

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales en
una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana**

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

AUTOR

Luis Torres Chavarría

ASESORA

Lileya Manrique Villavicencio

Diciembre, 2020

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación se configura en torno a la implementación curricular de las competencias. El objetivo general es analizar la implementación de las competencias del programa curricular de Ciencias Sociales del año 2019, en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. Se consideró como objetivos específicos 1) describir la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias, 2) describir las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación de las competencias de Ciencias Sociales, según el programa curricular 2019, y 3) describir la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Este estudio se posesiona en el marco interpretativo, se sustenta en el enfoque cualitativo y utiliza el método de estudios de caso intrínseco y único, puesto que se busca interpretar, comprender y describir la implementación curricular de las competencias en el área de Ciencias Sociales desde la perspectiva real y auténtica de los directivos y docentes en la realidad de la institución del nivel secundario. Las técnicas – la entrevista y el análisis documental – y los instrumentos, las guías de entrevista semiestructuradas según la función de los informantes y las matrices de análisis documental, sirvieron para recoger la información. El procedimiento del análisis de la información se realizó de forma inductiva y se trianguló entre fuentes y técnicas.

Los resultados evidencian que los directivos y docentes presentan la comprensión compartida y disímil del proceso de la implementación de las competencias; la valoración del proceso de implementación radica en la función formativa integradora y alineada a la intencionalidad de la institución y congregación; la ausencia de condiciones externas – normativas, documentos y capacitaciones no pertinentes – para la implementación. Asimismo, la falta de claridad de sistema de evaluación y metodologías alineadas al enfoque por competencias en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: competencias, implementación curricular, proceso de la implementación, prácticas pedagógicas por competencias.

AGRADECIMIENTOS

Al que me brinda su amor eterno, me abre horizontes, me sostiene invisiblemente, se encarna en la historia humana frágil para engrandecerla, apuesta por los descartados e insignificantes, suscita a personas que prolonguen su sueño y recibe diferentes nombres: Dios.

A los que inspiran, ayudan y orientan a amar el conocimiento, a parir nuestras ideas y deleitar de la experiencia de aprendizaje con sus exigencias, comentarios y palabras: mis profesores de la maestría de PUCP, especialmente a Lileya, mi asesora. A través de ellos, a todos los docentes que apuestan por una educación de calidad en silencio y anonimato.

A los que sanan las heridas, levantan a los caídos, practican la justicia y ayudan a los nuevos leprosos de nuestros tiempos: P. Raúl Pariamachi y a través de él a todos los hermanos de la Congregación de los Sagrados Corazones.

A los que movilizan sus competencias para construir el tipo de ciudadano desde la intencionalidad compartida, tejen al hombre y mujer para que interactúe con respeto en la sociedad actual y se reinventan para implementar el currículo prescrito en sus prácticas pedagógicas: Directivos y docentes de la Institución de la presente investigación.

A los que me sacan una sonrisa, me corrigen, caminan compartiendo vidas e hilvanando historias, soplan en la espalda para continuar el camino y son como oasis en el desierto: mis amigos y amigas.

Esta gratitud no podrá ser agotada por ninguna palabra ni descrita por una pluma en toda su profundidad: a todos ellos muchas gracias.

DEDICATORIA

A mi abuela Dominga, a mi mamá Eugenia, a mis hermanas Noemí y Agustina quienes condensan la vida agrícola, la idiosincrasia andina y nuestra lengua quechua milenaria, pero vigente en nuestras vidas. Ellas, analfabetas, representan a todas las mujeres y personas despojadas de sus derechos básicos y negadas de una educación mínima y de calidad, pero generan la felicidad y dejan su legado desde su sabiduría desalineada de los parámetros occidentales.

A los jóvenes que tienen sueños y proyectos, pero sus recursos precarios y la falta de políticas públicas educativas limitan su realización personal y profesional. Para ellos y para quienes ven en nosotros un aliciente de reversión de dificultades en oportunidades.

A los que me cuidan, me sonríen y me acompañan desde la dimensión trascendental: Marco Antonio Alanoca y Tomás Chamaya, sacerdotes, mis hermanos y mis amigos con quienes compartí la misión, la vida efímera y el instante de la eternidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
I. EL ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	14
1.1. Lecciones aprendidas de las reformas curriculares por competencias en Educación Básica [EB] en América Latina.....	16
1.2. Las competencias en el contexto nacional de Educación Básica.....	17
1.3. Los fundamentos teóricos del enfoque curricular por competencias en la Educación Básica.....	19
1.3.1. Las competencias implícitas e incipientes en la filosofía.....	20
1.3.2. Psicología cognitiva.....	21
1.3.3. El socioconstructivismo.....	22
1.3.4. El humanismo.....	23
1.3.5. El pensamiento complejo.....	23
1.4. Una aproximación conceptual a las competencias desde diversos contextos y movimientos: fundamentos del Currículo Nacional.....	24
1.5. La comprensión de las competencias en el Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB].....	26
1.6. El enfoque y las competencias en el Área de Ciencias Sociales del CNEB.....	27
1.7. Rol de los contenidos según el enfoque curricular por competencias.....	28
1.8. Orientaciones para el desarrollo y evaluación de competencias.....	29
II. LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR.....	31
2.1. Aproximación conceptual de la implementación curricular.....	31
2.2. Marco normativo de la implementación curricular.....	33
2.3. El proceso de la implementación curricular.....	33
2.3.1. Niveles de la implementación curricular.....	35
2.3.2. Las condiciones y factores para la implementación curricular.....	36
2.3.3. Los agentes de la implementación curricular.....	40
2.4. El docente en la implementación curricular.....	42
2.5. La práctica pedagógica como espacio para la implementación curricular.....	46
2.6. La implementación en escenarios de aprendizaje no presenciales.....	48
III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	50
3.1. Marco y enfoque de la investigación.....	50
3.2. Problema, objetivos y categorías de la investigación.....	51
3.3. Método de investigación.....	53
3.4. Contextualización y descripción del caso de la investigación.....	54
3.4.1. Caracterización general de la Institución Educativa.....	54
3.4.2. Caracterización y descripción de los informantes y fuentes.....	56
3.5. Técnicas e instrumentos para el recojo de la información.....	58

3.6.	Cuestiones éticas para asegurar la investigación	63
3.7.	Procedimiento organizativo y análisis de la información recabada	63
IV.	ANÁLISIS, DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	65
4.1.	Comprensión del proceso de la implementación de las competencias	65
4.2.	Valoración del proceso de la implementación de las competencias.....	69
4.2.1.	Importancia del proceso de la implementación.....	70
4.2.2.	Una mirada valorativa del proceso vivido de la implementación de las competencias	73
4.2.3.	Razones para la implementación del CNEB, un enfoque por competencias	76
4.2.4.	Propósito de la implementación	82
a.	Pensar con el corazón	82
b.	Una formación para la vida que trasciende la repetición mecánica.....	84
4.3.	Las condiciones externas para la implementación	87
4.3.1.	Lineamientos y orientaciones de las instituciones oficiales	87
4.3.2.	Documentos de implementación	89
4.3.3.	Participación de los grupos de interés en el diseño e implementación	91
4.3.4.	Capacitación de los actores	92
a.	Tipos de capacitaciones y su eficacia	94
b.	Capacitaciones: sombras y luces para la implementación	96
4.3.5.	La asistencia técnica	97
4.4.	Condiciones internas para la implementación.....	100
4.4.1.	Acompañamiento pedagógico.....	100
a.	Acompañamiento del Coordinador de la Calidad Educativa.....	100
b.	Acompañamiento de la subdirección pedagógica.....	101
c.	Acompañamiento de la asesoría del área.....	102
4.4.2.	Autonomía y confianza de los docentes	104
4.4.3.	Interaprendizajes y colaboración.....	105
4.4.4.	Estrategias para la implementación	106
4.4.5.	Formación inicial y continua del docente	107
4.4.6.	Flexibilidad y apertura de actores para el cambio de paradigma	110
a.	Vigencia de las prácticas de paradigmas antiguas en los diferentes actores ...	111
b.	Implicancias del cambio de paradigma para la implementación.....	116
4.5.	Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.....	116
4.5.1..	El propósito del enfoque por competencias en las prácticas pedagógicas	117
4.5.2.	La lupa de metodologías en la implementación de las competencias y práctica pedagógica	119

a. Lineamientos metodológicos para implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas	119
b. La implementación curricular desde la lupa metodológica del enfoque por competencias	122
c. Didáctica de Ciencias Sociales en la práctica pedagógica.....	128
4.5.3. La práctica evaluativa en la implementación de las competencias	129
a. La institucionalización de los enfoques e instrumentos de evaluación como parte de la implementación de las competencias.	129
b. La evaluación formativa en la implementación de las competencias	135
c. La práctica de evaluación certificadora en la implementación.....	139
d. Dificultades evaluativas en la implementación de las competencias.....	142
4.5.4. La mirada a los contenidos en la implementación de las competencias....	144
CONCLUSIONES	147
RECOMENDACIONES.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
APÉNDICES	163
APÉNDICE 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	163
APÉNDICE 2: SOLICITO PERMISO PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EN SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA	164
APÉNDICE 3: Carta de presentación de la Maestría al investigador	165
Apéndice 4: guía de entrevista semiestructurada para los informantes	166
Apéndice 5: Matriz de análisis individual de los elementos del enfoque por competencias en Programación Anual.....	170
Apéndice 6: Matriz de análisis individual de los elementos del enfoque por competencias en Unidades Didácticas	171
Apéndice 7: Matriz comparativa del enfoque curricular por competencias en las Programaciones Anuales de Ciencias Sociales.....	172
Apéndice 8: Matriz comparativa del enfoque curricular por competencias en las Unidades Didácticas de Ciencias Sociales	173
Apéndice 9: Matriz de análisis del PCI sobre teoría, enfoque y elementos curriculares en la institución	174

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1: Historia del enfoque curricular por competencias en Perú.....	18
Figura 2: Proceso de la implementación curricular	34
Figura 3: Proceso de adopción, diseño e implementación del enfoque por competencias	56
Figura 4: Comprensión del proceso de la implementación de las competencias. ..	69
Figura 5: Valoración del proceso de la implementación del CNEB, por enfoque de competencias.....	86
Figura 6: Condiciones externas para la implementación curricular de las competencias.....	99
Figura 7: Condiciones internas para la implementación curricular de las competencias.....	115
Figura 8: La lupa de metodologías en la implementación de las competencias y práctica pedagógica	124
Figura 9: Práctica evaluativa en la implementación de las competencias.....	141
Tabla 1: Niveles, responsables y alcances de la implementación curricular	37
Tabla 2: Organización y conceptualización de las subcategorías	53
Tabla 3: Informantes para las entrevistas.....	58
Tabla 4: Fuentes para el análisis documental	59
Tabla 5: Técnicas, instrumentos, informantes y fuentes de recojo de información	61
Tabla 6: Técnicas, instrumentos y criterios para su validación.....	62
Tabla 7: El propósito en el enfoque por competencias	117-118

INTRODUCCIÓN

El enfoque curricular por competencias ha cobrado importancia y relevancia en la formación superior, básica, técnica y profesional en las instituciones educativas a nivel mundial para dar respuesta al mundo laboral, empresarial, a los cambios, demandas, necesidades y retos de la sociedad actual (Ferrer, 2004; Jonnaert, 2001; MINEDU, 2016; OCDE, 2007; Perrenoud, 2008a; Tobón, 2013; Unión Europea, 2007; Zabala & Arnau, 2008).

Desde finales del siglo pasado e inicios del presente, para responder de manera pertinente a dichos retos, problemas y demandas en sus múltiples manifestaciones, los países europeos y - junto a ellos - los latinoamericanos adoptaron el enfoque por competencias. Realizaron revisiones, reformas, innovaciones y reajustes en los documentos curriculares a nivel de sistema, institucional y prácticas pedagógicas (Bolívar, 2010; Opertti, 2017; Perrenoud, 2004; Sacristán, 2011; Tobón, 2005; Zabala & Arnau, 2008). Los organismos internacionales han tenido un rol importante para la adopción, incorporación, diseño e implementación del currículo por competencias en las instituciones educativas en diversos niveles y modalidades (OCDE, 2002; Zabala & Arnau, 2008).

En Perú, a partir de los 90s, se inicia la reforma curricular por competencias. Este proceso inicial se caracterizó por poca participación de los grupos de interés. Luego se evidencia una amplia participación de la mayoría de los sectores de la sociedad en su diseño hacia la formulación del actual Currículo Nacional [CNEB] en 2016. El itinerario histórico demuestra la complejidad en su diseño e implementación que ha generado reflexiones, consultas, dificultades y reajustes hasta su versión final (Ferrer, 2004, 2007; Guerrero, 2018).

En la actualidad, el CNEB por competencias se encuentra en el proceso de la implementación en las instituciones educativas a nivel nacional en todas las modalidades (Guerrero, 2018; MINEDU, 2019). Como currículo prescrito, el CNEB establece la intencionalidad de la educación expresada en el perfil de Egreso, los lineamientos metodológicos, evaluativos y orienta las prácticas pedagógicas. En este contexto, en 2017 se realiza la prueba de piloto en instituciones focalizadas, en 2018 se implementa en inicial y primaria, y en 2019 en secundaria.

Por otro lado, la institución, donde se realiza la presente investigación, había diseñado su PCI y PEI en 2015 por primera vez por modelo sociocrítico humanista. Después de la sensibilización a los actores, se pone en práctica dicho modelo en 2016. Sin embargo, en 2017 adopta e inicia la implementación del CNEB por enfoque de competencias en inicial, primaria y secundaria. De esta manera, la institución se alineó a la propuesta del MINEDU prematuramente cuando el CNEB se encontraba todavía en una fase de prueba de piloto en las instituciones educativas focalizadas de nuestro país.

En este sentido, la presente investigación se circunscribe en el proceso de la implementación curricular de las competencias en el área de Ciencias Sociales. Entiéndase por implementación curricular como un proceso reflexivo de poner en práctica y en marcha un plan, documento, decisión, propuesta, política e intención en los diversos niveles, pero en este caso, en la institución, aulas y prácticas pedagógicas (Bediako, 2019; Fullan, 2001; Halinen & Holappa, 2013; Marsh, 2005).

Es poner en funcionamiento el currículo prescrito (contenidos, metodologías, objetivos y evaluación) en las aulas para el logro de las metas educativas. En este caso es llevar el CNEB a las aulas y ponerlo en práctica. En este camino complejo, incluso difícil, del currículo prescrito hasta vivido y real, intervienen procesos, agentes según sus funciones y condiciones diversas que pueden posibilitar su éxito o convertirse en un óbice para lograr las metas educativas (Kuiper, Nieveen & Berkvens, 2013). Entre las condiciones externas pueden encontrarse los lineamientos oficiales, documentos y normativas de implementación, la capacitación y empoderamiento de los actores en el currículo vigente, la asistencia técnica y los recursos. Mientras que las internas son la formación inicial y continua del docente, sus creencias, sus paradigmas, sus experiencias de socialización

profesional, los interaprendizajes, el diálogo, la colaboración, el acompañamiento pedagógico y su búsqueda de formación personal (Bediako, 2019; Halinen & Holappa, 2013).

Asimismo, como agentes de implementación se identifican a los especialistas, funcionarios públicos del Estado, los gobiernos, organismos internacionales, los directivos y, sobre todo, los docentes. Estos últimos juegan un rol fundamental quienes, desde su comprensión, valoración y apropiación, ponen en práctica el enfoque curricular vigente – por competencias – en las instituciones, aulas y prácticas pedagógicas a través de la selección de metodologías, sistema de evaluación, contenidos y todos los elementos y recursos necesarios (Halinen & Holappa, 2013; Hameyer & Tulowitzki, 2013).

En tal sentido, la razón que inspira y guía la presente investigación es analizar la comprensión, la valoración, las condiciones externas e internas, y las prácticas pedagógicas en el proceso de la implementación de las competencias del área de Ciencias Sociales desde la perspectiva de los directivos y docentes. Asimismo, este estudio tiene una responsabilidad y carga moral para el ejercicio de la ciudadanía activa y desarrollo personal en los estudiantes de la educación básica. Los resultados aportarán para la mejora y la toma de decisiones de la gestión curricular y pedagógica donde se realiza esta investigación y se enriquecerán los docentes y otras instituciones educativas de nuestro país. Finalmente, se fundamenta en la mirada retrospectiva y autoevaluativa de este camino andado en la implementación durante cuatro años.

Por eso, el problema que encamina la presente investigación exigente y gratificante es ¿cómo se implementa las competencias en el área de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana? Para responder a dicha pregunta se plantea el objetivo general: analizar la implementación de las competencias del programa curricular de Ciencias Sociales del año 2019, en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. Asimismo, los objetivos específicos son tres: 1) describir la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias, 2) describir las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación de las competencias de Ciencias Sociales, según el programa

curricular 2019, y 3) describir la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.

A partir de dichos objetivos, se propone la categoría: “la implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales”, y se desprenden las siguientes subcategorías: la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación, las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación, así como la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes. La línea de la investigación es el diseño y desarrollo curricular; el eje, el diseño curricular de la práctica educativa, una propuesta de la maestría de Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) con mención en currículo.

La presente investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar la realidad a profundidad y acceder a experiencias, interacciones y documentos en el contexto natural de los participantes (Stake, 1998; Yin, 2018). En este sentido, se busca comprender cómo implementan las competencias de Ciencias Sociales en la realidad de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.

Como método se aplica el estudio de casos, porque se investiga fenómenos contemporáneos en su contexto natural y real (Yin, 2018) y caso singular (Stake, 1998) sobre la implementación curricular de las competencias desde la perspectiva de los directivos y docentes en dicha institución. Se considera como caso único la implementación de las competencias de Ciencias Sociales de los directivos y docentes en el nivel secundario en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. Para ello, se utiliza -como técnicas- la entrevista y el análisis documental con sus respectivos instrumentos: guía de entrevista semiestructurada y las matrices de análisis documental.

Es preciso anotar las limitaciones de la presente investigación: la modalidad de educación remota que no permite la observación directa de clases para recoger toda la amplitud y, sobre todo, la escasa investigación sobre el tema en nuestro país.

La presente investigación está organizada en cuatro capítulos. En primer lugar, se aborda la referencia contextual, teórica y conceptual del enfoque curricular por competencias considerando la visión y aportes de los organismos internacionales, la realidad internacional, nacional e institucional en materia de competencias. Se explicita las teorías filosóficas, cognitivas, humanistas, socioconstructivistas y pensamiento complejo que sustentan a dicho enfoque, como la incidencia para la conceptualización de las competencias del movimiento francófono e hispano para el Currículo Nacional del Perú.

En el segundo capítulo, se desarrolla la referencia contextual y conceptual del proceso de la implementación curricular. Se explica el proceso, los niveles, las condiciones y los agentes de la implementación curricular de las competencias considerando las experiencias exitosas en el ámbito internacional, pero enraizado en la realidad nacional, institucional y prácticas pedagógicas.

