los organizadores visuales.

Dentro de las propuestas de diseño adaptado para el logro de la competencia *construye interpretaciones históricas*, se presentan en su mayoría instrumentos que, desde antes del enfoque por competencias, ya se trabajaban. Así también, los docentes muestran más la parte del proceso cognitivo en lugar de otro momento del proceso de aprendizaje, lo podría significar que le dan mayor importancia a dicho momento.

4.2.4. Diseño de experiencia de aprendizaje para la competencia “construye interpretaciones históricas”

En esta subcategoría se aprecian los siguientes hallazgos:

“Ahora mismo tenemos una reunión que tiene que ver con una rúbrica, pero cuando ya estamos terminando el año. Eso se hace cuando en la planificación, en marzo, por decirle, en última instancia, o cuando tenemos la semana de gestión...” (D2, P7).

Dentro de los aspectos que facilitan el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, el docente D2 manifiesta que existe el acuerdo de trabajar de manera articulada en todas las áreas y así obtener un único producto. En ese sentido, se condice con los fundamentos de las competencias, esta es la interdisciplinariedad como lo plantea Tobón (2004) para poder entender la conexión que existe entre las propias ciencias.

Así mismo, se coordina la elaboración de rúbricas de evaluación, aunque no de acuerdo a la programación anual. Esta situación corresponde más a un plano de gestión institucional de la parte pedagógica, que a la propia competencia.

Otros hallazgos en cuanto a los aspectos que facilitan el diseño de las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”, son:

“No, yo creo que por el contrario hay trabas, porque lo principal en esta competencia es que entiendan, que comprendan y a veces no

comprenden bien a, por ejemplo, en cuanto a analizar algunos textos o de repente analizar algunas imágenes, no entienden bien...” (D3, P7).

Por su parte, la docente D3 de modo tajante asegura que no existen aspectos que faciliten el desarrollo de la competencia e insiste con que la principal limitante es la dificultad en la lectura que presentan los estudiantes, lo cual podría entenderse como un perjuicio a la hora de pensar en metodologías que se pueden emplear en la secuencia didáctica de las experiencias de aprendizaje.

La docente D4 sobre este mismo punto asevera que el aspecto que facilita el diseño de la experiencia de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” es la potencialidad humana, pues la mayoría de estudiantes muestra entusiasmo por aprender, además señala que existe la posibilidad de interactuar de modo activo; en otras palabras, es el factor humano lo que permite facilidades al desarrollo del aprendizaje, aunque en este punto no se indica acerca del diseño curricular, sino de la aplicación, se puede considerar como un insumo importante a la hora de planificar actividades para la experiencia de aprendizaje.

En cuanto a los hallazgos de la docente D5 sobre los aspectos facilitan el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el diseño de la experiencia de aprendizaje, son:

“Lo que facilita... que el estudiante pueda construir es la parte del docente. El docente le tiene que dar todas las herramientas para que ese niño, como un rompecabezas, construya una realidad o construya su pasado...”
(D5, P7)

Por su parte, la docente D5 expresa que el factor que facilita el desarrollo de la competencia en mención es el docente, debido a que este debe otorgar todas las herramientas necesarias para reconstruir el pasado y la realidad. En ese sentido, se podría inferir que los docentes son fundamentales a la hora de la planificación, diseño y aplicación de la experiencia de aprendizaje; por lo tanto, su capacitación importa y aunque según líneas arriba, presentan algunas limitaciones, por lo que es deber del estado, brindar capacitaciones válidas y condiciones suficientes para su labor.

Dentro de los aspectos críticos en el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, en el diseño de la experiencia de aprendizaje tenemos los siguientes hallazgos:

“Nosotros recibimos ciertas directrices del Ministerio de Educación, pero que al final... se contradice el trabajo que a veces hacemos, toda vez que trabajar por competencias implica un producto. Sin embargo, cuando los alumnos egresan son evaluados por conocimientos, no por las habilidades o por las destrezas que ellos puedan demostrar. Cuando van a postular un desligue, entre los dos aspectos.” (D2, P8)

“La institución... no es porque los profesores del área hemos hecho esfuerzo, hemos invertido, hemos buscado la forma de generar recursos para tener tiempo de mesas y ya tienen varios años. Esas vitrinas que tienes allí, todas esas vitrinas era lo que la misma área ha podido, pues, ver la forma de como adquirirlo, no solo acá sino también se está haciendo en las otras aulas que tenemos acá, del área” (D2, P8)

En cuanto a los aspectos críticos para el diseño de una experiencia de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”, el docente D2 menciona que existe una discontinuidad entre el trabajo que se le exige al docente y a la escuela pública y los requisitos para ingresar a la universidad, pues propone una formación en conocimientos. Así mismo, existe desvinculación entre habilidades, destrezas y conocimientos y; por último, no se realiza seguimiento al desarrollo del diseño o propuesta de experiencia de aprendizaje. En el diseño también interviene la disposición de materiales o recursos propios de la competencia que no se tienen, lo cual limita la construcción del diseño mismo. Son diversos aspectos que se relacionan a las condiciones externas de los docentes que están en manos principalmente del Estado; sobre todo, en lo que se refiere a la contradicción entre lo dispuesto para la universidad y para el colegio. La universidad tiene exámenes de admisión basados en conocimientos, mientras que en el colegio se enseña desde el enfoque por competencias que considera al conocimiento como un insumo más por lo que no es importante, además, en la enseñanza no se ahonda en el conocimiento de procesos históricos que permiten analizar de manera más aguda la historia.

Así mismo, las autoridades de la institución son una extensión del Estado y no garantizan un seguimiento a las planificaciones curriculares y, sobre todo, apoyo a los estudiantes.

Acerca de los aspectos críticos en el desarrollo de la competencia: “construye interpretaciones históricas” para el diseño de la experiencia de aprendizaje, se tiene otros hallazgos:

“... leen, pero a veces así por obligación, pero veo que no entienden mucho y eso es un poquito y al menos yo a veces me siento, así como ¡ayyy!, me digo que son treinta y para... ya allí no más lo voy a dejar y así es un poco pesado y eso deben traerlo de ya más atrás...” (D3, P8)

La docente D3 incide en que los aspectos críticos empiezan con el docente que presenta dificultades que lo frustran. Añadido a ello, los estudiantes no comprenden lo que leen, esto hace que al momento de diseñar se busquen formas de acercar al estudiante al proceso de aprendizaje que no implique los textos, aunque la competencia lo requiere, además la lectura es más accesible para desarrollar las actividades. La revisión para la calificación de las actividades o producto de evaluación toman más tiempo que productos tradicionales o trabajados de forma grupal, aquí se evidencia también la relación que existe entre el quehacer docente y las posibles preocupaciones por las condiciones laborales.

En esa misma línea, la docente D4 plantea que uno de los aspectos críticos es el diseñar actividades que incluyan lectura por la falta de práctica y el desagrado que tienen los estudiantes por dicha actividad. También, al momento de la aplicación de los diseños, es difícil avanzar por el pensamiento concreto que persiste en el estudiante. Aquí se recalca lo planteado por Godoy-Vera (2018) en relación con la importancia del uso de las fuentes, pues logran capacidades y habilidades como la investigación, reflexión, análisis, pero por la dificultad con la lectura, no se pueden lograr.

Los hallazgos en relación con las ventajas y desventajas al trabajar con las planificaciones brindadas por el Estado son:

“Estamos adecuando las aulas, pintando, nosotros mismos, o sea, hay esa identidad, por parte nuestra, pero, por parte a veces de las autoridades y todo, hemos tenido a veces capacitaciones que no arriban,

pues, en los temas que nos compete, porque es una convocatoria más y punto.” (D2, P9)

“Y yo he tenido esa experiencia de que, si no tocaba, por ejemplo, el trabajo que era en Aprendo en Casa, porque inclusive el mismo Ministerio de Educación ha venido acá y me han monitoreado, pero yo al menos, como había trabajado... tenía los recursos, tenía los materiales, conocía el tema, bueno, pasé, pero los colegas que no tenían o que no había ese acompañamiento, se les ha orientado, allí está el problema, allí está la dificultad, allí está el malestar.” (D2, P9)

El docente D2 manifestó que no existe correlación entre los materiales enviados por el Ministerio de Educación, el programa Aprendo en casa y las supervisiones del Ministerio. Menciona, además, que no existe un espacio adecuado por la institución misma, lo cual complejiza más su labor en medio de ambigüedades sobre la forma de trabajar las competencias, capacitaciones poco claras y exigencias en su labor.

En cuanto a hallazgos sobre los materiales para trabajar la competencia:

“Ahorita nos dieron, pues, trabajo para construir interpretaciones históricas, fuentes históricas, nada más, es el material y yo he tomado, por ejemplo, de, no sé, veinte o treinta, solamente unas cuatro o cinco, porque si agarro todas, nunca terminamos, es demasiado, es mucho y amplio, que las preguntas... entre comillas, demasiado difícil para los chicos que tenemos acá... como quien dice, lo básico, porque algunos o la gran mayoría no pueden resolver, se quedan allí: “... ¿de qué se trata esto, de qué se trata?” y más que han tenido lo virtual, peor todavía, por eso algunas preguntas, no todas, es muy amplio, demasiado, demasiado. Necesitaríamos más horas en sociales para poder resolver, al menos tres horas más.” (D3, P9)

A su vez, la docente D3 expresa que los materiales enviados contienen amplios y complejos cuestionarios que son imposibles de trabajar, por lo cual se trabaja aproximadamente 5 lecturas de 30 que se envían. También menciona que el tiempo designado en el Currículo Nacional para el trabajo de la competencia en cuestión

es corto, considerando que los estudiantes adolecen de capacidades de lectura; por lo cual, no se toma en cuenta las particularidades de cada institución y a su vez, no se les da mayor libertad a los docentes para trabajar partiendo de esa realidad concreta.