En el tercer capítulo, se da a conocer el diseño metodológico seguido. Se describe el marco, el enfoque, las técnicas con sus respectivos instrumentos de recojo de la información con su proceso de diseño y validación, la descripción del caso, el problema, los objetivos, los aspectos éticos propios de la investigación y la descripción de la forma cómo se ha procedido para la organización y análisis de la información.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis, la interpretación y discusión de los resultados. Se organiza teniendo en cuenta las siguientes categorías: 1) comprensión del proceso de la implementación de las competencias, 2) valoración del proceso de la implementación de las competencias, 3) las condiciones externas para la implementación, 4) condiciones internas para la implementación y 5) Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.

En última instancia, se da a conocer las conclusiones y las recomendaciones que brotaron a partir de los hallazgos, el análisis, la interpretación y discusión de los resultados.

I. EL ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

El mundo actual presenta enormes desafíos y complejos retos a la educación más que cualquier otra época. Se evidencian la caducidad, inabarcabilidad y proliferación de la información que acarrea el peligro de reemplazarla al conocimiento y relativizar los valores absolutos. Asimismo, la heterogeneidad de las demandas educativas y la globalización exigen revisión y cambio de las metodologías, los sistemas de evaluación y las prácticas pedagógicas que han dominado desde el enfoque curricular academicista y técnico (Aguerrondo, 2009; Monereo y Pozo, 2001, 2007; Eurydice, 2002; Pérez, 2011; Roegiers, 2016; Tobón, 2013; Unión Europea, 2007).

También los cambios sociopolíticos, económico-culturales, tecnológico-científicos y educativos propician la revisión de los currículos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el rol de sus actores, la gestión, los propósitos e intencionalidades de la educación (Perrenoud, 2008a; Roegiers, 2016; Tobón, 2007; Unión Europea, 2007). La educación en sus diversas modalidades y niveles – insertada en el complejo ámbito social, político y económico - responde a estos desafíos, construye al tipo de ciudadano que un país desea forjar, configura las relaciones sociales, la dimensión cognitiva, social, psicológica, axiológica, espiritual y profesional y promueve su realización plena.

Además, las tecnologías de la información y comunicación [TIC] han generado la revolución en la vida de las naciones, pueblos y personas. La comunicación digital se ha convertido en un recurso fundamental en la socialización

de los ciudadanos. También el hedonismo, el materialismo y la erotización de todas las esferas de la vida generan la cultura sin fundamento.

Este contexto complejo requiere que la educación desarrolle habilidades, capacidades y actitudes para la vida, ciudadanía y trabajo y afrontar estas realidades con efectividad y ética (Morín, 1994). En este sentido, el reto de las instituciones educativas es promover competencias personales, sociales, académicas, digitales, ambientales, interculturales y ciudadanas. Frente a las transformaciones sociales, a través del currículo, desarrollan la formación holística (Aguerrondo, 2009; Luna, 2015; Monereo & Pozo, 2007; OCDE, 2007; Tobón, 2005; Zabala & Arnau, 2008).

La Unión Europea y los organismos internacionales como UNESCO, OCDE y Banco Mundial afrontaron estos retos y desafíos en la educación proponen el enfoque curricular por competencias en la formación superior. Elaboraron un marco común de competencias que oriente las políticas curriculares para promover las competencias laborales y profesionales. Asimismo, guiaron los cambios y reformas curriculares en la educación básica para desarrollar las competencias desde las escuelas (Eurydice, 2002; Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006; OCDE, 2007; Perrenoud, 2008a; Tobón, 2005; Unión Europea, 2007; Zabala y Arnau, 2008). El origen de las competencias se ubica en el contexto exclusivamente laboral. Su adopción en la educación responde a las demandas laborales, sociales, políticas, ideológicas y económicas (Díaz, 2006; Tobón, 2005, 2013; Zabala & Arnau, 2008).

Los países europeos establecieron ocho competencias clave para la vida: “comunicación en la lengua materna, comunicación en las lenguas extranjeras, matemáticas y ciencia y tecnología, digitales, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y espíritu de empresa, conciencia y expresión cultural” (Unión Europea, 2007, p.3). Estas competencias guiaron las reformas curriculares en la educación básica y motivaron a los países a realizar sus reformas curriculares para lograr su desarrollo (Eurydice, 2002; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2008).

1.1. Lecciones aprendidas de las reformas curriculares por competencias en Educación Básica [EB] en América Latina.

En América Latina, las reformas curriculares por competencias iniciaron en los 90s para responder a las demandas sociales, políticas y económicas. Hasta entonces los currículos de la región presentaban un enfoque academicista y técnico que privilegiaba solo los contenidos, experiencias pedagógicas memorísticas, verticalidad en las relaciones entre el docente y estudiante, inactivismo del estudiante en sus aprendizajes y la enseñanza descontextualizada, no pertinente a la realidad (Ferrer, 2004, 2007).

La mayoría de los países latinoamericanos compartían experiencias políticas marcadas por las dictaduras y autoritarismo, las diversidades culturales minusvaloradas, las desigualdades sociales, la pobreza extrema, el descuido de la educación y la centralización (Cox, 2006; Ferrer, 2004, 2007). En este contexto, brotaron y se cuajaron las reformas curriculares por enfoque de competencias para afrontar los desafíos, y los organismos internacionales mencionados anteriormente jugaron un rol importante para su adopción como se muestra en la figura 1.

Las lecciones aprendidas de las reformas curriculares a fines del siglo pasado perviven en nuestros días. Destacan el determinar un conjunto de competencias básicas y esenciales: la vida democrática, la ciudadanía, la equidad y la revaloración de la riqueza cultural. También emergen las características del proceso de enseñanza y aprendizaje en un enfoque por competencias: educación de calidad para todos, aprendizajes contextualizados y enseñanzas pertinentes. Además, se reconoce como central al estudiante quien, con su responsabilidad y rol activos, construye sus conocimientos; mientras que el docente promueve la comprensión, resolución de problemas e investigación más allá de transmisión de conocimientos (Cox, 2006; Delors & et al., 1996; Ferrer, 2004; Perkins, 2001).

Las experiencias exitosas internacionales de implementación curricular como en Finlandia ponen de relieve la necesidad de políticas educativas claras, la estabilidad política, planificación de todo el proceso curricular en los diferentes niveles, la evaluación y el monitoreo. Asimismo, la sólida formación inicial y permanente de los docentes, la colaboración, el involucramiento de los diferentes

actores y el diálogo abierto favorecen poner en práctica el currículo diseñado y lograr las metas (Halinen & Holappa, 2013).

El camino recomendado para la implementación curricular enfatiza en la participación de los diferentes actores desde su diseño: docentes, directivos, especialistas, investigadores, académicos, sectores empresariales, estudiantes y padres de familia. El diálogo, la cooperación, la participación, la formación óptima docente, la valoración de su trabajo por parte de la sociedad, la revalorización de su rol y mecanismos de evaluación permiten su puesta en práctica de manera exitosa (Ferrer, 2004; Halinen & Holappa, 2013).

1.2. Las competencias en el contexto nacional de Educación Básica

La educación es un derecho fundamental que tiene el propósito de asegurar el desarrollo personal y social y brindar una formación integral y las competencias cognitivas, científicas, tecnológicas, cívicas y éticas para la vida (Constitución Política del Perú, 1993; Delors & et.al., 1996; ONU, 1948). Por ello, Perú a través de reformas curriculares presenta la visión compartida del tipo de ciudadano y sociedad a lograr (Ferrer, 2004; Tapia & Cueto, 2017).

Las reformas curriculares surgen por las demandas y los lineamientos internacionales mencionados para formar ciudadanos competentes. En Perú, en los 90s se inicia el proceso de replanteamiento, reflexión y reformulación del rol del docente, estudiante y elementos curriculares (ver figura 1). Se adopta el enfoque por competencias para promover la formación integral, reorientar el aprendizaje y enseñanza, propiciar la participación activa en la sociedad del estudiante con un nuevo perfil quien debe lograr competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales al finalizar la educación básica. Las propuestas e investigaciones de UNESCO y las competencias Clave han orientado esta reforma curricular (Cox, 2006; Delors & et.al., 1996; Ferrer, 2004).

A inicios del siglo XXI, se acentúa y se evidencia con claridad dicho enfoque en el Diseño Curricular Nacional [DCN] que, alineado a los fines y principios, busca la educación a lo largo de la vida, la formación holística, ética y cívica en el entorno personal y colectivo, la búsqueda y acceso a una educación de calidad para todos (CNE, 2003; Ley General de la Educación del Perú [LGEP] 28044, 2003). El objetivo es desarrollar las competencias democráticas, interculturales, éticas, equitativas,

ambientes, personales, emocionales y cognitivas desde el desarrollo humano centrado en las personas (CEPLAN, 2011).

El DCN presentaba inconsistencias terminológicas, expectativas confusas, densidad y poca claridad. Esto motivó, desde 2010, la consulta a diferentes actores para la elaboración del CNEB. Hubo una amplia participación de los especialistas, académicos, docentes, organizaciones, asociaciones, organismos, padres y autoridades pedagógicas. En 2016 finalizó el proceso de diseño listo para implementarlo (Guerrero, 2018; Tapia & Cueto, 2017; MINEDU, 2016).

El CNEB se alinea al enfoque por competencias para responder a los desafíos actuales como los cambios laborales, la proliferación de las TIC que genera la cultura digital y globalizada (ver figura 1); busca la revaloración de las culturas y la enseñanza y aprendizaje que desarrollen las competencias para la vida (MINEDU, 2016). Debido a los problemas ambientales, sociales, políticos, axiológicos y éticos en nuestro país, promueve la ciudadanía activa y desarrollo sostenible. Por la insuficiencia del currículo academicista y técnico, dicho enfoque es pertinente para propiciar las competencias y generar cambios desde currículo diseñado, implementado y vivido.

Figura 1: Historia del enfoque curricular por competencias en Perú



Elaboración propia

En este contexto complejo hilvanado por los desafíos locales, nacionales y globales surgen preguntas ¿qué competencias se deben desarrollar en la educación básica? ¿Cuáles son las competencias que permiten forjar el desarrollo

humano, social y personal a nivel local pero abierto a la ciudadanía global? ¿Cómo promover competencias interculturales sin perder la propia identidad? ¿Los currículos qué competencias deben priorizar en los estudiantes?

El CNEB orienta las prácticas educativas y pedagógicas en todo el territorio nacional por competencias, establece los aprendizajes básicos esenciales que todos los estudiantes deben lograr en su formación básica. Presenta los enfoques transversales y disciplinares, las competencias, los valores, la formación integral, ciudadana, digital y laboral, el desarrollo sostenible, la interculturalidad, la inclusión y aprendizajes situados (CNE, 2003; Guerrero, 2018; LGEP 28044, 2003; MINEDU, 2016).

El CNEB contiene el perfil de egreso que es la intencionalidad común, la visión compartida, el propósito moral más importante y corazón de la persona y sociedad que se desea forjar y desarrollar durante toda la formación básica y obligatoria en los estudiantes. Para lograrlo, se abordan de diferentes ámbitos, niveles y sectores. Todas las fuerzas, recursos, acciones y procesos de enseñanza y aprendizaje se orientan a su consecución. Engloban actitudes, conocimientos teóricos y procedimentales, valores y capacidades para ejercer una ciudadanía activa, resolver conflictos y actuar de manera efectiva y competente en diferentes escenarios (Amadio, Operti, & Tedesco, 2014; MINEDU, 2016).

El enfoque curricular por competencias es producto de un contexto sociohistórico que se sustenta en teorías filosóficas, psicológicas y sociales. Estos elementos teóricos orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas pedagógicas, configuran los elementos curriculares, el rol del docente y estudiante.

1.3. Los fundamentos teóricos del enfoque curricular por competencias en la Educación Básica.

El enfoque por competencias no posee una teoría propia y particular (Roegiers, 2016), sino se sustenta en otras disciplinas. Se nutre de la filosofía, la psicología cognitiva, el socioconstructivismo, el enfoque humanista y el pensamiento complejo.

1.3.1. Las competencias implícitas e incipientes en la filosofía

En Grecia, los filósofos, desligándose de las explicaciones mitológicas, respondieron a las preguntas fundamentales del mundo, ser humano y la existencia confiando en la razón. Enseñaron a ser críticos, promovieron la identidad personal y colectiva. Los sofistas iniciaron las preguntas esenciales sobre la identidad del hombre, pero Sócrates enfatizó la centralidad de la persona, promovió la autorregulación de las pasiones, el autoconocimiento con su frase “conócete a ti mismo”, incentivó la práctica de la virtud, la fidelidad a la verdad, justicia y la búsqueda del bien común incluso hasta dar la propia vida. Creó el método mayéutica para ayudar a “parir las ideas”. Su función era propiciar que el discípulo construya sus conocimientos. A través de las preguntas les pedía que encuentra su respuesta (Platón, 1871).

Por su parte, Platón con la alegoría de la Caverna presenta la necesidad de liberarse del error, engaño y apariencias para llegar al conocimiento verdadero. Sus enseñanzas, reflexiones y conversaciones versaban sobre el bien común, la democracia, el ejercicio de la autoridad que esté al servicio de la polis y la formación de ciudadanos honestos y virtuosos (Platón, 1979).

Aristóteles (1988) afirmaba que el ser humano es social por naturaleza, busca el bien suyo y ajeno. La colaboración y el trabajo en equipo son características del hombre que diferencian de otros animales. En esta línea, Harari (2014) considera que el hombre crea mitos y relatos comunes que le permiten la capacidad de cooperación. Esas ficciones colectivas son los dioses, naciones, valores, dinero y derechos humanos. Para Aristóteles (1993), todos los hombres buscan la felicidad y se logra con ética. La búsqueda del bien y la felicidad no son actos egoístas, sino compartidos y mediados por la ética.

Finalmente, Kant, con su frase “aude sapere” promovía que el ser humano logre la autonomía, llegue a la mayoría de edad y sea capaz valerse por sí mismo. Buscaba que, prescindiendo ideas, creencias y conocimientos ajenos, construyan su propia opinión y su idea autónoma.

Por consiguiente, los aportes de los filósofos permiten reconocer la integralidad del ser en la búsqueda de la felicidad y el bien común como proyecto

personal y social que se vincula con la integración de las competencias. Además, el pensamiento crítico, la ciudadanía activa, comprometida y responsable, el manejo de las emociones, la autonomía y la ética brotan de las fuentes filosóficas que se vinculan con las competencias genéricas. La reflexión, el cuestionamiento y la importancia de las preguntas que deben realizar los filósofos se relacionan con la visión de los estudiantes en el enfoque por competencias. La filosofía posee una riqueza en cuanto a las preguntas esenciales del ser humano sobre su origen, sentido, existencia, su convivencia con otros, su relación interpersonal, sus contradicciones y dramas. Pero aquí se ha presentado solo algunos ejemplos.

1.3.2. Psicología cognitiva

Los aportes de la psicología cognitiva para la comprensión de las competencias son evidentes. Tobón (2005) subraya “la inteligencia, el procesamiento de la información, los procesos, habilidades, estrategias y esquemas vinculados con la mente” (p.52). Estos conceptos son las bases de las competencias cognitivas que permiten realizar los procesos mentales como conocer el entorno social, percibirlo, explicarlo, comprenderlo e interpretarlo. Sus aportes son tres aspectos: la idea de la modificación cognitiva, la multiplicidad intelectual y la enseñanza para la comprensión.

Para el desarrollo de las competencias son necesarias las estructuras mentales que modifican a través de las experiencias de aprendizaje, es decir, por asociaciones y relaciones complejas de los conocimientos previos con los nuevos. Se realiza en tres etapas: entrada en la que reciben la información; elaboración en la que la analizan y organizan; salida en la que la aplican y transfieren a una nueva realidad (Tobón, 2005).

Frente a la inteligencia tradicional que se caracterizaba por los procesos homogéneos, descontextualizados, artificiales y estáticos, emerge la diversidad de las inteligencias. La persona necesita la pluralidad intelectual para resolver los problemas y desempeñarse de manera adecuada en circunstancias situadas. Las ocho inteligencias permiten la actuación pertinente y generan un desafío para las prácticas pedagógicas y los diseños curriculares desde la multiplicidad (Gardner, 1988, 1993, 1997; Tobón, 2013).

Finalmente, la enseñanza para la comprensión busca el desempeño comprensivo que difiere del conocimiento. La posición de este se puede medir y averiguar, mientras que la comprensión - trascendiendo la información y los datos, pero utilizándolos- capacita para realizar actividades, explicar la realidad, justificarla, compararla, contextualizarla y generalizarla (Perkins, 1999, 2001, 2010). Comprender significa pensar y actuar con flexibilidad a partir de los conocimientos previos en diferentes escenarios situados con creatividad y apretura. La enseñanza de la comprensión no promueve solo la memorización, sino una actuación y desempeño de los estudiantes (Perkins, 1999, 2001; Tobón, 2013). En los principios de la enseñanza, Perkins (2010) sostiene que el aprendizaje para comprensión consiste más en aprender a patinar que en aprender sobre el patinaje.

1.3.3. El socioconstructivismo

El enfoque por competencias se nutre de los aportes de los socioconstructivistas sobre la concepción de los elementos curriculares, las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se posiciona en el intermedio entre la primacía de los contenidos, objetivos e inactividad del estudiante, y el privilegio de las actividades, el “hacer por el hacer” y descalificación de los contenidos y aspectos teóricos (Tobón, 2005, 2013; Zabala & Arnau, 2008).

Dicho enfoque recoge elementos socioconstructivistas: los conocimientos previos, las demandas y desequilibrios cognitivos, la construcción social de los conocimientos, la mediación de objetos y personas en el proceso de enseñanza, los contextos reales y situados para el aprendizaje, la confluencia de múltiples dimensiones de la persona y la interacción con otros en diferentes escenarios (Amadio et.al., 2014; Díaz-Barriga, 2015; Jonnaert, 2001; Tobón, 2005; Perrenoud, 2004; Zabala & Arnau, 2008). Se deslinda de la metodología tradicional, memorística y repetitiva. Visibiliza las necesidades, incorpora la libertad y la creatividad y concibe la evaluación continua, formativa, auténtica y para el aprendizaje (Alvarez, 2011; Zabala & Arnau, 2008).

En la enseñanza y aprendizaje, se enfatiza el protagonismo de los estudiantes, trabajos cooperativos, los interaprendizajes, la importancia de los conocimientos adquiridos en diversos medios, el desarrollo de las actividades en situaciones reales, los aprendizajes significativos y la necesidad de construir los

aprendizajes. Los docentes no tienen el rol de transmisores de conocimientos, sino promotores, mediadores, orientadores y entrenadores de los aprendizajes para que lleguen a la zona del desarrollo potencial (Amadio et.al., 2014; Díaz-Barriga, 2015; Jonnaert, 2001; Monereo & Pozo, 2001; Perrenoud, 2008a; Zabala & Arnau, 2008).

1.3.4. El humanismo

El enfoque humanista, trascendiendo el aspecto cognitivo que ha sido privilegiado por siglos, sustenta la comprensión de las competencias. La centralidad de la persona humana, su dimensión integral y su realidad trascendental configuran el currículo y las prácticas pedagógicas por competencias. Se promueve la valoración a la persona en su aspecto corporal, humana, ética emocional y realización personal y colectiva (Maslow, 2007; Rogers, 1987).

1.3.5. El pensamiento complejo

El pensamiento complejo aporta al enfoque por competencias a nivel de su diseño, elementos y prácticas pedagógicas. Se considera la complejidad, interconexión, interacción, multidimensionalidad y transdisciplinariedad del mundo, procesos de aprendizaje y prácticas pedagógicas. Desde esta complejidad, que une la multiplicidad y la unidad, particularidad y la totalidad, el enfoque por competencias toma en cuenta los aspectos económicos, sociales, políticos, tecnológicos, psicológicos, afectivos, trascendentales, axiológicos y espirituales del ser humano (Morín, 1994, 1999, 2002).

Los aprendizajes se desarrollan en medio de incertidumbres, inseguridades y multiplicidad de conocimientos. El conocimiento no es cerrado, sino en diálogo entre lo relativo y absoluto busca la relación multidimensional y la integración. La racionalidad, comprensión y concepción del aprendizaje cambia y agrupa a los conceptos, habilidades, actitudes, pensamientos y capacidades para afrontarlos. El docente y los estudiantes desempeñan su rol en esta realidad compleja (Aguerrondo, 2009; Amadio et.al., 2014; Morín, 1994, 1999, 2002; Tobón, 2005).

Desde esta mirada compleja, no existe una metodología, evaluación, práctica pedagógica prototípicas, contenidos homogéneos, sino multiplicidad y complejidad como es la misma vida. Debe generar diálogo y articulación de aspectos sociales, religiosos, económicos, culturales, políticos, ideológicos,

ambientales, deportivos, artísticos y axiológicos para que los estudiantes logren su autorrealización, su desarrollo sociopersonal y su fin último: la felicidad (Aristóteles, 1993; Morín, 1994; Tobón, 2005, 2013).

1.4. Una aproximación conceptual a las competencias desde diversos contextos y movimientos: fundamentos del Currículo Nacional

La competencia es un término muy polisémico, complejo, multifuncional, multidimensional, polivalente, equívoco, contradictorio y heterogéneo. Elaborar una definición consensuada, absoluta y homogénea es una tarea difícil. Las conceptualizaciones varían según los enfoques, perspectivas, contextos, funciones e intenciones educativas. Por ejemplo, el proyecto de Tunning y OCDE definieron y seleccionaron las competencias con miras a la producción y eficacia económica (Bolívar, 2010; De Ketele, 2008; Jonnaert, 2001; OCDE, 2007; Perrenoud, 2008a; Pérez, 2011; Sacristán, 2011; Tobón, 2013; Unión Europea, 2007; Zabala & Arnau, 2008).

La competencia es una respuesta a la primacía de los conocimientos sobre las habilidades, aprendizajes y evaluaciones memorísticos, “el saber por el saber”, un enfoque academicista y enciclopedista, la idea de la escuela al servicio de la educación superior con prácticas clasistas e injustas, un aprendizaje solo en escenarios escolares y no auténticas (Alvarez, 2011, 2012; Coll & Martín, 2006; Díaz-Barriga, 2015; Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017; Zabala & Arnau, 2008).

El currículo en su diseño e implementación, ¿qué competencias, aprendizajes, conocimientos y valores se debe priorizar para desarrollarnos exitosamente como personas? ¿Cuál es la gama de realidades cognitivas, actitudinales, axiológicas y éticas que un estudiante debe poseer y lograr en la educación básica para realizarse como persona y ciudadano? Una posible respuesta es el enfoque por competencias para formar integralmente a todas las personas (Bolívar, 2010; Coll & Martín, 2006; Perrenoud, 2008a; Sacristán, 2011; Zabala & Arnau, 2008). Desde la línea de UNESCO, los cuatro pilares fundamentales -saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir- permiten una formación holística para la vida (Delors & et.al., 1996)

En el ámbito laboral, McClelland (1973), responsable del origen de la competencia, relaciona con el rendimiento efectivo en la esfera laboral, la

realización de tareas eficaces y el desempeño profesional de las personas utilizando sus conocimientos, actitudes y habilidades.

La Unión Europea (2007) sostiene que las competencias clave son el pilar fundamental que necesita toda persona para desarrollarse plenamente, ejercer la ciudadanía activa en un mundo globalizado, lograr la inclusión y cohesión social y realizar los trabajos exitosamente. Es decir, son garantías para la vida adulta y laboral y orientan las políticas educativas. Pero las ocho competencias transversales son el sustrato de cualquier otra. Se refieren a las capacidades críticas, creativas, proactivas, saber resolver problemas, evaluar los riesgos, tomar decisiones y gestionar los conocimientos.

OCDE (2007) afirma que la competencia, traspasando los conocimientos y destrezas, abarca las habilidades para afrontar las complejas necesidades, demandas y retos en contextos únicos a través del apoyo y movilización de los recursos personales, psicológicos y sociales. De este modo, las personas logran el desarrollo multidimensional, se desenvuelven efectivamente en el mundo y la vida. Se espera personas adaptables, innovadoras, creativas, emprendedoras y con responsabilidad social. Para ello, ellas movilizan sus habilidades prácticas, cognitivas, creativas, actitudinales, volitivas y axiológicas.

El movimiento francófono considera que la competencia es una actuación de la persona en una familia de situaciones complejas, contextos reales e interacción flexible y adaptativa movilizand los recursos externos e internos. Se presentan conceptualizaciones de autores representativos por su incidencia en el currículo peruano vigente.

Según Jonnaert (2001), la persona competente, movilizand sus recursos, utilizando sus conocimientos y realizando la elección pertinente, se adapta a distintas situaciones y contextos de manera coordinada y diversificada. Este desempeño situado y exitoso toma en cuenta la experiencia y el conocimiento. Esto supone movilización eficaz de una serie de recursos personales, afectivos, sociales, contextuales y materiales. Pero se requiere seleccionarlos y coordinarlos para solucionar tareas y problemas complejos de manera exitosa

Para Perrenoud (2004, 2008a, 2008b), consiste en la movilización de diferentes recursos y actuación eficaz en situaciones complejas y reales. Estos recursos son los conocimientos, habilidades, actitudes, metodologías, esquemas mentales, evaluación y decisión. Se movilizan a situaciones únicas, pero no son conocimientos, actitudes ni habilidades en sí, sino las integra, utiliza y pone en funcionamiento.

Tardif (2003) sostiene que es un desempeño y actuación complejos movilizándolo y utilizando una diversidad y pluralidad de recursos. No radica en la memorización y conocimientos procedimentales, sino en la flexibilidad y adaptabilidad de la persona en su actuar y obrar en distintas situaciones. La movilización de los recursos internos y externos – conocimientos, conductas, actitudes y materiales- se realiza de manera selectiva, apropiada y eficaz para circunstancias precisas.

Por otro lado, en el contexto de habla hispana, Tobón (2005, 2007, 2013) afirma que la competencia es una actuación integral y desempeño complejo en diferentes situaciones combinando conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Es la actuación creativa integrando la dimensión personal (saber ser), cognitiva (saber conocer) y práctica (saber hacer) para resolver los problemas y transformar la realidad. Es leer las demandas con criticidad, creatividad y ética. Subraya la formación socioformativa, integral y humanista mediante la cooperación y la solidaridad. Confluyen la dimensión personal, laboral y social.

Zabala & Arnau (2008) y Bolívar (2010) coinciden que la competencia es la intervención eficaz y actuación de la persona, utilizando y movilizándolo sus múltiples recursos, en diversas realidades de la vida. Permite resolver diferentes problemas relacionando e integrando los recursos (conocimientos, procedimientos, habilidades y destrezas). Es una actuación gradual y procesual en una situación única y compleja.

1.5. La comprensión de las competencias en el Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB]

El CNEB presenta los aprendizajes básicos imprescindibles, irrenunciables y esenciales en términos de competencias para el desarrollo y proyecto de vida. Su falta de desarrollo pone en situación de desventaja y exclusión en lo personal y

colectivo (Chuquillin & Zagaceta, 2017; Coll & Martín, 2006). El perfil de egreso, la competencia más alta en el nivel macro, condensa dichos aprendizajes y las características que todo estudiante debe desarrollar en toda su formación básica. Luego, contiene los enfoques transversales que guían el actuar práctico y concreto sobre la concepción ambiental, social, interpersonal y personal y se concretizan a través de valores y actitudes en las interacciones cotidianas de los diversos actores para lograr el perfil de egreso. Después, se evidencia la conceptualización teórica de la competencia. Finalmente, cada área tiene sus competencias respectivas, es decir, disciplinares.

Según MINEDU (2016), la competencia es “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” (p.29). Requiere comprensión de la situación, la evaluación de las alternativas de solución, la identificación de conocimientos y combinación de habilidades personales y socioemocionales según las situaciones para tomar decisiones. Se desarrolla de manera constante, deliberada, consciente y gradual durante la formación básica, pero se prolonga toda la vida.

El perfil de egreso se logra por la intervención de los docentes, directivos, programas y padres de familia. Tiene como base los enfoques transversales que contiene la visión de personas, su relación interpersonal, social y contextual a través de valores y actitudes. Estos enfoques de “derechos, inclusión o atención a la diversidad, intercultural, igualdad de género, ambiental, orientación al bien común y búsqueda de excelencia” (MINEDU, 2016, p.19) orientan todas las acciones pedagógicas, curriculares e institucionales.

1.6. El enfoque y las competencias en el Área de Ciencias Sociales del CNEB

El enfoque de Ciencias Sociales es el desarrollo personal y la ciudadanía activa. En una sociedad de cambios, desafíos, retos y oportunidades, se promueve la realización personal y social, la construcción de la identidad individual y nacional. Se pretende formar ciudadanos críticos, creativos, conscientes, proactivos y éticos para que solucionen las diversas problemáticas. La conciencia de su rol, responsabilidad y compromiso permite ser agentes de cambios con una visión de

historia compartida y búsqueda de un futuro común. Promueve la democracia, la interculturalidad y el desarrollo sostenible. El propósito es la comprensión de experiencias colectivas, historias presentes y pasadas, el espacio de convivencia y encuentro, relaciones económicas y culturales (MINEDU, 2017).

Para el logro del perfil, el área promueve tres competencias: “construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, y gestiona responsablemente los recursos económicos” (MINEDU, 2016, p.33). Las competencias del perfil que se vinculan con el área en mención son el reconocimiento del valor de la persona, la identificación con su cultura, la promoción de la democracia y la comprensión histórica de los acontecimientos nacionales y globales. La percepción positiva de sí mismo y su participación activa en la vida ciudadana son competencias básicas que todo estudiante de nuestro país debe lograr durante su formación escolar.

1.7. Rol de los contenidos según el enfoque curricular por competencias

En este enfoque curricular, los conocimientos son recursos necesarios e irrenunciables. No promueve el conocimiento y memorización mecánica, enciclopedista y artificial (OCDE, 2007). Existe consenso de que las competencias van más allá del conocimiento y saber hacer. Roegiers (2016) afirma que la escuela debe superar la estructura disciplinar, porque el poder ya no pertenece a quien sabe ni sabe hacer, sino a quien actúa, organiza y combina diversos recursos críticamente en situaciones de la vida.

No existe una contradicción y oposición entre los conocimientos y las competencias. Desarrollar las competencias en las escuelas no es renunciar a los saberes, desvirtuarlos y estigmatizarlos. Tampoco es solamente el uso mecánico de los conocimientos, procedimientos y actitudes, sino la formación por competencias, sin prescindir de los conocimientos y saberes disciplinares, reconoce su importancia como recursos indispensables que se movilizan en situaciones reales (Perrenoud, 2008a).

Una comprensión simplista sobre las competencias puede llevar a la renuncia injustificada de los conocimientos en las prácticas pedagógicas. No hay competencias sin saberes, ni poseer conocimientos y habilidades prácticas no

significa ser competente. Los conocimientos y habilidades son recursos que se movilizan en situaciones complejas (Perrenoud, 2004, 2008a, 2008b).

Las competencias no rechazan los conocimientos, sino la memorización tradicional y el falso activismo como la valoración excesiva del hacer procedimental y la metodología dogmática de acción por acción. Se desarrollan combinando los conocimientos teóricos y procedimentales. Nadie es competente prescindiendo de los conocimientos (Zabala & Arnau, 2008).

1.8. Orientaciones para el desarrollo y evaluación de competencias

El enfoque curricular por competencias contribuye al desarrollo pleno e integral del ser humano en múltiples ámbitos de la vida y ofrece medios para prepararse para tal propósito. Las competencias en las escuelas se desarrollan en realidades situacionales y problemas reales.

Los criterios y características de enseñanza son: la significatividad que tome en cuenta aprendizajes previos, contenidos significativos, pertinentes y funcionales, retos, conflicto cognitivo, actitud favorable, motivadora, autoestima, autonomía; la complejidad que considere la realidad global y problemas complejos; carácter procedimental y actividades grupales e individuales.

No existe una única metodología para abordar las competencias, sino la multiplicidad y pluralidad de estrategias se movilizan de acuerdo a los contextos, situaciones y casos. Sin embargo, el trabajo colaborativo e individual en situaciones reales y auténticas, el tiempo necesario, la reflexión, la autoevaluación, la evaluación entre compañeros, la metacognición, la metadisciplinaridad, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico sustentan a la metodología por competencias (Ravela et.al., 2017; Zabala & Arnau, 2008).

No existe un único método de enseñanza, sino combina las exposiciones magistrales, investigaciones, proyectos, aprendizajes basados en problemas, análisis de casos, experiencias, portafolios, uso de las TIC, ensayos, trabajos grupales, aprendizajes vivenciales, debates, intercambios, etc. La selección de una estrategia para situación concreta es imprescindible. Se propicia una metodología variada, pertinente y creativa por la complejidad de las competencias (Torp & Sage, 2007; Zabala & Arnau, 2008).

La evaluación es una realidad compleja y proceso continuo, auténtico y real. Implica evaluar en situaciones reales, problemáticas, auténticas o simuladas que van más allá de los ámbitos escolares. Requiere de técnicas e instrumentos muy variados con criterios e indicadores claros en función a las características de las actividades, propósitos de aprendizaje y agentes que deben ser compartidos oportunamente. Aunque considera las pruebas estandarizadas, sumativas, certificadoras y calificadoras, privilegia la evaluación que genere mejoras, reajustes y cambios de la enseñanza y aprendizaje desde una reflexión y autocrítica: la evaluación formativa, pero las denominaciones varían según los autores y contextos geográficos.

Chappuis (2014), Ravela et.al. (2017), Stobart (2010) y Wiliam (2011) proponen la evaluación para el aprendizaje que genere cambios y ajustes de la enseñanza y aprendizaje; mientras que Anijovich (2010, 2017) y el movimiento francófono enfatizan la evaluación para la autorregulación, soporte y apoyo; en cambio, Alvarez (2012) y Moreno (2016) consideran que la evaluación está al servicio de quienes aprenden y para tomar decisiones a tiempo; en tanto que Ahumada (2005), Andrade y Cizek (2010) y Chen y Andrade (2015) subrayan la dimensión auténtica de la evaluación. Por tanto, la evaluación es para la mejora y toma de decisiones considerando lo sumativo, pero enfatizando en lo formativo. Estos aportes de los diversos autores y movimientos orientan cómo se debe evaluar por competencias.

En resumen, el enfoque curricular en mención surge como una respuesta a los retos y demandas del mundo global, que luego orientan las reformas curriculares en el contexto latinoamericano y peruano a fines del siglo pasado, pero se consolida en siglo actual en la educación básica. Asimismo, se nutre de los diversos fundamentos teóricos: reflexiones de algunos filósofos, la psicología cognitiva, el socioconstructivismo, el humanismo y el pensamiento complejo. Mientras que el movimiento francófono e hispana, UNESCO y OCDE han jugado un papel importante en la conceptualización de las competencias que han servido como base para el currículo peruano, en la cual se ubica el enfoque del área de CCSS. Los contenidos son imprescindibles para ser competente. Finalmente, las orientaciones metodológicas para desarrollar y evaluar las competencias dan cuenta de su multiplicidad y complejidad.

II. LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

El currículo prescrito sin la implementación contiene las intenciones y propósitos compartidos a nivel político y social sobre las metas educativas plasmados solo en un documento. Para lograr los objetivos curriculares se requiere la implementación en diferentes niveles en la que intervienen agentes, factores, condiciones, recursos, materiales y elementos conceptuales (ver figura 2).

Brotan algunas preguntas al respecto: ¿Cuáles son los procesos y mecanismos de la implementación? ¿Qué es la implementación curricular? ¿Qué investigaciones y experiencias pueden propiciar un camino para la implementación del enfoque curricular vigente? ¿Qué factores y elementos determinan la implementación curricular exitosa o su fracaso? ¿Cuáles son los lineamientos académicos de los que se pueden extraer lecciones para la implementación curricular en nuestro país a nivel macro, meso y micro?

2.1. Aproximación conceptual de la implementación curricular

El currículo planeado y prescrito se expresa en documentos normativos, diseños, estándares, referentes de evaluación, programas, textos y materiales de enseñanza. Dichos documentos contienen orientaciones sobre la metodología, el sistema de evaluación, los contenidos y los propósitos. En este contexto, la implementación curricular significa llevar a la práctica el currículo planeado mediante las interacciones entre los diferentes actores que pueden ser funcionarios, directivos, especialistas, docentes, alumnos y padres de familia (OIE-UNESCO, 2013). La Implementación es el paso del currículo prescrito al vivido o real en las instituciones educativas y requiere de reflexiones, interaprendizajes,

trabajos colaborativos, condiciones, planeamiento, monitoreo y agentes (ver figura 2). Este proceso permite el logro de los aprendizajes y propósitos educativos.

Según MINEDU (2019), la implementación se entiende como el proceso de diversificación y generación de condiciones en las IIEE y el uso reflexivo de los actores que consiste en la comprensión, apropiación y valoración del CNEB para lograr aprendizajes de calidad enfatizando la centralidad de los estudiantes. Este proceso se posesiona desde la racionalidad interpretativa en la que los agentes comprendan, valoren, se apropien y desarrollen capacidades para la viabilización del CNEB. Este enfoque dista del técnico que considera a los involucrados solo como aplicadores del currículo y tiene una visión de arriba-abajo.

Sin embargo, Fullan y Escudero (2002), referentes de la conceptualización de la implementación curricular, con una mirada técnica, sostienen que es “un proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera” (p.26). Para ello, es importante la realización de diversas actividades, la movilización de capacidades, recursos y estrategias para poner en práctica un documento y programa. En concordancia con esta línea, Marsh (2005) afirma que es el uso actual de un currículo. La práctica de los docentes según las intenciones de los diseñadores determina su implementación exitosa o su fracaso.

Por su parte, Bediako (2019) añade que es un proceso de poner en práctica una decisión, propuesta, idea o política acordada. Incluye la asistencia y capacitación a los docentes en las estrategias y recursos quienes desde interacción con los estudiantes implementan en las aulas de manera exitosa.

Por lo tanto, la implementación curricular es un proceso reflexivo de poner en marcha, en funcionamiento y práctica el currículo prescrito. Intervienen diferentes factores, agentes y aspectos que propician la vivencia del currículo en las prácticas pedagógicas. Para ello, se requiere verdadero compromiso de los que viabilizan su puesta en práctica y participación activa de los estudiantes quienes son destinatarios centrales de este proceso (Bediako, 2019; Fullan & Escudero, 2002; Halinen & Holappa, 2013; Stabback, 2016). En este caso, el CNEB se pone en práctica y se aplica en las aulas.