Los hallazgos en cuanto a otras ventajas y desventajas son:

“Mucha información del Minedu, demasiada información, pensando en que los chicos... nosotros, por ejemplo, cuando agarramos un material del Minedu tenemos que ver, esto sí, esto no, porque los chicos no van a dar.” (D4, P9).

“El Minedu... cree que todos van a comprender a la misma vez, no hay eso de que el estudiante tiene su propia forma de aprender y que todo... para mi está en papeles, pero en la realidad no es así.” (D4, P9)

“Las experiencia de aprendizaje del Minedu (...) demasiada información y en tres horas, porque son sesiones de tres horas, pero no se puede, es mucha información, demasiada, demasiada, Son varios momentos... que implica lectura, que implica preguntas, y de las preguntas que están planteadas, como siempre le decimos a los chicos, no son preguntas que tengan una respuesta ya, sino que implica pensar, implica ampliar su respuesta, pensar esa respuesta de decir: “...ah ya...”, no irse por otros contextos, pero creo que eso en cuanto a los materiales del Minedu...” (D4, P9)

La docente D4, al igual que la anterior docente, hace énfasis en que la desventaja se encuentra en la excesiva información que presentan las sesiones enviadas por el Estado, a través de su página web oficial, que son imposibles de desarrollar en el tiempo establecido. Sin embargo, la docente también encuentra ventajas, como, por ejemplo, que el Ministerio de Educación brinda materiales que los docentes pueden adaptar a sus necesidades, aunque persiste la dificultad debido a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, falta mayor capacidad para atender la diversificación y adecuación de contenidos, de tal forma que la planificación de las experiencias de aprendizaje pueda estar contextualizadas a la realidad y necesidad de aprendizaje del estudiante.

Hallazgos finales respecto desventajas generadas relacionadas a la pandemia en la planificación de experiencias de aprendizajes:

“Bueno, en esta pandemia nosotros hemos estado trabajando con Aprendo en Casa que no estoy de acuerdo con los contenidos, pero se han tenido que trabajar nosotros tenemos esa posibilidad de hacer cambios porque tenemos que manejarlo de acuerdo a la realidad del estudiante, a las habilidades del estudiante pero creo que los estudiantes no han estado preparados para lo de Aprendo en Casa que ha sido, y hasta ahora es, más para que los estudiantes salgan con la idea de emprender de tener emprendimiento, de formar un negocio porque eso ha sido la base de Aprendo en Casa, ah ha, entonces, y yo digo y los conocimientos básicos que tiene que tener un estudiante que está muy diferente a lo que... a la realidad que se presenta ¿a qué me refiero? De que nosotros nos dan el Aprendo en Casa, ese niño de quinto de secundaria termina el año y postula a una universidad y el examen de una universidad es 100% conocimientos entonces, no está relacionado, no hay una relación ahora...” (D5, P9)

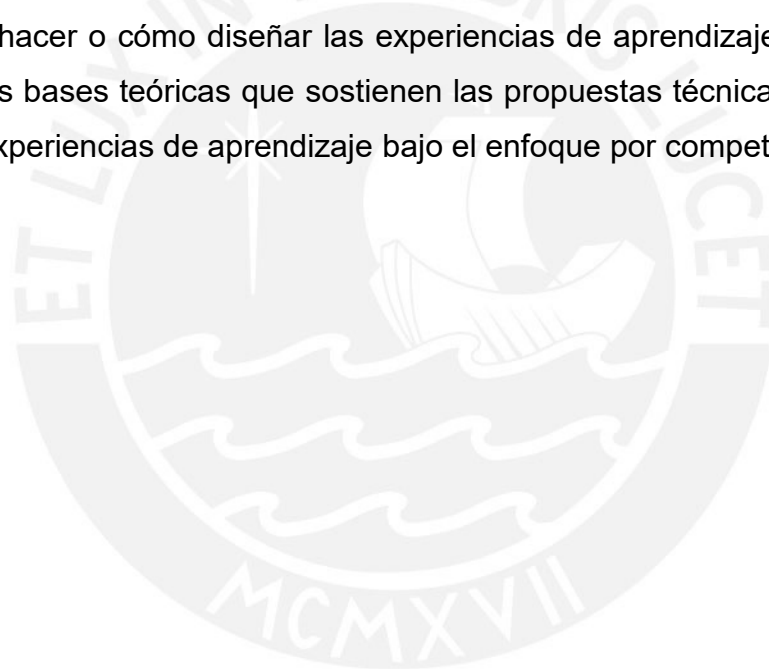
“El material que nos manda el Ministerio de Educación es muy básico que no nos ayuda, porque no nos ayuda. Los profesores tenemos que hacer nuestro propio material de trabajo.” (D5, P9)

“Necesitamos cosas más didácticas, videos interactivos que es lo más manejable que el Ministerio mismo nos dé una programación de visitas. Historia es para hacer una clase vivencial, in situ si yo estoy hablando de una ruina, viene a una ruina de acá del Callao para que ellos viendo aprenden más, tocando aprenden más...” (D5, P9)

La docente D5 considera que existe incoherencia entre los contenidos y objetivos del programa “Aprendo en casa” y las necesidades de los estudiantes, pues no se les prepara para ingresar a la universidad. También expresa que los materiales de enseñanza brindados por el Ministerio de Educación no tienen muchos detalles para su comprensión, por lo que el docente tiene que elaborar sus propios materiales. Así mismo, no se cuenta con materiales y facilidades para desarrollar

la competencia, el Estado no las garantiza. Se destaca la carencia de materiales más didácticos, videos, visitas de estudio gratuitas para que las experiencias de aprendizaje sean más vivenciales.

En ese sentido, tampoco ningún docente mencionó lo importante que es aprender a desarrollar actividades de aprendizaje en base al conocimiento que tienen de la realidad en la que trabajan. Por ello, lo más importante que podría brindar el Estado, no son materiales de trabajo ya hechos o las experiencias de aprendizaje ya diseñadas con poca posibilidad de modificarse, sino por el contrario, enseñar a los docentes las bases teóricas y las metodologías de enseñanza de la competencia. Enseñar a ser autónomos en su labor de diseñadores para que ellos las puedan adecuar en el momento correspondiente. Las capacitaciones solo han servido para decirle qué hacer o cómo diseñar las experiencias de aprendizaje, mas no se ha explicado las bases teóricas que sostienen las propuestas técnicas o formatos de diseño de experiencias de aprendizaje bajo el enfoque por competencias.



CONCLUSIONES

1. Los docentes tienen conocimientos generales acerca del contexto económico en el cual surge el enfoque por competencias y su relación con la psicología; sin embargo, no logran precisar las bases epistemológicas como el pensamiento complejo o relacionadas a las teorías de aprendizaje u otros que sustentan el enfoque por competencias en la educación básica, por ejemplo, los cuatro pilares de la educación o los siete saberes de la educación del futuro.
2. Acerca de la definición del enfoque por competencias en la educación básica, los docentes perciben que ha sido un reto al ser un enfoque nuevo. Además, que, si bien es cierto, reconocen que es una formación donde el estudiante debe lograr aprendizajes para su vida diaria, partiendo de resolver problemas reales de manera autónoma, plantean que su conceptualización ha ido cambiando.
3. El Currículo Nacional contiene una clara influencia de Organismos Financieros Internacionales (OFI) como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y su aprobación no se consultó con el magisterio, quien lo considera poco práctico y aunque reconoce la flexibilidad como una característica, el monitoreo del Ministerio de Educación no permite tal flexibilización.
4. Sobre los elementos curriculares del enfoque por competencias en el tercer nivel de diseño curricular, los docentes reconocen sus elementos como el perfil de egreso, las competencias, capacidades, desempeños, entre otros y logran brindar ejemplos concretos. Esto expresa su manejo práctico, no obstante, no perciben que haya articulación entre las áreas, ni un trabajo colegiado al respecto.
5. Los docentes definen la competencia “construye interpretaciones históricas” como un conjunto de procesos cognitivos de análisis, comprensión, entendimiento y construcción de una interpretación propia de la historia y relacionándola con la actualidad, también la relacionan con la actividad de indagación e investigación. Estas definiciones presentan algunas diferencias con la definición dada por el Ministerio de Educación o por la teoría revisada;

aunque no son trascendentales al momento de elaborar la experiencia de aprendizaje.

6. El enfoque de ciudadanía activa está presente en el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” y se trabaja de manera directa a través de las experiencias de aprendizaje y de manera indirecta en acciones ciudadanas desarrolladas en el mismo colegio y en actividades cívicas.
7. En cuanto al diseño de las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”, los docentes conocen el diseño y trabajan las secuencias didácticas y las evaluaciones con los instrumentos correspondientes.
8. Dentro de los aspectos que facilitan la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”, se plantea que existe un acuerdo por parte de todos los docentes del colegio de trabajar en conjunto los productos o evidencias de aprendizaje. En ese sentido, los docentes son el principal factor en la concreción del enfoque por competencias, ya que ellos dirigen el diseño de la experiencia de aprendizaje. También se reconoce la motivación y entusiasmo de los estudiantes por aprender.
9. En cuanto a los aspectos críticos en la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”, los docentes identifican la desarticulación entre los aprendizajes en la educación básica y los aprendizajes que requieren los exámenes de admisión de las universidades (se entiende que públicas). También, se reconoce la falta de articulación entre todas las áreas; pero, sobre todo, con el área de las capacidades de lectura donde los estudiantes presentan dificultades. Finalmente señalan que los materiales y programas enviados por el Estado para trabajar la competencia, no se ajustan a la realidad del estudiante.