2.2. Marco normativo de la implementación curricular

La implementación curricular requiere normativas, planes y documentos que ayuden su concreción, en coherencia con la legislación educativa vigente. Las experiencias exitosas a nivel internacional de implementación curricular de Educación Básica han tenido orientaciones normativas como el plan que ha guiado todo el proceso. Estos documentos han contemplado los propósitos, las metas, los niveles, el rol de los agentes, los factores, las condiciones, etapas y fases de la implementación. Esto posibilita y agiliza su proceso, porque ha existido la comunicación y un lenguaje compartido para todos (Coquidé & Prieur, 2013; Halinen & Holappa, 2013; Hameyer & Tulowitzki, 2013; Sinnema, 2011).

El proceso de la implementación del CNEB, fundamentado en la Constitución Política del Perú y alineado al Proyecto Educativo Nacional, cuenta con dos resoluciones viceministeriales en el marco normativo. La primera fase de la implementación se realizó en 2018 en el nivel inicial y primario en las instituciones focalizadas, que se conoce como prueba o piloto. Para ello, se contó con la Resolución Viceministerial N° 124 - Orientaciones para la implementación del CNEB en el año 2018. En la segunda fase, se inició la implementación en todas las modalidades, niveles y tipos de administración –públicas y privadas – de nuestro país en 2019. En este tiempo se emitió la normativa la resolución viceministerial N° 024 – Orientaciones para la implementación del CNEB (Guerrero, 2018; MINEDU, 2018, 2019).

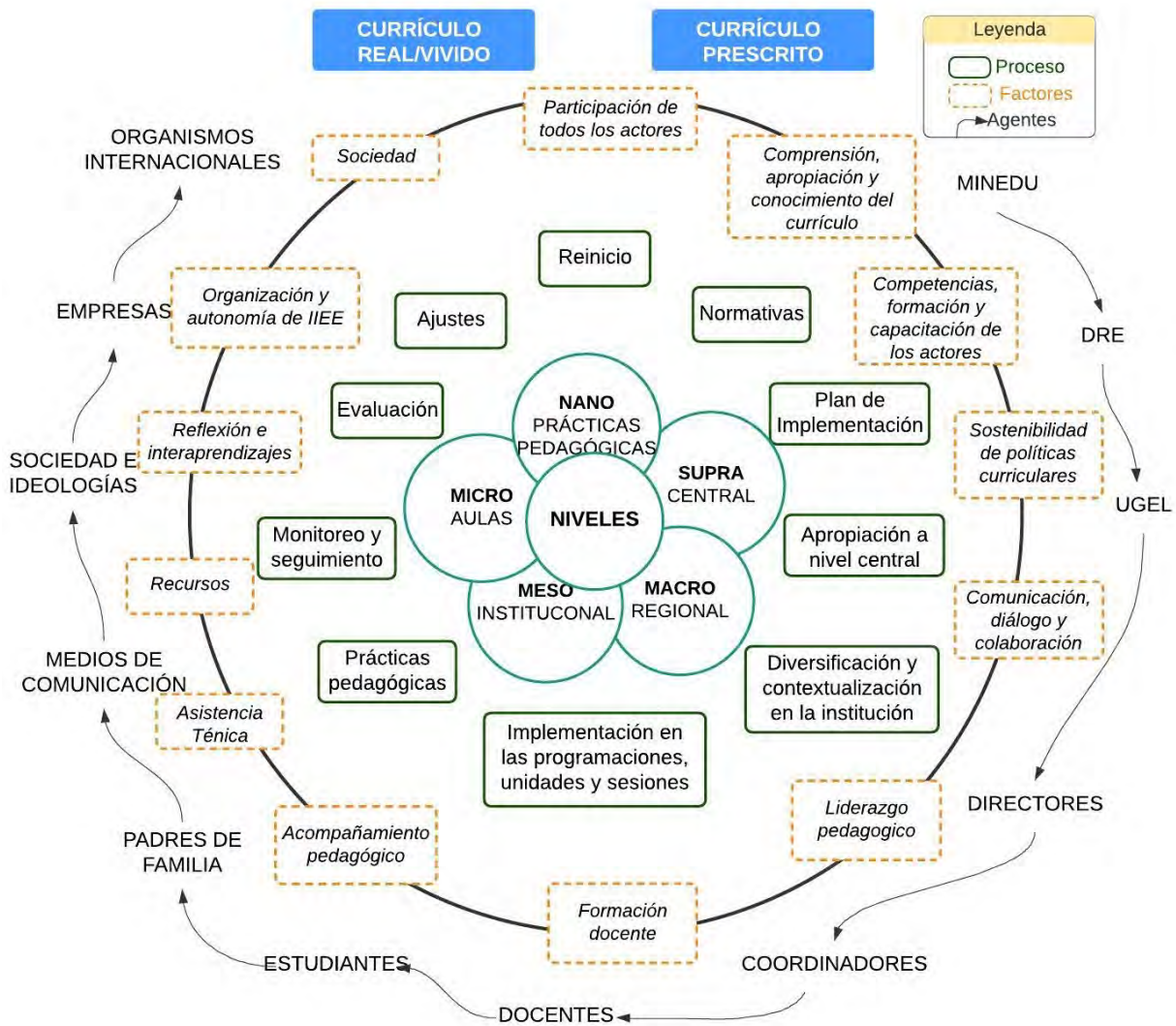
Este último tenía una vigencia durante ese año, pero para el año 2020 se iba a elaborar una nueva resolución y un plan de implementación. Sin embargo, por la pandemia y emergencia sanitaria, se ha paralizado la elaboración de la normativa y el plan para atender con el objetivo de desarrollar plataformas y materiales de “Aprendo en casa”, a través del cual sigue su curso de implementación.

2.3. El proceso de la implementación curricular

El proceso de la implementación curricular de las competencias considera la reflexión, el conocimiento, la apropiación, la preparación previa, el desarrollo de las capacidades, la formación en el enfoque curricular prescrito de los principales actores según el grado de responsabilidades y nivel de funciones (ver figura 2). También es un requisito indispensable la diversificación según los contextos que

poseen sus particularidades, potencialidades, demandas, problemáticas y necesidades. Asimismo, se subraya la importancia de contar con normativas claras y un plan de implementación curricular consensuado que establece los actores, responsabilidades, monitoreo, seguimiento y evaluación (Coquidé & Prieur, 2013; Ferrer, 2004; Guerrero, 2018; Halinen & Holappa, 2013; MINEDU, 2019).

Figura 2: Proceso de la implementación curricular



Elaboración propia

La reforma curricular, sin negar su complejidad, es más sencillo a nivel técnico y en cuanto al diseño, pero resulta difícil y más complejo su implementación real y lograr el éxito del currículo vivido, porque está mediada por diferentes factores, agentes, niveles, creencias, condiciones, prácticas pedagógicas, los recursos y la dimensión del cambio. Este proceso de implementación es esencial

para lograr los propósitos, las intenciones y los fines de la educación (Ferrer, 2004; Fullan, 2001; Fullan & Escudero, 2002; Stabback, 2016).

Como sostiene Stabback (2016), el currículo de calidad en el proceso de la implementación visualiza expectativas claras de todos los agentes y elementos que intervienen para dicho fin: estudiantes, docentes, comunidad educativa, distintos aspectos de aprendizaje y todos los grupos de interés.

2.3.1. Niveles de la implementación curricular

La implementación curricular se realiza a través de distintos niveles. Stabback (2016) afirma que, al igual que el diseño curricular, la implementación se realiza en supra, macro, meso, micro y nano; pero también a nivel individual, de aula, local, institucional, local, nacional e internacional como se observa en la figura 1 y tabla 1. En este proceso reflexivo de poner en funcionamiento el nuevo currículo en los diversos niveles implica cambios de creencias, paradigmas, roles, conocimientos y prácticas de todos los actores involucrados. Al mismo tiempo, es necesario el desarrollo de las capacidades en los diferentes niveles para que la viabilización sea efectiva (Fullan, 2001; OIE-UNESCO, 2013).

Ferrer (2004), al realizar la investigación en Perú, Chile, Colombia y Argentina, sostiene que el proceso de implementación curricular se da en tres niveles: central, escuela y aula. Esta propuesta se podría enriquecer a partir de los aportes de otras fuentes. El primero corresponde al gobierno central y regional que promueve la implementación a través de marcos normativos, acompañamiento, el fortalecimiento de competencias y dotación de recursos. El segundo se refiere a la apropiación, la comprensión y la generación de capacidades en la institución educativa que se expresa en el Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional. El tercer nivel entronca en las prácticas pedagógicas de los docentes quienes, en interacción con los estudiantes y otros actores, traducen en las programaciones (Gonczi, 1996; OIE-UNESCO, 2013; Stabback, 2016; Orakçı, Durnalı & Özkan, 2018).

MINEDU (2019) considera que la diversificación en los currículos regionales, en las instituciones educativas y programas educativos es esencial para el proceso de la implementación. No presenta de manera explícita los niveles de la

implementación, pero teniendo como base la propuesta de Stabback (2016) y los actores que participan en la implementación del CNEB (MINEDU, 2019) se puede elaborar los niveles como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1: Niveles, responsables y alcances de la implementación curricular

Nivel	Responsable	Alcance
Supra	MINEDU	internacional nacional
Macro	Gobierno regional	Regional
Meso	Dirección Regional de Educación Unidad de Gestión Educativa	local
Micro	Instituciones Educativas Programas Educativos	institucional
Nano	Aulas /Docente Prácticas pedagógicas	Aula Individual

Elaboración propia a partir de Ferrer (2004), MINEDU (2019) y Stabback (2016)

Esta investigación se sitúa en el nivel micro y nano sobre la implementación curricular de las competencias del área de Ciencias Sociales. La institución educativa – autoridades y coordinadores -, y los docentes ponen en funcionamiento desde la reflexión las competencias en mención según el programa curricular 2019. Para ello, se requiere cambios desde la institución hasta las prácticas individuales de los actores.

2.3.2. Las condiciones y factores para la implementación curricular

Los estudios nacionales e internacionales permiten reconocer los factores que posibilitan la implementación exitosa del currículo prescrito o aquellos que dificultan el logro de las intenciones y metas educativas. Existen múltiples elementos que viabilizan, pero otras condiciones limitan la implementación (ver figura 2). El marco de investigación, las experiencias fructíferas de algunos países europeos y el contexto complejo latinoamericano sirven como base para explicitar las potencialidades y debilidades en la implementación del currículo (Bediako, 2019; Chuquillin & Zagaceta, 2017; Ferrer, 2004; Fullan & Escudero, 2002; Guerrero, 2018; Halinen & Holappa, 2013; OIE-UNESCO, 2013; Stabback, 2016).

En primer lugar, la participación de todos los agentes en el diseño curricular es muy importante para su implementación posterior, puesto que se ve reflejado sus intereses y existe una identificación con el mismo (ver figura 2). La participación de los expertos, funcionarios, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, académicos, investigadores, universidades, empresas, medios de comunicación, iglesia y organismos a través de consultas abiertas, foros transparentes y diversos medios genera una construcción del currículo con mayor amplitud respecto a los intereses y así posibilita un gran compromiso para la implementación (Chuquillín & Zagaceta, 2017; Halinen & Holappa, 2013; Stabback, 2016; Sinnema, 2011). En cambio, Ferrer (2004), Fullan y Escudero (2002), Guerrero (2018), y Tapia y Cueto (2017) coinciden que la falta de participación de los grupos de interés y un diseño curricular solo por expertos de arriba-abajo genera dificultades, resistencias, falta de comprensión y compromiso para la implementación.

En segundo lugar, las normativas y un plan de implementación del currículo en los distintos niveles facilitan la puesta en práctica (ver figura 2). La articulación, elaboración y comunicación de dichos documentos se realiza con anticipación y previo a la implementación. El plan que incluye los propósitos, las metas, los actores, los niveles y roles para la implementación orienta de manera clara el camino por dónde se debe transitar. También es necesario que contemple el monitoreo, la diversificación y la evaluación de la implementación. La instauración de la cultura evaluativa permite recoger los datos, analizarlos, sistematizarlos, tomar las decisiones, realizar los ajustes y la mejora continua (Halinen & Holappa, 2013; Kuiper, Nieveen & Berkvens, 2013; Lee, 2014; Roegiers, 2016). Sin embargo, en Perú, el recorrido se ha invertido, porque se inició la implementación del CNEB sin normativas claras que luego se ha subsanado, pero todavía no se cuenta con un plan de implementación difundido y operativo. Esto pone en desventaja y agrava el proceso (Guerrero, 2018).

En tercer lugar, la estabilidad política y la sostenibilidad de políticas educativas y curriculares son esenciales (ver figura 2). Las autoridades – gobiernos centrales, regionales, locales, directivos de instituciones educativas, coordinadores – garantizan sostenibilidad de currículos, programas y prácticas pedagógicas de acuerdo al nivel de injerencia. También un sistema político-económico estable y

honesto favorece escenarios óptimos para la implementación de un currículo de calidad (Halinen & Holappa, 2013; Orakçı et.al., 2018; Stabback, 2016). Lamentablemente, el contexto peruano es una historia de inestabilidad marcada por la corrupción en las diferentes esferas y falta de sostenibilidad en el tiempo de los currículos y programas educativos (Ferrer, 2004; Guerrero, 2018; Quiroz, 2013; Tapia & Cueto, 2017).

En cuarto lugar, las competencias, formación y capacitación de los actores son cruciales en la implementación (ver figura 2). Las evidencias empíricas dan cuenta sobre la importancia de que los agentes – especialistas y docentes - tengan una buena formación y capacitación en el modelo curricular para ponerlo a la práctica (Ferrer, 2004; Halinen & Holappa, 2013; Operti, 2017). Mientras que en el estudio dirigido por Guerrero (2018) se evidencia la falta de capacitación y competencias de los docentes y directivos para la implementación del CNEB en instituciones focalizadas. Subraya que las capacitaciones fueron a destiempo y los actores no estaban preparados.

Asimismo, la comunicación transparente, el diálogo y la colaboración en la implementación curricular son factores importantes que se encuentran insertadas e instauradas en las experiencias internacionales (ver figura 2). La comunicación y el diálogo entre sectores, niveles de gobierno – nacional, regional y local -, especialistas, sociedad, instituciones, directivos, docentes, padres y estudiantes sobre los propósitos comunes agilizan la implementación. La cooperación, la ayuda, la solidaridad, los trabajos colaborativos y colegiados promueven los interaprendizajes, potenciar las oportunidades, atenuar las debilidades y afrontar los cambios con disponibilidad. Sin embargo, la inexistencia o debilidad de estos elementos pueden acarrear serios problemas para el proceso de la implantación convirtiéndose en trabajo solitario y alienante (Bediako, 2019; Fullan, 2001; Halinen & Holappa, 2013; Ravela et.al., 2014).

También un proceso de implementación efectiva considera el liderazgo pedagógico y el acompañamiento de las autoridades o agentes de mayor implicancia a los demás para que desarrollen capacidades y competencias (ver figura 2). En Perú, existe la asistencia técnica, el acompañamiento pedagógico a los directivos y docentes a través de visitas en las instituciones y aulas. Mientras

que los estudios demuestran que a nivel de aula los docentes deben tener acompañantes jerárquicos y pares quienes con mayor experticia orienten en el enfoque curricular y viabilicen la implementación a través de prácticas pedagógicas. Pero los directivos deben asumir el liderazgo pedagógico dejando de lado la figura burocrática y no enfocarse solo en su rol administrativo (Halinen & Holappa, 2013; Hallinger & Lee, 2013; Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2006; MINEDU, 2019; OIE-UNESCO, 2013).

De la misma manera, los recursos son tan necesarios e imprescindibles para la implementación (ver figura 2). Las instituciones y autoridades de acuerdo a su grado de responsabilidad deben propiciar la dotación de materiales como los documentos, libros, guías, orientaciones, los espacios adecuados, equipamiento de aulas, las TIC y el internet. Además, deben destinar y prever los recursos pecuniarios para toda la fase de la implementación. Esto se realiza en un tiempo oportuno y prolongado en el cual los actores ponen en práctica los nuevos conocimientos y competencias. Considerar estos aspectos ayudará a lograr las metas; en caso contrario, la implementación se hará cuesta arriba (Bediako, 2019; Fullan & Escudero, 2002; Halinen & Holappa, 2013; Marsh, 2005; OIE-UNESCO, 2013; Stabback, 2016).

Otro factor muy importante es la sociedad que engloba a la cultura, los medios de comunicación, las ideologías y la visión del ser humano (ver figura 2). Estos pueden ayudar o dificultar la implementación del currículo que debe ser legitimado por el entorno social. En caso contrario, surgen voces sociales reticentes sobre algunos aspectos del currículo que se quiere poner en funcionamiento. El enfoque de género del CNEB ejemplifica estas fricciones, ya que no tuvo una aceptación unánime en toda la población (Fullan, 2001; Guerrero, 2018; Halinen & Holappa, 2013; OIE-UNESCO, 2013; Stabback, 2016).

Además, el tipo de organización y la autonomía de las instituciones educativas son otros componentes para la implementación curricular (ver figura 2). Las relaciones verticales u horizontales, el clima institucional, los trabajos colaborativos entre sus integrantes, el tratamiento de los conflictos y la autonomía propiciarán su éxito o su fracaso. Los estudios evidencian que la autonomía que gozan las instituciones y los docentes para la diversificación curricular y poner en

práctica el currículo es crucial para llegar a buen término (Halinen & Holappa, 2013; Lee, 2014; Opertti, 2017; Roegiers, 2016; Stabback, 2016).

Finalmente, el factor sumamente importante es la comprensión, la apropiación y el conocimiento del currículo vigente por parte de todos los actores, pero especialmente de los directivos y docentes (ver figura 2). Estos últimos son los agentes cruciales que llevan el currículo a la práctica desde sus percepciones, comprensiones y formación. Este aspecto se desarrollará más adelante.

En resumen, la participación, negociación, representatividad en los procesos de diseño de todos los actores, las normativas claras, el plan de implementación oportuna, las políticas educativas y curriculares sostenibles, la formación y competencias de los actores, el diálogo transparente y apoyo fluido, el liderazgo pedagógico de las autoridades, el acompañamiento a los actores en distintos niveles, los recursos pecuniarios y físicos, las formas de pensar de la sociedad, los medios de comunicación, la autonomía institucional y docente, la comprensión, apropiación y valoración de los actores inciden de manera superlativa en la implementación curricular de las competencias.

2.3.3. Los agentes de la implementación curricular

Un factor importante es el currículo de calidad y pertinente para llevarlo a la práctica eficazmente que explicita los agentes y sus expectativas (ver figura 2). Este proceso de la implementación concierne a diferentes actores que - en comunicación, negociación por las relaciones de poder e intereses particulares, diálogo permanente, interaprendizajes mutuos y reflexión - ponen en funcionamiento las intencionalidades y los aprendizajes esenciales presentes en el currículo prescrito (Avalos, 2006; Stabback, 2016).