RECOMENDACIONES

Luego de la investigación se proponen las siguientes recomendaciones:

- Continuar con la investigación sobre las percepciones docentes según el enfoque por competencias en la educación básica, específicamente sobre los aspectos teóricos de la competencia “construye interpretaciones históricas”.
- A nivel metodológico, es necesario ampliar la muestra de docentes, si es posible extenderlo a varios colegios públicos; por otro lado, buscar contrastar las percepciones docentes con teorías, documentos pedagógico-curriculares y prácticas para encontrar relaciones diversas.
- A nivel institucional, generar espacios de análisis crítico y reflexión sobre la concreción del enfoque por competencias en la educación básica específicamente con la competencia “construye interpretaciones históricas” que permitan mejorar el trabajo docente y abordar el enfoque de manera más crítica.
- Sería necesario, en función de los puntos críticos y falencias en la concreción de la competencia “construye interpretaciones históricas”, hacer llegar al Ministerio de Educación un informe y solicitud medidas puntuales para la corrección y mejora de esta competencia y el enfoque por competencias en general asumiendo la autocrítica y crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Enseño Em Re-Vista*, 19(2). <https://doi.org/10.14393/ER-v19n2a2012-6%20>
- Anaya, H. A. (2005). Reseña de "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" de Edgar Morín. *Ra Ximhai*, 1(3), 653-665. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110314>
- Arias, D. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146 <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- BBC News Mundo. (2019). El FMI en América Latina: el controvertido rol del organismo en grandes crisis económicas en la región y el resto del mundo. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50031338>
- Bolívar, A. (2012). *Competencias básicas y currículo*. Editorial Síntesis.
- Bowen, J. (2001). *Historia de la educación occidental. Tomo III, Occidente moderno*. Editorial Herder.
- Briceño, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724527>
- Bustamante, G., De Zubiria, S., y Graziano, A. (2002). El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. *Sociedad Colombiana de Pedagogía - SOCOLPE*.
- Cáceres, B., del Valle Carballo, K. y Péfaur, J. (2016). La sistematización de la unidad didáctica en educación ambiental: una aproximación desde una experiencia en la ruralidad *Educere*, 20(66), 249-257. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692006.pdf>
- Cambil, M. (2018). *Enseñanzas de la historia y competencias educativas*. Editorial Graó.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(14). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2984/3204>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Departamento del Consejo de Educación. <https://rm.coe.int/1680487829>
- Davis, B. y Sumara, D. (2014). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009&lng=es&tlng=es.
- Dlab, M., Candric, S. & Pavlic, M. (2021). Formative Assessment Activities to Advance Education: A Case Study. *Journal of Information Technology Education. Innovations in Practice*, 20, 37-57. https://www.researchgate.net/publication/351987955_Formative_Assessment_Activities_to_Advance_Education_A_Case_Study
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=GtKcCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA171&dq=definicion+de+la+competencia+construye+interpretaciones+historicas&ots=IG33ED4xvN&sig=qfAi26gKVLqdq0Ly_DAOctiTC3U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza*, 2, 195-301. <https://fcsalud.ua.es/es/documentos/planes-de-estudio/doctorado/actividad-an-cuali-pc/lec-1-previa.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2a ed.)*. Ediciones Morata.
- Figuroa, A. (2013). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-

- Fondo Monetario Internacional. (2015). Ficha técnica: Perú y el FMI. <https://www.imf.org/external/spanish/np/seminars/2014/fmilima2015/pdf/fs-peru.pdf>
- Garrido, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000100010&script=sci_arttext
- Gómez, C., Monteagudo, J. y Millares, P. (2018). Historical knowledge and competencies assessment at the Secondary Education exams. A comparative analysis between Spain and England. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/324181/227131>
- Godoy-Vera, F. F. (2018). Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/664224/fgv1de1.pdf?sequence=5.xml>
- Griffin, P., Wilson, M., & Care, E. (Eds.). (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills: Research and applications*. Springer International Publishing.
- Guerrero, G. (2018). Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas. <https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/521/CurriculoNacional.pdf?sequence=1>
- Hancock, D. y Algozzine, B. (2006). A practical guide for beginning researchers doing case study research. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/72900/1/23PDF.pdf>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J. & Warschauer, M. (2020). *The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review*. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. https://www.researchgate.net/publication/339634057_The_Effectiveness_and_Features_of_Formative_Assessment_in_US_K-12_Education_A_Systematic_Review
- Mariátegui, C. (1968). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Empresa Editora Amauta.
- Martínez-Shaw, C. (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En *Aprender y pensar la historia*, 25-46. Amorrortu Editores.

- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6517>
- Ministerio de Educación. (2016). *Informe para Docentes de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE): ¿Qué logran nuestros estudiantes en Historia, Geografía y Economía?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-para-Docentes-Historia-Geograf%C3%ADa-y-Econom%C3%ADa-ECE-2016-2.%C2%B0-grado-de-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas de aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias*. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/37-proyecto.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Experiencias de aprendizaje. Ciencias naturales*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/11/C-Naturales-7%C2%BA-B%C3%A1sico.pdf>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2005). *Currículo Nacional Base*. <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2020/09/CNB-Modalidades-Flexibles-Basico-Etapa-1.pdf>
- Molina, A. (2013). How do schools educate students to be active citizens? A Case Study of Citizenship education in Canada. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 296-326. https://www.researchgate.net/publication/307846340_How_do_schools_educate_students_to_be_active_citizens_A_Case_Study_of_Citizenship_education_in_Canada
- Mollo-Flores, M. y Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235/4751>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Santillana.

- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. [http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion al pensamiento complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Morris, R., Perry, T. & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3). [10.1002/rev3.3292](https://doi.org/10.1002/rev3.3292)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62>
- Pineda-Castillo, K. y Ruiz-Espinoza, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Portillo-Torres, M. (2017). Skills education: prospects and challenges for the education system. *Revista Educación*, 41(2), 118-130. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719/html>
- Rodríguez, A. (2000). *Didáctica en las Ciencias Histórico Sociales. ¿Qué, cómo y para qué enseñar?* Instituto de Pedagogía Popular.
- Sanhueza, S. y Flores, C. (2005). Integración educativa en la formación inicial de educadoras de párvulos: Una visión desde los diferentes niveles de concreción curricular. *Horizontes Educativos*, 10(1), 107-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993222>
- Secretaría de Educación Pública (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Suárez, C., Dusú, R. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias. *Acción Pedagógica*, 6(1), 30-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968554>
- Tejada, J y Navío, A. (2019). Appreciation of the Acquisition of Professional Skills in the Practicum through the Student Learning Contract: Degree of Pedagogy Case. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 67-87 <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.2.004/11405>

- Tejada, J. y Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70643085001>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca. Proyecto Mesesup. https://www.researchgate.net/publication/291353525_ASPECTOS_BASICOS_DE_LA_FORMACION_BASADA_EN_COMPETENCIAS
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar, 31-54. *Competencias y proyecto pedagógico*. https://ulatina.metabiblioteca.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=9710&shelfbrowse_itemnumber=16713
- Valiente, A. y Galdeano, C. (2008). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000300010
- Vera, G. y Fermín, F. (2019). Uso de fuentes en el aula de historia, ¿para qué? *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?*, 121-127. <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2019/240538/qproqciuqfut-2019p121.pdf>
- Vygotski, L. S. (1931). *Psicología del adolescente en Vygotski*. Madrid: Obras escogidas IV.
- World Conference on Education for All and Meeting Basic Learning Needs. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Inter-Agency Commission. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Zúñiga, L. (2003). *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). <https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/1745>

ANEXOS

Anexo 1

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Luis Sime Poma	diciembre 2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Alonso Velasco Tapia	abril 2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Gimena Burga Villacorta Flor Quispe	Junio 2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique Villavivencio	Septiembre 2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Dany Briceño Vela Dr Daniel Johnson	Noviembre 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Mónica Camargo Cuellar	diciembre 2022
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Monika Camargo Cuellar	diciembre 2022
Revisión del jurado (aprobación)	Dani Briceño Vela	mayo 2023
	Liliana Mariño Diaz	Mayo 2023

Anexo 2

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Tema de tesis: Concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”

Línea de tesis: Diseño y diversificación curricular

Título de la tesis: Percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel secundario en una institución pública

Problema	Objetivos de la investigación
¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias (EC) en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel de educación secundaria en una institución educativa pública?	General: Analizar las percepciones de los docentes sobre la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” en el nivel secundario de una institución educativa pública.
	Específicos: <ul style="list-style-type: none">• Describir las percepciones que poseen los docentes del área de Ciencias Sociales en el nivel secundario sobre el enfoque por competencias en el marco del Currículo Nacional.• Identificar aspectos que facilitan la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” desde la perspectiva de los docentes.• Identificar aspectos críticos en la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” desde la perspectiva de los docentes.