Los sistemas educativos y las autoridades son los agentes de la implementación a nivel de supra, macro y meso. Se encuentran el MINEDU y gobiernos regionales y locales, Dirección Regional de Educación [DRE], Unidad de Gestión Educativa Local [UGEL] (ver figura 2). Las funciones comunes son el apoyo a los docentes y escuelas para la comprensión, apropiación e implementación del currículo, destinar recursos materiales, pecuniarios y capacidades, motivar a los directivos a crear condiciones orientadas al currículo vigente, sobre todo,

desarrollar competencias alineados según los elementos del enfoque curricular por competencias (Halinen & Holappa, 2013; Guerrero, 2018; MINEDU, 2019; Stabback, 2016).

El MINEDU emite normativas, elabora el plan de implementación curricular a nivel nacional, brinda asistencia técnica y acompañamiento pedagógico a las DRE, UGEL e instituciones educativas a través de capacitaciones y talleres para la comprensión y conocimiento de los elementos fundamentales del currículo. Mientras que los gobiernos regionales y locales, con el apoyo de los especialistas y la participación de los directivos, docentes y sociedad, elaboran su Proyecto Curricular que responda a las demandas, potencialidades y cultura de su territorio (Halinen & Holappa, 2013; MINEDU, 2019; Ferrer, 2004).

Las instituciones educativas, bajo el liderazgo pedagógico de sus directores y el involucramiento activo de las autoridades, se apropian, comprenden y se identifican con los contenidos del currículo y adoptan decisiones de gestión para la implementación del currículo (ver figura 2). Promueven las capacidades y potencian las competencias de los docentes y todo el personal a través de la formación docente en servicio. En trabajos colaborativos, reflexiones, análisis y diálogo conjunto buscan la apropiación profunda para su implementación posterior. Los mecanismos que pueden usar son capacitaciones, talleres, intercambios, pasantías, interaprendizajes con otras instituciones y apoyo de especialistas. Esto permitirá el alineamiento y la mejora de las prácticas curriculares (Orakci et.al., 2018; Halinen & Holappa, 2013; Stabback, 2016).

Asimismo, los directivos y las autoridades de las escuelas participan en la diversificación del currículo oficial junto con los docentes y especialistas, y orientan la elaboración del currículo propio según las demandas de su localidad y velan por las condiciones óptimas de la implementación curricular: materiales, recursos económicos, espacios de aprendizaje, equipamiento de las TIC, un entorno pertinente para la enseñanza y aprendizaje, el acompañamiento pedagógico a los docentes e instalación de cultura evaluativa (ver figura 2) (Halinen & Holappa, 2013; Romero & Mayagoitia, 2020; Stabback, 2016).

Los estudiantes, desde su rol activo, participan de los procesos implementación curricular en la enseñanza, aprendizaje, evaluación y generación de conocimientos (ver figura 2). El paso de la concepción de estudiantes pasivos y receptores de contenidos al rol protagónico es un camino difícil, gradual y requiere tiempo amplio. El compromiso auténtico, la apropiación curricular y el logro de las competencias de los estudiantes es fin del currículo diseñado e implementado (Avalos, 2006; Roegiers, 2016; Stabback, 2016).

En última instancia, los estudiantes son los destinatarios principales e importantes, porque en torno a ellos se despliega una red inmensa conformada por el sistema educativo, los gobiernos regionales y locales, las instituciones educativas, especialistas, directivos, docentes, padres de familia, medios de comunicación, la iglesia y un amasijo de realidades desde lo supra hasta lo micro. Además, el currículo diseñado cobra vida en el aprendizaje de los estudiantes; su éxito final y primordial se funde en el currículo vivido (ver figura 2).

Sin embargo, los principales agentes que viabilizan y posibilitan la implementación curricular son los docentes (ver figura 2). Las evidencias empíricas de investigación internacional y nacional, las experiencias exitosas de los procesos de implementación subrayan su importancia. Ellos, olvidados y desestimados, merecen un apartado especial por su grado de injerencia en la implementación (Bediako, 2019; Coquidé & Prieur, 2013; Ferrer, 2004; Halinen & Holappa, 2013; Operti, 2017).

2.4. El docente en la implementación curricular

El docente es una figura crucial, un orquestador esencial, un entrenador primordial, el profesional principal, el mediador, el puente y el agente más importante en el proceso de la implementación curricular, entre lo diseñado y vivido. Bediako (2019) enfatiza que el maestro es la persona más importante en esta compleja tarea, quien con sus conocimientos, experiencias y competencias viabiliza la implementación (ver figura 2).

Su rol, su figura, sus conocimientos, su experiencia y su participación son tan esenciales para poner en práctica el currículo prescrito. Es imposible que las intenciones de las políticas curriculares y el sueño del tipo de sociedad y ciudadano

a los que se aspira en el currículo diseñado se materialice, se viabilice, cobre vida y se haga realidad sin la participación de los docentes. El maestro desde el conocimiento de su área, su formación, experticia y creatividad es el responsable de “hacer vivo” en las aulas el currículo para que se logren los aprendizajes pertinentes.

En los funcionarios, especialistas, investigadores, directores, experiencias exitosas y sociedad existe el consenso de que los docentes ocupan un lugar privilegiado en la implementación curricular. El marco internacional y nacional nos permite reconstruir su rol esencial en este proceso complejo (Avalos, 2006; Bediako, 2019; Guerrero, 2018; Halinen & Holappa, 2013; OIE-UNESCO, 2013; Operti, 2017; Stabback, 2016).

Aunque las reformas curriculares latinoamericanas se han caracterizado por ser de arriba-abajo en los que los docentes reciben el currículo definido (Avalos, 2006), ellos lo implementan - desde la reflexión, preparación previa, formación inicial y continua, e interaprendizajes – a través de sus programaciones, selección de metodologías, priorización de contenidos y propósitos. Asimismo, realizan diversificaciones, eligen los sistemas de evaluación pertinentes, contextualizan el currículo, traducen en aprendizajes de acuerdo a las necesidades y potencialidades de la institución y estudiantes.

Para que el currículo prescrito llegue a las aulas con las intencionalidades y propósitos con los que fue diseñado, influyen factores en relación al docente que permiten el éxito o fracaso del proceso de la implementación curricular.

El primer factor es la visión del docente respecto a la implementación. En el enfoque curricular por competencias, no es un ejecutor técnico y pasivo de los diseños curriculares que vienen elaborados por expertos e impuestos por los sistemas educativos, sino tiene un rol protagónico y reflexivo de participación. Tampoco es solo el trasmisor de conocimientos y “una biblioteca andante”, sino aquel que desde su formación, experiencia y conocimiento orchestra los aprendizajes, se posesiona como un entrenador que prepara para que los jugadores jueguen y ganen el partido. (Avalos, 2006; Ravela et.al., 2017).

El segundo factor puede considerarse su formación (ver figura 2). Su grado óptimo de formación inicial y continua permite diversificar y contextualizar el currículo prescrito a la realidad estudiantil e institucional. También posee la capacidad de modificar y reorientar el currículo de manera gradual en las aulas. Halinen & Holappa (2013) subrayan que la buena formación docente permite promover aprendizajes de calidad, fomenta investigación en los alumnos, selecciona contenidos, estrategias y evaluación pertinentes, e investiga para mejorar su práctica pedagógica. Asimismo, sostienen que para ejercer la docencia se necesita algunos requisitos: el grado de magister, formación permanente y los mejores estudiantes deben ser reclutados para formarse como docentes.

En cambio, los estudios en América Latina y Perú evidencian que los docentes no tienen una buena formación inicial, debido a la falta de oportunidades, inversión y valoración de la carrera docente de parte del sistema y políticas educativas (Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso, 2017). Se ha descuidado su formación que, en vez de transformar y propiciar la implementación curricular, ha generado dificultades. A ello se suma políticas de capacitación solo paliativos, esporádicos y “apagafuegos” que no tienen una visión de promover cambios sustanciales,

El tercer factor es la confianza y prestigio que gozan los docentes en la sociedad (ver figura 2). Los directivos, los padres de familia, las autoridades, los especialistas, los medios de comunicación y todos los sectores confían plenamente en su labor. Esta confianza les permite diversificar el currículo y seleccionar los contenidos, las metodologías y sistemas de evaluación para la implementación exitosa. A ello, se añade el reconocimiento, la valoración, la estima y buena remuneración que reciben los educadores. Esto genera motivación para la implementación creativa (Fullan & Escudero, 2002; Halinen & Holappa, 2013). Por eso, en América Latina se han establecido políticas de revalorización, se ha iniciado el incentivo, la formación, la atracción y la revalorización docente (Díaz & Ñopo, 2016; Elacqua et.al., 2017).

Otro factor es el desarrollo de capacidades previo a la implementación según el enfoque curricular vigente (ver figura 2). Esto propicia la apropiación de las estrategias, propósitos, contenidos y evaluaciones que se debe realizar y poner en

marcha en las prácticas pedagógicas, alineados al enfoque curricular por competencias. Asimismo, permite el empoderamiento y fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes y otros agentes involucrados en la implementación.

Por eso, se recomienda que superen los modelos de capacitación instrumental que parte de prejuicios y visión sesgada de los docentes desactualizados y desconocedores de contenido, didáctica y evaluación. Con esta actitud prejuiciosa y centralista, se brinda capacitaciones y formación masivas, homogéneas, de corta duración, sin monitoreo, seguimiento y acompañamiento para la implementación curricular (OIE-UNESCO, 2013). Desde esta mirada, se brinda capacitación a través de expertos quienes deben transmitir los conocimientos y recomendaciones para solucionarlos o ponerlo en práctica.

En este sentido, Guerrero (2018) afirma que el proceso de la implementación del CNEB se inició sin previa preparación, formación y capacitación de los docentes quienes presentaban serias dificultades para traducirlo en las programaciones y prácticas pedagógicas. Este es el problema: sin preparación, ni comprensión del enfoque, los principios y elementos previamente para poner en funcionamiento el currículo vigente. A esto se sumaba la falta de acompañamiento y liderazgo pedagógico. Ferrer (2004) evidenciaba la falta de políticas de formación docente y capacitación de los docentes en Latinoamérica en el siglo pasado. Ahora, ha sido subsanado con políticas de formación docente inicial y continua. Sin embargo, la burocracia y la corrupción no permiten implementar la política curricular de manera oportuna.

El último factor está relacionado al ámbito subjetivo y personal del docente. Su identidad docente está configurada por sus creencias, experiencias, teorías implícitas y visiones que ha construido sobre los elementos curriculares en interacciones sociales en diferentes escenarios. Esto se convierte en un habitus profesional que debe ser trabajado, reorientado y cuestionado a través de capacitaciones y estrategias de reflexión honesta para la deconstrucción de las prácticas pedagógicas insanas. Si no se hace visible esta dimensión profunda, informal, arraigada e implícita, dificultará cualquier proceso de implementación curricular.

A partir de estos factores, el docente se apropia, comprende y valora el enfoque curricular por competencias (ver figura 2). Estos procesos de apropiación y entendimiento de los contenidos, propósitos, metodología, visión de rol de los estudiantes y suyo, las prácticas pedagógicas alineados al enfoque curricular vigente son esenciales para la implementación posterior. Además, la valoración e identificación con el currículo a poner en marcha proviene de su participación en el diseño, el involucramiento en la institución educativa y los incentivos que recibe (Avalos, 2006; Bediako, 2019). En relación a este aspecto, Guerrero (2018) señala que los directivos y docentes presentaban dificultades para comprender los elementos básicos del CNEB.

Por consiguiente, los docentes, agentes principales, implementan el currículo vigente a través de las programaciones y sesiones de aprendizaje. El currículo prescrito cobra vida en las aulas, prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos seleccionan contenidos imprescindibles, diversas estrategias y sistema de evaluación para desarrollar las competencias en los estudiantes. Aunque Avalos (2006) menciona que los docentes, frente a las tensiones de las reformas curriculares, pueden adoptar actitudes pasivas, resistencias o adaptación creativa, se considera que realizan la implementación según sus posibilidades, formación y comprensión.

2.5. La práctica pedagógica como espacio para la implementación curricular

La práctica pedagógica es un espacio fundamental para la implementación curricular vigente, porque finalmente en ella cobran vida los planes, se concretizan los diseños, se plasman las intenciones del país e institución, se construye al tipo del ciudadano, se equipan con competencias para la vida futura, se potencian las habilidades y se configura la identidad soñada del ciudadano.

En primer lugar, se desarrollan las competencias a través de metodologías pertinentes, múltiples y alineadas al enfoque curricular vigente. La selección metodológica, que responda a los contextos de los estudiantes, favorece la consecución de las competencias. En las prácticas pedagógicas, se realiza el paso del currículo prescrito al vivido de manera concreta y real a través de

programaciones, unidades, sesiones, metodologías y estrategias. En ellas se refleja la intención del currículo diseñado (Perrenoud, 2008a; Tobón, 2013).

Las prácticas pedagógicas, desvinculándose, pueden estar en contradicción y oposición al enfoque curricular por competencias, o viabilizar y encaminar a dicho enfoque. Pueden convivir prácticas academicistas y técnicas, aunque oficialmente rija el enfoque por competencias. Se observa las limitaciones, dicotomías y contradicciones o los aspectos positivos de la implementación curricular en las prácticas pedagógicas. Un refrán pertinente sería dime cómo es tu práctica pedagógica y te diré qué enfoque curricular estás implementando (Zabala & Arnau, 2008).

En segundo lugar, la práctica evaluativa es otro elemento esencial que determina la puesta en acción de las competencias. Se caracteriza por su diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación donde se prioriza las evaluaciones formativas, auténticas, alternativas, procesuales, pero sin dar la espalda a las sumativas, tradicionales, certificadoras y finales. La práctica evaluativa por competencias no descarta a las evaluaciones de otros enfoques, sino las subsume, las asume, las incorpora y las enriquece, pero privilegia la racionalidad práctica y formativa, el enfoque evaluativo para el aprendizaje y no del aprendizaje (Andrade & Cizek, 2010; Castillo & Cabrerizo, 2010; Panadero & Andrade, 2018).

En la práctica pedagógica, se puede caer en polarizaciones sobre la evaluación: primacía solo de las formativas o certificadoras. La revisión de las formas de evaluación ayudará a constatar la implementación curricular por competencias. Existe una práctica de “rubricización”, que consiste en utilizar solo la rúbrica como el único instrumento para evaluar todas actividades o desempeños, empobreciéndola sus fines. Su abuso desvirtúa su propósito e intencionalidad original. Lo formativo de cualquier instrumento estriba en establecer los criterios, indicadores o descriptores claros y comunicarlos oportunamente para la valoración real. Por eso, la práctica evaluativa es un espacio pertinente para la puesta y concretización de las competencias (Andrade, 2010, 2014; Andrade & Ying, 2005; Chen & Andrade, 2015; Stiggins, 2002).

2.6. La implementación en escenarios de aprendizaje no presenciales

La implementación curricular en escenarios no presenciales es una experiencia conocida donde los aprendizajes se realizan ad extra escuelas. Ejemplifican los Homeschool y la virtualidad educativa donde se promueve la educación en los hogares, la autonomía de los aprendices y elección de la metodología a su ritmo. Son experiencias internacionales y nacionales (Rossana, 2020).

Frente a la situación de emergencia sanitaria, la implementación de las competencias continúa su curso, pero ahora en el espacio no presencial. A nivel internacional y nacional se han tomado medidas para garantizar la educación como derecho. Ante la paralización de las clases presenciales, se han priorizado las competencias para mitigar las brechas de desigualdad de las poblaciones más vulnerables al acceso a la educación y continuidad de los aprendizajes, pero también por las limitaciones temporales, geográficas, tecnológicas y comunicacionales de la nueva modalidad educativa. El desarrollo personal y ciudadanía se encuentra enmarcada dentro de esta priorización (MINEDU, 2020; UCE, 2020; UNESCO, 2020).

La implementación del CNEB sigue su proceso en su versión no presencial a través Aprendo en casa y realidades digitales. Ahora, el desenvolvimiento en entornos virtuales y la gestión del aprendizaje autónomo, competencias olvidadas, descuidadas y no valoradas por los profesores y alumnos, cobra relevancia como una herramienta para que los aprendizajes no se detengan. Ser competente digitalmente no significa ser nativo ni ludópata, sino usar la virtualidad para la construcción de conocimientos estratégicamente. Ser nativo no es tener el pasaporte de competencias digitales por antonomasia (MINEDU, 2016, 2020; Prensky, 2016).

Las experiencias de aprendizaje se abordan necesariamente teniendo en cuenta las competencias digitales y autónomas. La inmensidad de recursos y fuentes que ofrecen los entornos virtuales favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí se necesita la reflexión crítica, selección pertinente y uso responsable para que realmente sea una herramienta de aprendizaje. De este modo, la implementación de las competencias se ha mudado a la virtualidad. Los docentes y alumnos movilizan los recursos virtuales para lograr los aprendizajes.

La metodología y la evaluación han cambiado en este escenario no presencial. Las orientaciones oficiales sugieren aprendizajes basados en situaciones reales y cotidianas y el uso de portafolio para recoger las evidencias. Asimismo, las evaluaciones tienen una orientación formativa, no estandarizada, a través de la retroalimentación oportuna y pertinente para valorar y animar las actividades de los estudiantes, sobre todo, para ajustar los procesos de aprendizaje a la realidad estudiantil (Barberà, 2005; Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007; MINEDU, 2020; Pérez, 2014).

En resumen, la implementación curricular es un proceso reflexivo poner en práctica el currículo prescrito en los diferentes niveles con sus respectivos responsables y alcances. Para llevar el currículo oficial a lo vivido se requiere de un camino procesual que contempla la apropiación, normativa, plan seguimiento y evaluación de implementación para realizar los reajustes y la mejora continua. Asimismo, intervienen las condiciones internas y externas que hacen factible la implementación.

Además, la presencia de los agentes es fundamental en este proceso: los sistemas educativos y las autoridades, las instituciones educativas con sus líderes pedagógicos, líderes y autoridades, los estudiantes, los organismos internacionales, la sociedad y medios de comunicación, los padres de familia. Sin embargo, el docente es el pilar principal quien en sus prácticas pedagógicas y documentos curriculares pone en marcha el currículo prescrito seleccionando metodologías, priorizando los aprendizajes, considerando los propósitos y optando el sistema de evaluación desde su formación inicial, continua, experticia y experiencia.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo, se explica y se justifica el diseño metodológico que se ha considerado en la investigación: la filosofía interpretativa sirve como marco general y perspectiva amplia que orienta este estudio; razones de la elección del enfoque cualitativo con su respectivo método de estudio de casos. Asimismo, se presentan el problema, los objetivos y las categorías; se expone el caso, su contexto y sus características. De la misma manera, se da cuenta de las técnicas con sus respectivos instrumentos que se han usado para recabar la información y el camino de la validación de los mismos. Además, se da a conocer el mecanismo que se ha considerado respecto a la parte ética de la investigación. Finalmente, se explica el procesamiento y el análisis de la información.

3.1. Marco y enfoque de la investigación

La presente investigación se posesiona en el marco y supuestos de la filosofía interpretativa, porque reconoce la importancia bidireccional de la interpretación: de los informantes y del investigador quienes emiten juicios, interpretan y dan significados a los acontecimientos y realidades (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018; Stake, 2010).