DISEÑO METODOLÓGICO	Fuentes (sujetos y/o documentos)	Técnicas para recoger información	Instrumentos para recoger información
Cualitativo	Docentes del área de sociales de una institución pública	Estudio de casos	Guía de entrevista semiestructurada

Objetivos	Categorías	Subcategorías	preguntas
Describir las percepciones que poseen los docentes del área de Ciencias Sociales en el nivel secundario sobre el enfoque por competencias en el marco del Currículo Nacional.	Enfoque por competencias en la educación (básica)	<p>Bases de la educación básica basada en el enfoque por competencias en la educación básica</p> <p>Definición y características del enfoque por competencias en la educación básica</p> <p>Propuestas teóricas para el enfoque por competencias en la educación básica</p> <p>El currículo nacional basado en el enfoque por competencias en la educación básica</p> <p>Elementos del diseño curricular en el Enfoque por competencias en la educación básica</p>	<p>P1 ¿Qué entiende Ud. por el enfoque por competencias? Podría destacar algunas ideas principales</p> <p>P2 ¿Qué piensa acerca del enfoque por competencias en el marco del Currículo Nacional? ¿Considera pertinente trabajar el enfoque por competencias en el sistema educativo peruano? ¿Por qué?</p> <p>P3 ¿Cuáles son los elementos que comprende un diseño curricular en el tercer nivel curricular? ¿Cree que son fáciles de plantear en una experiencia de aprendizaje?</p>

<p>Identificar aspectos que facilitan la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” desde la perspectiva de los docentes.</p>	<p>Experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”</p>	<p>Competencia “construye interpretaciones históricas”</p>	<p>P4 ¿Cómo entiende la competencia “construye interpretaciones históricas”? ¿Tendrá alguna relación con la ciencia histórica? ¿Cómo será esta relación?</p>
<p>Identificar aspectos críticos en la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas” desde la perspectiva de los docentes.</p>		<p>Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”</p>	<p>P5 ¿Cree que se trabaja el enfoque de ciudadanía? ¿Cómo se trabaja el enfoque de ciudadanía en la competencia “construye interpretaciones históricas”? Explique</p>
		<p>Experiencia de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”</p>	<p>P6 ¿Cómo diseña la experiencia de aprendizaje para desarrollar la competencia “construye interpretaciones históricas”? ¿En qué consiste la evaluación que propone para la verificación de los desempeños de la competencia? Podría brindarnos algunos ejemplos</p>
		<p>Diseño de experiencia de aprendizaje para la competencia “construye interpretaciones históricas”</p>	<p>P7 ¿Qué aspectos facilitan el desarrollo de la competencia: “construye interpretaciones históricas” para el diseño de la experiencia de aprendizaje?</p>
			<p>P8 ¿Qué aspectos considera críticos para el desarrollo de la competencia: “construye interpretaciones históricas” para el diseño de la experiencia de aprendizaje?</p>
			<p>P9 De emplear las planificaciones del MINEDU ¿Cuáles serían las ventajas y desventajas de su uso para el desarrollo de experiencias de aprendizaje?</p>

Anexo 3

INSTRUMENTO GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la tesis: Percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de las competencias “construye interpretaciones históricas” en el nivel secundario en una institución pública

Objetivo:

Recabar información de las fuentes de información (docentes de secundaria) respecto de las categorías desarrolladas en la investigación.

Tipo de instrumento: Guion de entrevista semiestructurada

I. Introducción a la entrevista:

Saludo preliminar
Lectura del consentimiento del informante
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:

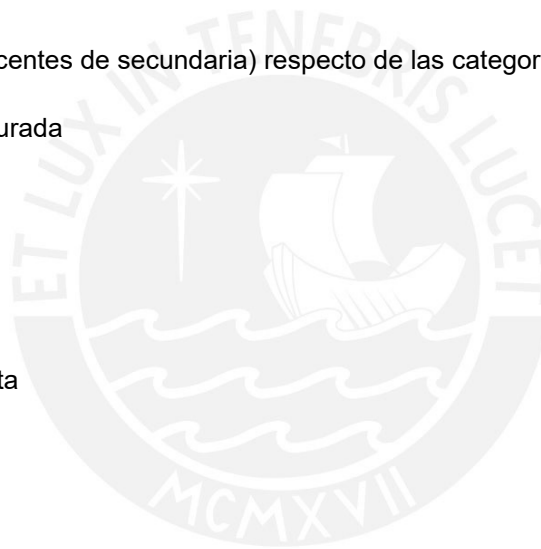
Entrevista N°:
Nombres completos:
Formación profesional:
Años de experiencia docente:
Grado y sección a los que enseña:
Horas de enseñanza:

Fecha:

Hora:

Lugar:

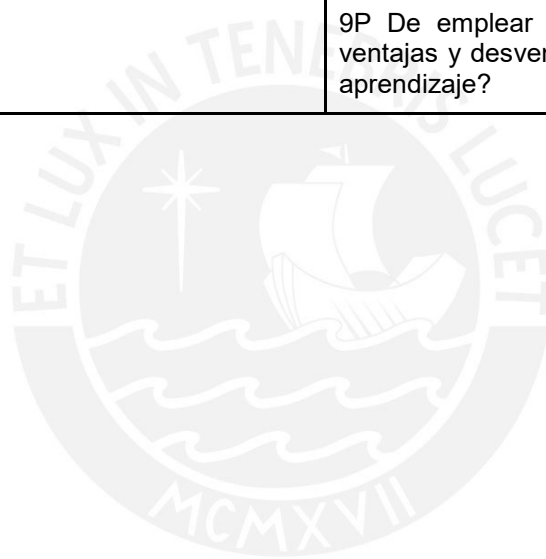
Duración:



III. Guion de Entrevista

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Enfoque por competencias en la educación básica	Bases de la educación básica basada en el enfoque por competencias	1P ¿Qué entiende Ud. ¿por el enfoque por competencias? Podría destacar algunas ideas principales
	Definición del enfoque por competencias y características Propuestas teóricas para el enfoque por competencias El currículo nacional basado en el enfoque por competencias	2P ¿Qué piensa acerca del enfoque por competencias en el marco del Currículo Nacional? ¿Considera pertinente trabajar el enfoque por competencias en el sistema educativo peruano? ¿Por qué?
	Elementos del diseño curricular en el Enfoque por competencias	3P ¿Cuáles son los elementos que comprende un diseño curricular en el tercer nivel curricular? ¿Cree que son fáciles de plantear en una experiencia de aprendizaje?
	Experiencias de aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”	Competencia “construye interpretaciones históricas”
Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”		5P ¿Cree que se trabaja el enfoque de ciudadanía? ¿Cómo se trabaja el enfoque de ciudadanía en la competencia “construye interpretaciones históricas”? Explique
Experiencias de aprendizaje		6P ¿Cómo diseña la experiencia la experiencia de aprendizaje para desarrollar la competencia “construye interpretaciones históricas”? ¿En qué consiste la evaluación que propone para la verificación de los desempeños de la competencia? Podría brindarnos algunos ejemplos

	<p>Diseño de experiencia de aprendizaje para la competencia “construye interpretaciones históricas”</p>	<p>7P ¿Qué aspectos facilitan el desarrollo de la competencia: “construye interpretaciones históricas” para el diseño de la experiencia de aprendizaje?</p> <p>8P ¿Qué aspectos considera críticos para el desarrollo de la competencia: “construye interpretaciones históricas” para el diseño de la experiencia de aprendizaje?</p> <p>9P De emplear las planificaciones del MINEDU ¿Cuáles serían las ventajas y desventajas de su uso para el desarrollo de experiencias de aprendizaje?</p>
--	---	--



Anexo 4

MATRIZ DE RECOJO DE INFORMACIÓN POR PARTICIPANTE

Título de la tesis:

Percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de las competencias “construye interpretaciones históricas” en el nivel secundario en una institución pública

Objetivo del instrumento:

Hallar los primeros elementos emergentes por parte de cada participante

Tipo de instrumento: Matriz de recojo de información por participante

Código del participante:

Subcategoría	Hallazgos	elementos emergentes
Bases de la educación según el enfoque por competencias en la educación básica		
Definición del enfoque por competencias en la educación básica		
Propuestas teóricas para el enfoque por competencias en la educación básica		
El currículo nacional basado en el enfoque por competencias en la educación básica		
Elementos del diseño curricular en el Enfoque por competencias en la educación básica		
Competencia “construye interpretaciones históricas”		
Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”		

Experiencias de aprendizaje		
Diseño de experiencia de aprendizaje para la competencia “construye interpretaciones históricas”		



Anexo 5

MATRIZ DE RECOJO DE INFORMACIÓN POR SUBCATEGORÍA

Título de la tesis:

Percepciones docentes sobre la concreción del enfoque por competencias en las experiencias de aprendizaje de las competencias “construye interpretaciones históricas” en el nivel secundario en una institución pública.

Objetivo del instrumento:

Sintetizar los elementos emergentes de todos los participantes por subcategoría.

Tipo de instrumento: Matriz de recojo de información por subcategoría

subcategorías	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5
Bases de la educación basada en el enfoque por competencias						

Respecto a la subcategoría se ha sintetizado los siguientes elementos emergentes:

subcategorías	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5
Definición del enfoque por competencias y características						

En relación a la subcategoría, se ha sintetizado los siguientes elementos:

subcategorías	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5
Propuestas teóricas para el enfoque por competencias						

En relación a la subcategoría, se ha sintetizado los siguientes elementos:

subcategorías	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5
El Currículo Nacional basado en el enfoque por competencias						

En relación a la subcategoría, se ha sintetizado los siguientes elementos:

Subcategoría	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5
Elementos del diseño curricular en el enfoque por competencias						

En relación a la subcategoría, se ha sintetizado los siguientes elementos:

Subcategoría	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5

Competencia “construye interpretaciones históricas”							
---	--	--	--	--	--	--	--

En cuanto a la subcategoría, se ha sintetizado los siguientes elementos emergentes:

Subcategorías	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5
Enfoque de ciudadanía activa en la competencia “construye interpretaciones históricas”						

Sobre la subcategoría, se ha sintetizado los siguientes elementos emergentes:

Subcategoría	Síntesis de elementos emergentes	D1	D2	D3	D4	D5
Experiencias de aprendizaje						