Asimismo, se sustenta en el enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar la realidad a profundidad y acceder a experiencias, percepciones, significados, interacciones y documentos en el contexto natural de los participantes (Stake, 1998, 2010; Yin, 2018). También Denzin y Lincoln (2018) coinciden que “qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to

them”¹ (p. 43). Se considera el entorno natural de las personas, el análisis inductivo de los datos, las diversas voces de los participantes, la flexibilidad y la interpretación sobre la implementación de las competencias de Ciencias Sociales.

Por tanto, esta investigación enfatiza el entorno natural y real donde los directivos y docentes viven, experimentan, solucionan, se comportan y participan de la implementación de las competencias. De allí, se recogen datos e informaciones a través del diálogo, entrevista y análisis documental de sus prácticas pedagógicas, reconociendo al investigador como factor clave. Se toma en cuenta las múltiples perspectivas y significados de los participantes in situ: directivos, docentes y documentos curriculares sobre la implementación. Se desarrolla en un contexto particular y situación singular, pero considera la dimensión holística y global del objeto de estudio mencionado. Es decir, el propósito es comprender cómo es el mundo de las personas, qué están haciendo, cómo están implementando y qué significados dan a la implementación de las competencias de Ciencias Sociales en la realidad de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. Finalmente, se deja abierto a las nuevas categorías que pueden surgir en el desarrollo de la investigación (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2018; Stake, 2010).

3.2. Problema, objetivos y categorías de la investigación

Para la presente investigación, se ha planteado y se ha formulado el siguiente problema: ¿Cómo se implementa las competencias en el área de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana? Este planteamiento orienta y guía todo este proceso investigativo.

Para ello, el objetivo primordial es analizar la implementación de las competencias del programa curricular de Ciencias Sociales del año 2019, en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. Para tal propósito, se consideró los siguientes objetivos específicos:

- Describir la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias.

¹ La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos en términos de los significados que las personas les aportan. [Traducción libre]

- Describir las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación de las competencias de Ciencias Sociales, según el programa curricular 2019.
- Describir la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.

A partir de dichos objetivos, se planteó la categoría: “la implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales”, y se desprendieron las siguientes subcategorías preliminares: la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación, las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación, así como la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes. Por tanto, dichas subcategorías se encuentran alineadas, vinculadas y organizadas a los objetivos de la presente investigación como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 2: Organización y conceptualización de las subcategorías.

Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Definición de las subcategorías
Describir la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias	El proceso de la implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales	La comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias	Se refiere al conocimiento y comprensión del proceso de la implementación de las competencias. Por otra parte, la valoración significa la importancia que otorgan al proceso de la implementación de las competencias tanto directivos como docentes. Se refiere a la valoración e importancia del proceso de la implementación, las razones y los propósitos de la implementación.
Describir las condiciones que ofrece la institución educativa para la		Las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación	Son todas las realidades y factores que posibilitan la implementación de las competencias. Se refieren a las normativas, plan de implementación que incluye las funciones, responsabilidades, monitoreo y evaluación. Asimismo, se considera la diversificación de las competencias en IIEE, la participación de

implementación de las competencias de Ciencias Sociales, según el programa curricular 2019			los grupos de interés en el diseño; generación de competencias y capacitación de los actores; comunicación, el diálogo y colaboración; el liderazgo pedagógico, la asistencia técnica y acompañamiento pedagógico; dotación de materiales, recursos, espacios físicos y virtuales; autonomía y confianza de los docentes. Dichos factores condicionan el éxito o fracaso de la implementación de las competencias.
Describir la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes		Implementación de las competencias en prácticas pedagógicas de los docentes	Se refiere a la forma cómo los docentes desarrollan las competencias en los estudiantes a través de la metodología, las formas de evaluar, el tratamiento de los contenidos y el propósito, así como las dificultades que presentan. También esta implementación se plasma en las programaciones anuales y unidades didácticas que realizan los docentes.

Elaboración propia

Dichas categorías y subcategorías preliminares estuvieron sujetas a cambios y modificaciones a las emergentes que surgieron en las codificaciones y categorización de la información a través del camino deductivo. A partir de ello, se realizaron las precisiones y clarificaciones en el análisis y discusión de los resultados (Creswell & Poth, 2018; Stake, 2010).

3.3. Método de investigación

El método que se utilizó es el estudio de casos, porque se investiga fenómenos contemporáneos y casos actuales en su contexto natural y eventos de la vida real con sentido holístico (Yin, 2018). Se ha elegido este método, porque se busca comprender y analizar de manera profunda, multifacética y exhaustiva la particularidad y la complejidad de un caso escuchando múltiples voces, experiencias, perspectivas y percepciones de los actores en la realidad de una institución educativa (Schwandt & Gates, 2011; Stake, 2010). Para ello, se integra

y se recoge la información de fuentes multifacéticas como entrevistas y análisis documental (Creswell & Poth, 2018; Schwandt & Gates, 2011). Además sigue un proceso lógico de investigación: diseño, técnicas de recojo de la data y el análisis de la misma (Yin, 2018).

Como estudio de caso se ha elegido la implementación de las competencias de Ciencias Sociales de los directivos y docentes en el nivel secundario en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. Los informantes que conforman este caso son cuatro directivos - una coordinadora y docente del área, un coordinador de calidad educativa y docente del área, una subdirectora académica del nivel secundario, y una directora general – y cuatro docentes del área.

Considerando la finalidad, es un caso intrínseco, porque posee un valor en sí mismo, se busca comprender de manera concreta y particular la implementación curricular de las competencias. No se ha elegido una muestra representativa, ni se persigue la generalización como tampoco se profundiza una teoría, sino el caso cobra interés por sí solo para estudiar sobre nuestro caso en mención (Álvarez & San Fabián, 2012; Mills, Durepos, & Wiebe, 2010; Creswell & Poth, 2018; Stake, 2010). Teniendo en cuenta el número, es un caso único, ya que se refiere al proceso de la implementación de las competencias que realizan un grupo de participantes según sus roles en la realidad de una institución (Yin, 2018).

3.4. Contextualización y descripción del caso de la investigación

Se presenta la realidad, las características y las informaciones generales y esenciales de la institución y los informantes – autoridades y docentes – involucrados en la presente investigación.

3.4.1. Caracterización general de la Institución Educativa

La institución educativa, promovida por una congregación religiosa, “lleva 127 años de vida institucional ofreciendo un proyecto educativo católico dividido en cuatro niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Bachillerato Internacional. Concibe su labor educativa como parte de la misión evangelizadora y carisma de la congregación que busca la formación de personas plenamente humanas a imagen de Jesús” (PCI, 2015, p.27). Posee la Acreditación Internacional SACE – México en calidad educativa desde 2016 (ver figura 3). Atiende a 1700 estudiantes en los cuatro niveles tanto a varones como mujeres. Cada grado cuenta con cuatro

secciones y cada sección alberga unos 34 estudiantes en promedio. En quinto grado, algunos estudiantes libremente eligen el Bachillerato Internacional. Según la condición socioeconómica y geográfica, se ubica en una zona de clase alta de Lima Metropolitana y la pensión por derechos académicos supera ampliamente el sueldo mínimo mensual de un trabajador peruano.

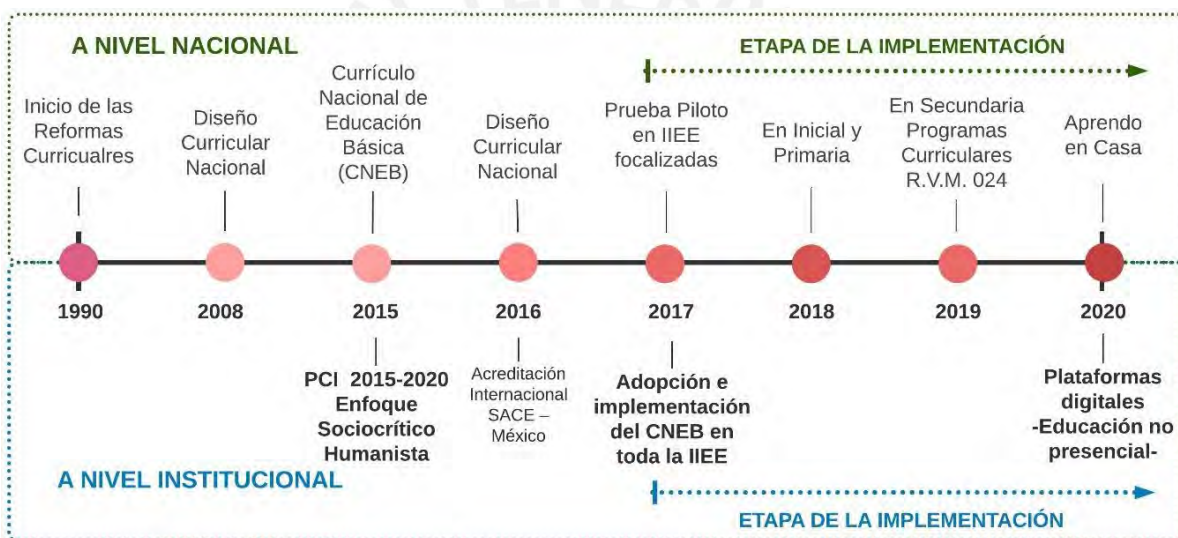
En materia organizativa, está conformado por las siguientes instancias: el directorio que solo vela por los lineamientos generales sin injerencia en cuestiones pedagógicas y figura jurídica; la dirección general; las subdirecciones pedagógicas de inicial – primaria y de secundaria-Bachillerato Internacional; subdirección de formación y pastoral, y subdirección administrativa y financiera. En la siguiente instancia se encuentran las asesorías de las áreas curriculares y los docentes respectivos.

La Institución Educativa tiene su Propuesta Educativa desde el carisma y espiritualidad de la Congregación Religiosa: "Contemplar, vivir y anunciar al mundo el amor de Dios encarnado en Jesús". A partir de allí se busca formar el tipo de ciudadano que se expresa en el perfil y los valores que, a su vez, se materializan en los documentos y prácticas cotidianas. Por tanto, se fundamenta en el carisma de la congregación, la Doctrina Social de la Iglesia, los lineamientos sobre la educación de la Iglesia católica universal, latinoamericana y peruana para responder a las demandas educativas en el territorio peruano (Aparicio, 2012; CELAM, 2007; Pablo VI, 1965)

El PEI y PCI (2015) reflejan la intencionalidad educativa sobre la dimensión trascendental (Dios), la vivencia del amor de Dios en la familia y el anuncio de la experiencia amorosa en los diferentes ámbitos y niveles del territorio peruano. Esto se evidencia en su misión, visión, valores y prácticas pedagógicas. Por eso, en 2015 elaboraron ambos documentos con el enfoque curricular sociocrítico humanista (ver figura 3), en los que se presentan los valores institucionales como el respeto a la persona, la convivencia pacífica, la solidaridad, la creatividad y la trascendencia. Pero también tiene fundamentos teológicos con un matiz de educación cristiana, evangelizadora, cristológica, misionera, humana y humanizadora; antropológicos donde la persona es la opción fundamental y central; axiológicos; sociales que permiten la valoración de la cultura, la búsqueda del bien común y la importancia de la familia.

Sin embargo, la institución educativa en 2017 adoptó el enfoque curricular por competencias en todos los niveles (ver figura 3), porque respondía a su propuesta e intencionalidades educativas, había compatibilidad, articulación y similitudes del enfoque por competencias con lo que buscaba la institución y la congregación religiosa. Con el propósito de hacerlo viable, ha tenido asistencia técnica de especialistas de editoriales, MINEDU, acompañamiento y asesoría de un especialista en Currículo quien ha desarrollado talleres, cursos, capacitaciones y asesorías sobre la propuesta del enfoque por competencias. Ha existido una intención y compromiso de alinearse al enfoque vigente del CNEB e implementarlo utilizando diversos mecanismos.

Figura 3: Proceso de adopción, diseño e implementación del enfoque por competencias



Elaboración propia

3.4.2. Caracterización y descripción de los informantes y fuentes

El caso está conformado por cuatro docentes del área de Ciencias Sociales, una coordinadora y docente del área, un coordinador de calidad educativa y docente del área, una subdirectora pedagógica del nivel secundario y Bachillerato Internacional, y una directora general (ver tabla 3). En cuanto al número de participantes – cuatro docentes y cuatro directivos-, se determinó la participación de la totalidad de los docentes del área y los directivos vinculados al proceso de la implementación curricular en el nivel secundario. Cabe precisar que dos docentes participaron en la prueba de piloto como parte de proceso de la validación de la técnica e instrumento de la entrevista. Por eso, se contó con cuatro docentes que en la fase inicial y total eran seis.

Para la selección de los informantes, se tomó en cuenta como criterios relacionados a la implementación curricular de las competencias. Se consideró los criterios de inclusión y exclusión para el presente estudio (Álvarez & San Fabián, 2012; Stake, 2010).

Los docentes deben ser de Ciencias Sociales de formación inicial, estar en ejercicio y enseñar en secundaria, haber tenido experiencia como mínimo dos años por enfoque curricular por competencias y ser partícipes de este proceso de implementación. La entrevista se realizó a ambos sexos (ver tabla 3). Por criterios de exclusión no participaron los docentes que enseñan en Bachillerato Internacional [IB].

En relación a los directivos se consideró que estén en ejercicio de sus funciones en la dirección, subdirección, coordinación de calidad educativa y asesoría del área; que hayan participado en el proceso de la adopción e implementación del enfoque curricular por competencias, sin importar la edad y sexo. Se excluyó a aquellos que pertenecían al IB. En docentes y directivos, se tuvo en cuenta que estén dispuestos a participar libremente en la investigación. La tabla 3 sintetiza el rol y características de los informantes.

Tabla 3: Informantes para las entrevistas

Informantes	Función o rol	Edad y sexo	Años en la docencia	Años de permanencia en la IIEE	Código	Grados que enseña
Directivo 1	Directora	F	20	7	Dir1	---
Directivo 2	Subdirectora pedagógica	F	28	10	Dir2	---
Directivo 3	Asesora y docente de CCSS	F	22	11	Dir3	III sec IB 1
Directivo 4	Coordinador de Calidad Educativa y docente de CCSS	44/M	18	10	Dir4	II Sec.
Docente 1	Docente de CCSS	37/F	10	1	DO1	I sec - V sec
Docente 2	Docente de CCSS	F	18	3	DO2	I sec
Docente 3	Docente de CCSS	49/F	26	14	DO3	IV sec. V sec.
Docente 4	Docente de CCSS	38/M	9	1	DO4	I sec II sec.

Elaboración propia

Por otro lado, las fuentes de información analizadas han sido los documentos de los docentes: programaciones anuales y unidades didácticas de un trimestre.

Estos fueron seleccionados para recoger la declaración escrita de los docentes sobre la implementación de las competencias de Ciencias Sociales en sus prácticas pedagógicas. De este modo, se pudo comparar y contrastar con la declaración oral recogida a través de las entrevistas. Asimismo, se consideró el PCI de la institución para recoger la propuesta educativa, el propósito, los lineamientos metodológicos y el sistema de evaluación. Se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4: Fuentes para el análisis documental

Fuentes	Grado	Código	Temporalidad
Programación Anual de Ciencias Sociales	1° secundaria	PA1	2020
	2° secundaria	PA2	
	3° secundaria	PA3	
	4° secundaria	PA4	
	5° secundaria	PA5	
Unidades didácticas de Ciencias Sociales	1° secundaria	UD1	Trimestre III – 2020
	2° secundaria	UD2	
	3° secundaria	UD3	
	4° secundaria	UD4	
	5° secundaria	UD5	
Proyecto Curricular Institucional (PCI)	-----	PCI	2015-2020

Elaboración propia

3.5. Técnicas e instrumentos para el recojo de la información

Las técnicas que se usaron son la entrevista y el análisis documental. La entrevista permitió obtener la información sobre las perspectivas, visiones, acciones, experiencias, historias, dificultades, sentimientos, comportamientos e interpretaciones de los docentes y directivos sobre la implementación de las competencias de Ciencias Sociales a través del diálogo y conversación directa (Niño, 2011; Stake, 2010; Yin, 2018). De la misma forma, se recogió las interpretaciones únicas y significados particulares que dan los informantes en su realidad pedagógica sobre la implementación, es decir cómo interpretan y comprenden en sus interacciones cotidianas (Merriam, 2009; Yin, 2018). Con la entrevista accedimos a ese mundo complejo y escuchamos las voces de los involucrados en el proceso de la implementación de las competencias para construir el conocimiento (Denzin & Lincoln, 2018; Roulton & Choi, 2018).

El análisis documental ayudó a seleccionar y organizar los documentos privados – 5 Programaciones Anuales de 1° a 5°, una muestra de 5 Unidades Didácticas y el PCI – para analizar, comprender e interpretar sobre el trayecto de la implementación de las competencias de CC.SS. llevada a cabo por los directivos y

docentes. Nos brindó información relevante y pertinente para nuestro estudio (Rapley & Rees, 2018). La tipología documentaria es privada y personal, porque su uso se circunscribe en el ámbito de una institución privada y de los docentes singulares.

Como primer instrumento para recabar la información se usó la guía de entrevista semiestructurada con preguntas diseñadas previamente y abiertas para recoger la información a profundidad durante la interacción. Para elaborarla, se consideró las categorías y subcategorías de la presente investigación. Esto permitió recoger de manera completa, holística, profunda y particular la perspectiva y puntos de vista de los informantes (ver apéndice 4).

Se elaboró tres guías de entrevista semiestructura según la función de los informantes: 1) para los docentes, 2) para la subdirectora pedagógica y coordinador de calidad educativa y 3) para la directora. Con el objetivo de tener una visión holística del instrumento, se diseñó en un cuadro comparativo para los tres tipos de informantes (ver apéndice 4).

El segundo instrumento fue la matriz de análisis documental para el PCI, las programaciones anuales, la muestra de unidades didácticas según el programa curricular 2019 de CCSS tanto individual como comparativa (ver apéndices 5,6,7,8,9). Permitted recabar las evidencias del enfoque curricular por competencias en el proceso de la implementación que realizan los docentes en interacción con los estudiantes; es decir, en dichos documentos se ven reflejados cómo evalúan, qué metodologías utilizan, qué aprendizajes priorizan, qué propósito buscan los docentes y qué dificultades tienen. Dichas matrices se usaron solo para una subcategoría como se puede apreciar en la tabla 5. Se realizó la conceptualización de las subcategorías.

En resumen, dichos instrumentos permitieron recoger la información sobre la implementación curricular de las competencias en mención. El recojo de la información – la entrevista y el envío de los documentos- fue virtual, debido a la situación de aislamiento y de emergencia sanitaria, pero esto no alteró la naturaleza de la investigación. La tabla 5 muestra y sintetiza las técnicas, los instrumentos, informantes y fuentes de recojo de la información alineados a las subcategorías y los objetivos de la investigación.

Tabla 5: Técnicas, instrumentos, informantes y fuentes de recojo de información

Subcategorías	Técnicas	Instrumentos	Informantes	Fuentes	Objetivo de las técnicas
La comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias	Entrevista	Guías de entrevista semiestructura	4 directivos 4 docentes de CCSS	-----	Recabar la información sobre el proceso de la implementación de las competencias de Ciencias Sociales desde el mundo y vivencia de los docentes y directivos.
Las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación					
Implementación de las competencias en prácticas pedagógicas de los docentes	Entrevista	Guías de entrevista semiestructura	4 directivos 4 docentes de CCSS	-----	
	Análisis documental	Matrices individuales y comparativas de análisis documental	-----	<ul style="list-style-type: none"> - 5 programaciones anuales de CCSS de 1° a 5° de secundaria - Una muestra de 5 unidades didácticas de un trimestre de 1° a 5° de secundaria - PCI 2015-2020 	Recoger evidencias de la presencia de metodologías didácticas, el sistema de evaluación, el tratamiento de los contenidos, la diversificación y el propósito del enfoque curricular por competencias en las programaciones anuales de CCSS.

Elaboración propia

El proceso de la validación de los instrumentos siguió dos caminos: juicio de expertos y prueba de piloto. En la primera vía, se contó con la participación de una experta y un experto, ambos con grado académico de doctor y especialistas en metodología de investigación. Después de la consulta previa, se le envió virtualmente la carta de petición, los dos instrumentos – guías de entrevistas y matrices del análisis documental – y la matriz de consistencia para su respectiva validación. Para su validación se consideraron los criterios con los cuales los expertos realizaron la retroalimentación como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6: Técnicas, instrumentos y criterios para su validación

Técnicas	Instrumentos	Criterios de validación	Descripción y/o definición de los criterios
Entrevista	Guías de entrevista semiestructurada	Coherencia	El instrumento permite recoger la información vinculada a los objetivos planteados.
		Secuencialidad	La secuencia de las preguntas en la entrevista va de lo general a lo específico.
		Suficiencia	Las preguntas son suficientes para recoger información sobre la categoría y subcategorías del estudio.
Análisis documental	Matrices de análisis documental individual y comparativa	Coherencia	¿El instrumento permitirá recoger la información vinculada a los objetivos y subcategoría planteados?
		Funcionalidad	¿La estructura de la matriz del análisis documental facilita llenar y recoger las evidencias e informaciones para los propósitos del estudio?

Elaboración propia

La primera experta recomendó que, en relación a la coherencia, se realizara las precisiones terminológicas, el alineamiento de las preguntas a las subcategorías y la revisión de la conceptualización de las mismas en la guía de entrevista. Resaltó secuencialidad, pero anotó que las preguntas para la subcategoría “comprensión y valoración del proceso de la implementación” eran insuficientes.

El segundo experto recomendó hacer hincapié en la guía de entrevista sobre la comprensión del proceso de la implementación de manera más profunda; asimismo que las preguntas permitan ahondar sobre las condiciones y factores de la implementación. Por otro lado, respecto a las matrices consideró pertinente teniendo en cuenta los criterios de coherencia y funcionalidad. A partir de estas

recomendaciones, se revisó en diálogo con la asesora y se realizó las modificaciones y ajustes respectivos.

Luego, como segunda vía se aplicó la prueba de piloto. Se entrevistó a dos docentes de Ciencias Sociales de la misma institución y nivel, con características similares en tiempo de permanencia en la Institución. Para ello, se coordinó con las autoridades y docentes donde ocurre nuestra investigación. Se le brindó el protocolo del consentimiento informado. Esta prueba de piloto sirvió para precisar y hacer ajustes de las terminologías a la realidad y lenguaje de los docentes y directivos. Asimismo, el análisis previo de los documentos a las entrevistas favoreció tener un panorama más amplio, ajustar las preguntas y crear algunas que complementen.

Luego, se procedió a la aplicación de los instrumentos de la siguiente manera. Previamente, se pidió el permiso a las autoridades de la Institución Educativa de manera formal. Para ello, se envió una solicitud para realizar la investigación y una carta de presentación del investigador por parte del Director de la Maestría de Educación de la PUCP. Después de la aceptación, se coordinó con las instancias respectivas para la aplicación de los instrumentos. Todo este proceso se realizó debido a que el investigador es un agente externo a la institución donde se realiza el estudio, aunque trabaja y comparte los valores, el carisma y la espiritualidad de la Congregación, propietaria de la Institución, en un rubro y lugar diferente.

En el primer momento, se hizo el análisis documental de manera individual y comparativa a las Programaciones Anuales, la muestra de Unidades didáctica de un trimestre y el PCI. Esto permitió generar las preguntas o reajustarlas, tener un acercamiento más claro sobre el objeto de la presente investigación. Esta técnica de gran utilidad para realizar el análisis de los diferentes documentos permitió comprender la representación escrita que realizan los informantes sobre la implementación de las competencias en sus prácticas pedagógicas (Creswell & Poth, 2018; Stake, 2010)

En segundo momento, se realizó las entrevistas vía zoom con una duración de 60-70 minutos en horario de trabajo en el mes de octubre. Se les brindó el protocolo de consentimiento informado con anticipación. Sobre la fecha y la hora,

el investigador de adecuó a la disponibilidad de los informantes siempre en diálogo con las autoridades, debido a la situación actual de emergencia sanitaria. Se hizo la grabación de las entrevistas para su posterior análisis.

3.6. Cuestiones éticas para asegurar la investigación

Los principios éticos que sustentan a la presente investigación corresponden a los estipulados por Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP con el propósito de asegurar el respeto, el anonimato, la confidencialidad, la participación voluntaria y libre de los informantes; también para garantizar la integridad científica como la protección de los datos, documentos, informaciones y la devolución de los resultados. Para ello, se envió el documento del consentimiento informado vía email con la explicación sobre la naturaleza de la investigación y el rol que desempeñan los participantes.

3.7. Procedimiento organizativo y análisis de la información recabada

La organización de la información recabada se realizó de la siguiente manera. Los documentos – programaciones anuales, unidades didácticas y PCI – fueron compartidos a través del Drive por parte de la subdirectora pedagógica. También los demás documentos del investigador y la información recabada a través de las entrevistas se guardaron en el mismo Drive.

Luego, se procedió a la transcripción de las entrevistas del audio de manera fidedigna para su posterior análisis. Después se revisó la transcripción como un momento de reflexión, de liberación de prejuicios, sesgos, supuestos conceptual-teóricos del investigador (Martínez, 2004). Asimismo, se asignó una codificación tanto a los informantes como a los documentos para una mejor organización y la conservación del anonimato respectivo.

En el proceso de análisis de información, se realizó a través de la codificación inductiva, es decir, no se partió de una codificación preliminar, sino directamente de los datos sobre la implementación de las competencias proporcionados por los informantes, con una mentalidad abierta, flexible y sensible a la realidad de nuestro objeto de estudio (Fernández, 2006). Luego, se diseñaron matrices según la tipología de informantes en Word considerando las preguntas y las respuestas. Se codificó los hallazgos por elementos y categorías en conceptos,

palabras o frases que, finalmente, fueron trasladados a una matriz según las categorías y subcategorías.

En este proceso de reducción de la información, se utilizó la técnica del análisis del Open Coding que permitió expresar los datos en conceptos, fragmentarlos y segmentarlos identificando las categorías emergentes y permitiendo que los mismos datos nos hablen sobre la implementación de las competencias (Hernández , 2014; Saldana, 2008). Se revisó y se identificó las similitudes y diferencias de las unidades de análisis y los elementos emergentes de manera cuidadosa en una matriz comparativa.

Posteriormente, se realizó el Axial Coding donde se seleccionó los conceptos más relevantes de la primera etapa para establecer relaciones con las categorías. Esto favoreció la relación entre los elementos emergentes, categorías, conceptos y subcategorías para ahondar, aclarar y clarificar sobre la implementación de las competencias (Hernández , 2014; Saldana, 2008)

Después se procedió a la discusión e interpretación de los resultados considerando los hallazgos, los elementos, las categorías, la referencia teórico-conceptual y la interpretación crítica del tesista. Asimismo, la triangulación se realizó entre informantes – directora, subdirectora, coordinador de calidad educativa y los docentes –, y entre técnicas: entrevista y análisis documental (Álvarez & San Fabián, 2012; Yin, 2018).

IV. ANÁLISIS, DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta parte, se presenta los resultados recogidos y hallados sobre la implementación de las competencias de Ciencias Sociales. La organización gira en torno a la comprensión del proceso de la implementación de las competencias, la valoración del proceso de la implementación, las condiciones externas e internas para la implementación, y la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.

El análisis, discusión e interpretación de los resultados se funda en la información recabada a través de la entrevista y el análisis documental sobre las subcategorías planteadas; el análisis e identificación de los hallazgos, codificación y categorización – la reducción de la información – a través del camino inductivo y Open Coding; y los organizadores gráficos para relacionar los conceptos y codificaciones (Axial Coding). A partir de allí, se llevó a la discusión y diálogo con los autores teóricos que se abordaron en el marco de la investigación.

4.1. Comprensión del proceso de la implementación de las competencias

La presente categoría responde al objetivo específico describir la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias. La discusión se configura en torno a las representaciones simbólicas que realizan los actores – directivos y docentes – en su realidad cotidiana; es decir, qué comprenden por el proceso de la implementación. Por eso, la lupa, perspectiva y mirada de los directivos y docentes iluminan esta discusión, análisis e interpretación, que luego se vincula con los aportes conceptuales y teóricos de nuestra investigación.

El proceso de la implementación curricular de las competencias significa adecuar, diversificar y contextualizar el currículo prescrito en los diferentes niveles que pueden ser realidad institucional, aula y estudiantil (ver figura 4). Es decir, es una concreción curricular desde lo más general hasta lo más micro. Al respecto, un directivo sostiene que es:

Una adecuación a tu realidad. Cada colegio, incluso si queremos ser muy específicos, cada aula y cada niño es una realidad diferente. El currículum es genérico y nosotros al momento en que tú lo bajas a las aulas y a tu clase tienes que ir adecuándolo de acuerdo a tu propia realidad. Entonces el currículum para poder implementarlo debes tener en cuenta el contexto sobre el cual estás trabajando. (Dir1).

En esa misma línea, otro directivo coincide, en alguna medida, que radica en la contextualización – “aterización” – en el nivel de las aulas y realidad de los estudiantes. Vincula a las prácticas pedagógicas donde finalmente el currículo prescrito se materializa y cobra vida. Al respecto sostiene: “se aterrice en la práctica y en las aulas con los estudiantes (ver figura 4). ¿Cómo podemos ahora implementar este currículo en los salones con los estudiantes?, porque ellos son los principales protagonistas del proceso educativo, del proceso de aprendizaje” (Dir4).

Esto responde a la propuesta de Ferrer (2004) y Roegiers (2016) sobre el proceso de la implementación que debe realizarse en los diferentes niveles y, concretamente, en la institución, en las aulas (micro) y prácticas pedagógicas individuales de docentes (nano). Para ello es crucial realizar adecuaciones, adaptaciones y contextualizaciones del currículo prescrito en los diferentes niveles: desde el meso hasta el nano (Hameyer & Tulowitzki, 2013).

Aunque un docente coincide con los dos directivos, presenta una comprensión más técnica. Es una mirada de ejecutor técnico que debe materializar el currículo oficial en los documentos pedagógicos, en la realidad de las aulas y en interacción con los estudiantes (ver figura 4). Cabe anotar que esta comprensión técnica se fundamenta en las experiencias pedagógicas de la docente en modelo curricular academicista que ha tenido en colegios preuniversitarios.

Entiendo que hay una propuesta de un diseño curricular, diseño de un plan de trabajo y que luego eso tiene que ejecutarse en el centro educativo cumpliendo con todo un requisito de documentación, de planificación, estructuración y que luego eso se pueda plasmar en el salón de clases, que se evidencie entre lo que es lo teórico a la práctica docente. (DO1).

La formación inicial docente, la socialización profesional y las experiencias en un enfoque curricular orientan la comprensión y quehacer pedagógico (Halinen & Holappa, 2013). En este sentido, el proceso de la implementación de las competencias no es cuestión solo de ejecución técnica, sino una realidad dinámica, reflexiva profunda y requiere una comprensión más compleja que técnica (Fullan & Escudero, 2002; MINEDU, 2019).

En cambio, a diferencia de los informantes anteriores, para un directivo el proceso de implementación inicia con la revisión y conocimiento de los documentos curriculares vigentes de los diferentes actores involucrados – directivos y docentes – para implementarlos en el nivel de docentes y estudiantes (ver figura 4). Pero coincide como un proceso de adecuación de las competencias en diversos niveles.

La implementación del enfoque por competencias es revisar todos los documentos, nuestro caso como colegio por ejemplo tenemos nuestros PEI y nuestro PCI (...) hacer de reconocimiento de no solamente la parte jerárquica sino de todos los maestros para que ellos comprendan bien cuál es el sentido de nuestra institución para luego involucrarse con el enfoque de competencias. Luego ya esto bajarlo a los profesores, estudiantes. (Dir2).

Mientras que otro directivo relaciona con dotación de materiales que precisan los docentes y estudiantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso, su comprensión se vincula con todos los recursos – físicos, metodología, formación docente en servicio y otros - que posibilitan la implementación del currículo prescrito en las prácticas pedagógicas (ver figura 4). Evidentemente, se posesiona en un nivel de aulas.

Es brindar todas las herramientas no solo herramientas, sino todo lo que necesite el docente y el estudiante para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces pues estamos hablando de todos los medios físicos, las estrategias didácticas, de los cursos de capacitación, de los medios que sean para evaluación, de todo lo que se requiera para justamente implementar un currículo. (Dir3).

Al respecto, Bediako (2019) y MINEDU (2019) precisan que, para la implementación del currículo prescrito, es fundamental la dotación de todos los recursos físicos, virtuales, didácticos y pecuniarios que permitan su efectividad en las aulas, enseñanza y aprendizaje. En este sentido, su comprensión sobre el proceso de implementación se relaciona con las condiciones para poner en marcha.

Por otro lado, una docente entiende como un proceso reflexivo de poner en práctica el currículo vigente, adaptarlo a la realidad institucional, a su carisma, valores y espiritualidad de la congregación (ver figura 4). Lejos de la mirada técnica,

se requiere una reflexión crítica de los actores del enfoque por competencias y la propuesta educativa para reconocer y enriquecer el proceso de la implementación. Posiblemente, su experiencia amplia en la institución y en la adopción del enfoque por competencias le permite tener una comprensión más reflexiva que técnica.

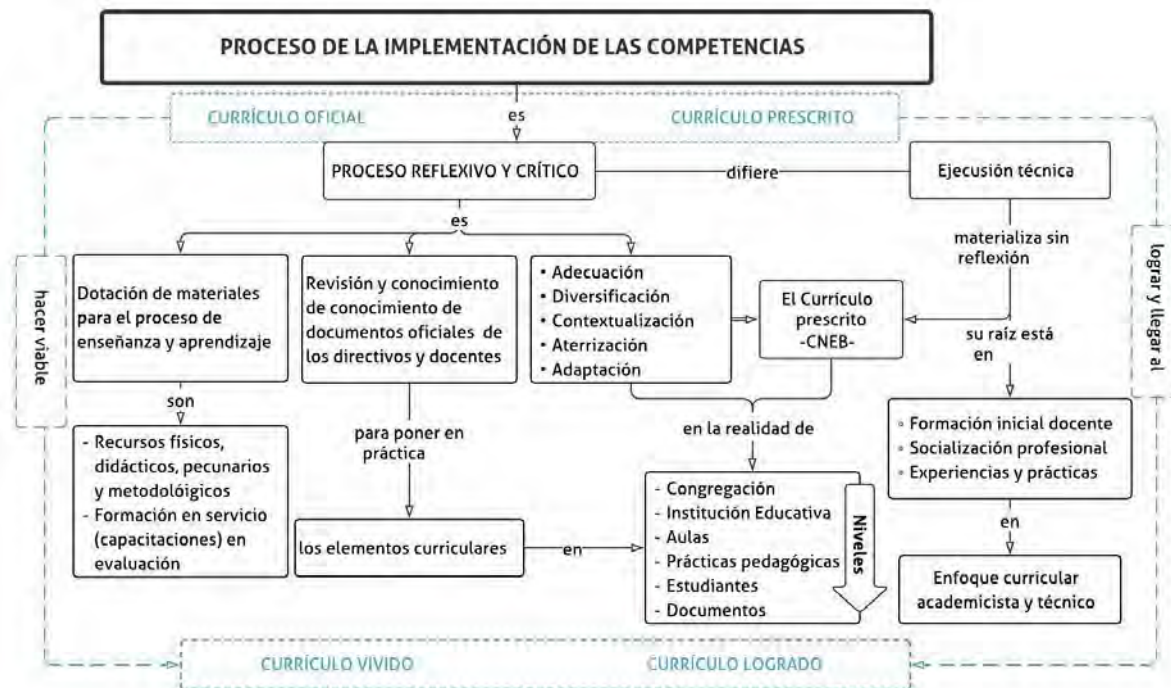
Poner en práctica lo que está en el currículo nacional, pero no solo lo veo como ponerlo en práctica, sino que también invita a que el colegio, en ese ejecutar, implementar y llevarlo a cabo, lo adapte al carisma del colegio y de la congregación. Finalmente tener un elemento propio, no es solo por ejecutar lo que diga el ministerio, ya que sería más rico si responde hacia las características de la propuesta del colegio. (DO3).

Otro docente en coincidencia sostiene que “consiste en precisamente poner en práctica, a través del currículo, todos los elementos que forman parte del currículo: campos temáticos, competencias a desarrollar, capacidades, desempeños” (DO4), aunque no explicita la dimensión reflexiva ni el nivel de concreción.

Estas comprensiones se aproximan con mayor fuerza a la conceptualización del proceso de la implementación de los diferentes autores quienes entienden como poner en práctica y funcionamiento reflexivo del currículo vigente en las instituciones, aulas y clases (Bediako, 2019; Fullan, 2001; Halinen & Holappa, 2013; MINEDU, 2019).

En resumen, el proceso de la implementación de las competencias es, desde la perspectiva de los directivos, la adecuación, diversificación y contextualización del currículo prescrito en la institución, aulas y prácticas pedagógicas, pero requiere conocimiento previo de los documentos curriculares y dotación de materiales. En cambio, desde la percepción docente, se observa una comprensión técnica que consiste solo en llevar el currículo oficial al ámbito documentario y pedagógico, pero también es un proceso reflexivo y crítico de ponerlo en práctica y adaptación a la realidad institucional, espiritual, axiológica y estudiantil. La figura 5 sintetiza la comprensión del proceso de la implementación de las competencias, las relaciones que se establecen entre los elementos a partir de la declaración oral de los directivos y docentes.

Figura 4: Comprensión del proceso de la implementación de las competencias



Elaboración propia

4.2. Valoración del proceso de la implementación de las competencias

La valoración significa la importancia que otorgan los informantes al proceso de la implementación, el porqué y las razones que motivan poner en marcha el CNEB y el para qué – propósitos- que sustentan a este proceso de la implementación. Los docentes y directivos dan una representación valorativa funcional para la formación de los estudiantes.

Es preciso anotar que esta valoración está matizada por los valores, la espiritualidad y carisma de la congregación que presenta una propuesta educativa e intencionalidad del tipo de ciudadano y país que se quiere construir: la centralidad de la persona humana, el compromiso social, la solidaridad con otros, la dimensión trascendental del ser humano, la visión religiosa de la vida y del ambiente como obra de Dios.

La consideración de dichos aspectos es fundamental para comprender la valoración que otorgan al enfoque por competencias. En caso contrario, se haría una lectura e interpretación sesgada de la importancia y significancia que establecen los informantes. Por eso, los paralelismos entre dicho enfoque y la propuesta formativa de la institución son evidentes en cuanto a la persona, realidad social, la situación ambiental y otros aspectos.

4.2.1. Importancia del proceso de la implementación

Los directivos y docentes reconocen la importancia del proceso de la implementación de las competencias por su dimensión formativa integradora y alineamiento con la intencionalidad y propuesta de la institución (ver figura 5). Por ello, una directora sostiene:

Para mí el enfoque por competencias calza con lo que el colegio percibe ahora: formar personas, como decimos en los valores, que sean capaces de respetar al otro, personas que sean capaces de convivir pacíficamente dentro de una sociedad, que sean agentes de paz, que sean personas creativas, porque la creatividad te permite tener una mirada más divergente. (Dir1).

A ello, otro directivo añade que la importancia del proceso de la implementación curricular estriba en que el “enfoque por competencias apunta a un perfil de ciudadano o ciudadana peruano, peruana, correcto, coherente, ético, responsable con su entorno, con sus pares. Si llegamos a entender que esa es la finalidad creo yo que nuestro país ganaría mucho” (Dir4). En este caso, su valoración radica más en la intencionalidad del tipo de ciudadano que se quiere forjar en nuestro país a través del CNEB y lograr los fines de la educación peruana (CEPLAN, 2011; LGEP 28044, 2003; MINEDU, 2016). Reconoce la función instrumental del currículo vigente para su puesta en práctica. Es preciso anotar que los diversos autores priorizan esta dimensión de la ciudadanía activa del ser humano en este enfoque por competencias (Sacristán, 2011; Stabback, 2016; Unión Europea, 2007; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2008).

Asimismo, otro directivo enfatiza la importancia desde otra comprensión: “este enfoque por competencias para mí es una propuesta muy buena en cuanto al hecho de poder transmitir a los estudiantes esos aprendizajes de una manera distinta” (Dir2). Su importancia radica en fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera creativa y abierta a las múltiples formas de aprender. Es necesario recordar que el enfoque por competencias se opone a la trasmisión repetitiva y mecánica, pero enfatiza los aprendizajes complejos, auténticos y diversos (Gardner, 1993; Morín, 1994; Perrenoud, 2008a). Por tanto, el currículo prescrito y la declaración escrita en la institución evidencian la implementación de las competencias, aunque pueden coexistir en la realidad en alguna medida.

Por su parte, un directivo considera importante el proceso de la implementación de las competencias, porque está orientado a desarrollar la

dimensión cognitiva en los estudiantes en diferentes situaciones cotidianas e incide en su vida futura.

Es importante porque justamente es el enfoque orientado a que el alumno desarrolle, como le vuelvo a repetir, y a demostrar una serie de habilidades que le permitan demostrar que es competente en su cotidianidad, en una serie de cosas que él pueda realizar en su futuro. (Dir3).

Estas actuaciones de los estudiantes se evidencian en otros escenarios como la universidad por la exigencia vivida en la institución, pero es un desempeño que sigue focalizando solo el aspecto cognitivo. Esto se corrobora cuando añade:

Muchos chicos de nuestro colegio salen a la universidad y generalmente les va súper bien en lo que son letras y en sociales y reconocen por ejemplo que en nuestra área les hemos exigido mucho y les ha ido súper bien y en qué cosas les ha ido súper bien porque saben ellos dicen “nos han hecho leer más de lo que nos dicen en la universidad”, saben interpretar una fuente histórica, comprender el texto, ponerse en el tiempo histórico y dar su opinión, pero fundamentada. (Dir3).

Al respecto, el enfoque por competencias se nutre de la psicología cognitiva en relación a los procesos y la comprensión en sus distintos niveles y complejidades (Gardner, 1997; Perkins, 1999), pero no agota en este aspecto, sino la importancia esencial estriba en ser una realidad formativa para las situaciones auténticas y reales: “en esta situación [de pandemia] ellos han demostrado que son autónomos, que pueden asumir una responsabilidad, han sido creativos, están siendo solidarios, están pensando en el otro” (Dir1). Por tanto, el proceso de la implementación reconoce las actuaciones situadas de los estudiantes, porque “el enfoque por competencias funciona en este tipo de actitudes, de situación, que ellos mismos nos dan, pero eso no se evidencia en una clase, en un examen, sino se ve en una situación real y concreta” (Dir1).

Una docente señala la importancia de poner en práctica las competencias, porque propicia que los estudiantes “puedan ser actores activos en su comunidad, que puedan aportar, (...) aplicar todo lo que ellos han aprendido en estos 11 años al servicio de la gente que más los necesitan” (DO1). Con este punto, se busca formar a ciudadanos transformadores, agentes de cambio, generadores de resolución y comprometidos con la realidad social (CELAM, 2007; Opertti, 2017; Tobón, 2005; Zabala & Arnau, 2008). Además, añade que “es muy rico, es muy enriquecedor para el desarrollo integral de los estudiantes, porque no solamente de la parte cognitiva, sino de la parte de cómo ellos son, de qué hacen con lo que aprenden” (DO1). Este aspecto formativo integral – cognitivo, personal,

procedimental y actuación efectiva en cualquier contexto usando los recursos - se relaciona con la propuesta del movimiento francófono y español sobre las competencias (Bolívar, 2010; De Ketele, 2008; Delors & al., 1996; Perrenoud, 2008a; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2008).

Otro docente reconoce la importancia de la implementación de las competencias para desempeñarse de manera pertinente en medio de la proliferación de la información, seleccionarlas y reconocer su confiabilidad (ver figura 5). En este sentido, les permite afrontar los retos de la información y, para ello, les brinda herramientas. Su opinión vertida ejemplifica claramente al respecto.

En la actualidad asumir el enfoque de competencias en un entorno en el cual tenemos mucha información que va y viene a nuestras manos diariamente. Accedemos a ellas por muchos medios. Si lo comparamos con hace 30 años, el acceso a la información uno tenía que ir a buscar, pero ahora llega a nosotros información verdadera, información falsa, información de diversas opiniones. Entonces el enfoque de competencias en ciencias sociales te permite tener las herramientas para poder enfrentar la información que se presenta o que llegan los otros en la actualidad. (DO4).

Monereo y Pozo (2001, 2007) señalaban que la educación debe responder a los retos vinculados al manejo de la información: abundancia, saturación, desconfiabilidad, riesgos de sustitución del conocimiento por informaciones falsas. Por eso, hoy seguimos planteando ¿qué competencias se requieren para afrontar este reto de la información?. Ahí radica su importancia entre la teoría y los aportes del informante.

En sintonía con el anterior, una docente anota que es importante implementar las competencias, porque propicia una formación para el discernimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y el posicionamiento de la postura personal en la compleja realidad del mundo de hoy (ver figura 5). En tal sentido, apostar por la implementación de las competencias no es promover la repetición mecánica, sino equipar de elementos para que los ciudadanos puedan desempeñarse de manera pertinente en las diversas situaciones (Aguerrondo, 2009; OIE-UNESCO, 2013; Stabback, 2016). Sus palabras grafican este punto.

Yo creo que con el enfoque por competencias te da la posibilidad de discernir o ir separando esto sí, esto no, por qué sí y por qué no. Entonces voy haciendo de ese jovencito y jovencita una persona más pensante, porque sí me preocupa mucho que los chicos ahora solo repitan las cosas que ellos escuchan, leen o ven. No sean capaces de procesar previamente esa información que ingresa en ellos. Entonces, les digo espérate un ratito, a ver piensa, rebobina, másticalo (...) Entonces sí me parece, en un mundo como el de ahora, mucho más importante trabajar por competencias. (DO3).

El pensamiento crítico, una competencia genérica y básica según los organismos internacionales, es crucial no solo en la implementación, sino diseño y evaluación curricular del enfoque por competencias, en la formación de los estudiantes para su desarrollo personal y ejercicio de su ciudadanía (OCDE, 2007; Unión Europea, 2007). Para promoverlo y lograrlo, se da lineamientos oficiales para la educación básica en Perú en todas las áreas curriculares (MINEDU, 2016).

4.2.2. Una mirada valorativa del proceso vivido en la implementación de las competencias

La implementación de las competencias es “un proceso complejo” (DO1), “un proceso arduo” (Dir4), “no es inmediato, que toma su tiempo, que no lo ves en el momento, sino que lo puedes percibir en un largo tiempo” (Dir1) y “un proceso y se está haciendo poco a poco, quizás un poco lento” (DO3). Fullan & Escudero (2002) sostenían que el cambio es un proceso largo, lento, gradual y difícil. De ahí se sigue que la implementación de las competencias por su magnitud de cambio es compleja, gradual, lenta y, a veces, genera cuestionamientos y resistencias.

Esta implementación es un proceso largo y complejo, porque - a diferencia del enfoque academicista donde se evidenciaba manejo de contenidos y los resultados de manera inmediata – se incorpora situaciones reales y auténticas de los diferentes escenarios de la vida en la práctica pedagógica. En este sentido, las competencias sobrepasan los contenidos y hunden sus raíces en las situaciones complejas (Roegiers, 2016; Unión Europea, 2007). Un directivo explica al respecto:

En el anterior enfoque un profesor entraba a su clase y dictaba lo que sabía, lo que tenía en su cabeza, 1,2,3,4,5 conceptos, tomaba un examen y tenías la respuesta al toque de si el alumno sabía o no ese concepto, si lo había asimilado en ese momento. Entonces el profesor se aseguraba de manera rápida y completa que el estudiante había aprendido algo de lo que él había dicho. Pero en este enfoque resultado no es inmediato como tú lo ves a lo largo del tiempo, a lo largo de las diversas situaciones que ni siquiera están dentro de tu clase. (Dir1).

El proceso de la adopción e implementación, desde la perspectiva de un directivo partícipe de todo este camino de cuatro años, fue “un camino bastante arduo, honestamente complicado al inicio, toma tiempo recorrer y a otros colegios también les cuesta todavía” (Dir4), porque requería conocer el Currículo Nacional por competencias, generar condiciones, empoderar a los actores. Sostiene al respecto:

Nosotros primero acá vamos a sincerarnos conocer el currículo nacional: Qué es esto de competencias. Hemos escuchado tantas competencias, pero en el camino también en nuestra experiencia hay tantas definiciones que tiene el término competencias, porque no era la primera vez que escuchábamos el término. (Dir4).

Asimismo, este proceso de implementación ha significado un reto enorme y desafío complejo para el docente, aunque muy enriquecedor, porque implica adaptación, cambio de paradigmas sobre la enseñanza y aprendizaje, un giro y mirada diferente a la figura del docente y estudiante (ver figura 5). Frente a ello, Halinen & Holappa (2013) sugerían que es necesario la sólida formación del docente en su etapa inicial y en servicio para llevar a la práctica un nuevo currículo. Sobre este punto un docente afirma:

No es de la noche a la mañana. En el caso de historia es todo un trabajo de fuentes, de interpretaciones, de contextualización y pues sí es un reto y complejo. Me parece muy enriquecedora pero es un reto para el docente. Que es un proceso de adaptación, significa desaprender mucha de las prácticas que uno tenía para que luego aprender otras formas. (...) a los docentes cuesta mucho renunciar a su protagonismo en el aula y ahora por el enfoque de competencias el docente se convierte en un acompañante, una guía, en un asesor y el estudiante se debe colocar en el centro de todo proceso. Es un proceso que va a costar pero sí va a ser bastante productivo y que sí implicaría un compromiso, preparación de los docentes. (DO1).

Asimismo, requiere cambio de prácticas, paradigmas centrados en contenidos como sostiene un directivo: “cambiar el chip que partía por contenidos, que me costó mucho, además para empezar a pensar en las competencias que se pueden trabajar, qué cosa es lo que queremos desarrollar con los chicos” (Dir2). Sin embargo, pervive “todavía esa mentalidad de los docentes donde nosotros somos el centro de la educación” (Dir2). A pesar del conocimiento teórico del rol de los contenidos, la formación inicial pone de rodillas a los docentes y se convierte en un peso que llevan en sus espaldas: los contenidos. Al respecto un docente sostiene:

En el caso personal, por más que sepa que los contenidos son un medio, por mi formación, por mi práctica profesional por años y por el hecho de que me encanta la historia a veces sí me cuesta un poco renunciar contenidos y datos importantes. Eso es importante, pero ya cuando hago una reflexión digo que esto no es tanto lo que se tiene que llevarse al aula. A pesar de que ido mejorando con el tiempo, yo creo que es algo que tengo que interiorizar mucho más, de que son medios. (DO1).

Respecto a la etapa de implementación curricular, Roegiers (2016) sostenía tres momentos: sensibilización, transición e implementación. En la primera etapa, se comunica, se dialoga, se discute y se da conocer el enfoque curricular vigente a

implementarse a los diferentes actores, pero también abarca la fase inicial de ponerlo en práctica con las limitaciones y dificultades. Es decir, son los primeros pasos. En cambio, la segunda consiste en poner en práctica en las aulas en la que los actores ya conocen y tiene familiaridad con el enfoque, pero presentan todavía resistencias, dificultades y limitaciones en algunos aspectos. Mientras que en la última etapa, todos los actores comprenden el currículo vigente, lo ponen en práctica sin ninguna dificultad, incluso empoderados orientan la implementación en otros escenarios como líderes (ver figura 5).

En este sentido, el proceso de la implementación de las competencias en esta institución se sitúa en “una etapa de transición y entrando casi ya a la implementación” (Dir1), “en nuestro colegio no podemos decir que trabajamos al 100% por competencias, todavía, sino estamos en la etapa de transición” (Dir2), “estamos en la segunda etapa donde falta clarificar y que estemos convencidos” (Dir3), “no creo que hayamos terminado capturar la esencia del enfoque de competencias, yo siento que todavía nos falta (...) todavía estamos en transición, nos está costando” (DO3).

A partir de la opinión vertida por los informantes, se puede afirmar que la implementación de las competencias se encuentra en una fase de transición en su mayoría, pero iniciando la implementación propiamente dicha en algunos actores. Un directivo expresa las razones de la percepción de esta etapa:

Hay todavía algunos docentes y padres de familia que les cuesta entender este enfoque. Yo creo que la etapa de sensibilización ya hemos pasado, hemos hablado, hemos recibido capacitaciones, hemos recibido muchísima información sobre el enfoque por competencias. Hemos trabajado mucho el porqué esto es adecuado para estos tiempos, cómo se relaciona con el nuevo contexto en el que nosotros nos desenvolvemos (...) Estamos digamos que el porcentaje 70/30. 70 ya próximos a la implementación para ya consolidar nuestro modelo. (Dir1).

Mientras que, desde la perspectiva de otro directivo, “la implementación está en camino, (...) estamos dentro del proceso de la implementación, aún estamos dando un paso grande” (Dir2). Las resistencias de los docentes para el cambio de paradigmas, el conocimiento y comprensión del enfoque por competencias son evidencias de la etapa de transición (ver figura 5). Al respecto anota el directivo:

Estamos en ese proceso de poder cambiar el pensamiento de maestros, de sacar solamente lo conceptual es lo primordial para un aprendizaje en el estudiante (...) yo no considero que todavía que esté logrado 100% del trabajo pero estamos dentro

de la misma implementación del conocer, del comprender, revisar el documento mismo que nos da el ministerio. (Dir2).

Asimismo, otra razón es la falta de claridad y comprensión, sobre todo, dudas en los docentes y padres de familia sobre el enfoque por competencias. A pesar del conocimiento, socialización y comunicación del enfoque a los padres, considera que falta todavía mayor profundidad (ver figura 5). Por eso, acota:

En las reuniones en los años anteriores con padres de familia se ha explicado lo que es el trabajo por enfoque por competencias, pero yo creo que no se ha dado una explicación muy clara y algunos papás lo comprendieron pero nosotros mismos como docentes todavía no tenemos tan claro que era este enfoque por competencia. (Dir1).

Por su parte, otro directivo subraya, en coincidencia con los anteriores, la etapa de transición en la se encuentran en este momento de la implementación, debido a las resistencias en los docentes, la falta de claridad de los enfoques de evaluación – formativa y certificadora – y dificultades para construir los instrumentos de evaluación. Sobre este punto sus palabras ejemplifican de manera clara:

Ahí sí te lo digo con toda seguridad estamos en esta segunda etapa, porque aún hay resistencias de un sector de docentes, es mínimo, pero hay una especie de resistencia. Por eso te digo que estamos en la segunda fase que es la transición. Todavía no podemos decir que hemos llegado a la tercera fase a la implementación plena donde todos tienen bien claro cómo se estructura, cuál es la finalidad de la evaluación formativa a diferencia de una evaluación sumativa o certificadora, de cómo se estructura un instrumento de evaluación para recoger información del proceso a diferencia de la certificadora. (Dir4).

Por consiguiente, “no hay proceso cerrado, vamos, venimos” (Dir3). Las resistencias de los diferentes actores, sus dudas, cuestionamientos, sus dificultades y prácticas involucionistas – a pesar de la comunicación y sensibilización, sobre todo, generación de condiciones – permiten reconocer que el proceso de implementación ha sido complejo, difícil y arduo, y se encuentra en la etapa de transición como se puede apreciar en la figura 5.

4.2.3. Razones para la implementación del CNEB, un enfoque por competencias

Esta parte responde a la pregunta ¿Cuáles son las razones y motivos que sustentan la adopción e implementación del CNEB en dicha institución? Es menester anotar que la Institución Educativa elaboró su PCI y PEI en 2015 por enfoque sociocrítico humanista, pero dos años después adoptó e implementó el

CNEB, un enfoque por competencias. En tal sentido, la opinión vertida de los directivos y docentes sustentan las motivaciones que guiaron dicho proceso.

La razón fundamental y primera que se evidencia es que existe una relación, compatibilidad y encuentro muy estrecho entre el enfoque por competencias que se propone en el CNEB con la propuesta educativa, las intenciones formativas, la visión del ser humano y ciudadano tanto de la Institución y la congregación (ver figura 5). La Institución Educativa - iluminada por el carisma de la congregación, los lineamientos eclesiales, la antropología cristiana y aportes de la teología cristiana católica – considera la centralidad de la persona humana en todo su quehacer educativo. Por tanto, el ser humano es principio, fuente y norte que orienta la propuesta educativa, el liderazgo pedagógico y las prácticas pedagógicas. Dos directivos coinciden:

El modelo socio crítico humanista no hay un divorcio frente al enfoque por competencias (...) el modelo socio crítico humanista es el marco que nos da luces hacia dónde nosotros queremos caminar. Y el enfoque por competencias es la parte mucho más práctica. (...) tenemos en el cole como centro a la persona, por eso es humanista y la persona es lo más importante y vista como hijo de Dios y ahí radica el valor de la persona. Entonces esta concepción de la persona como centro de nuestra propuesta educativa es el primer punto y el punto más fuerte de nuestra propuesta. (Dir1).

Y lo humano es el centro. Ahí no hay vuelta que darle. Si estamos hablando de una persona competente que tiene que reconocerse a sí misma como un ser integral. Ahí tienes el humanismo, lo social y la criticidad, socio crítico humanista. Tiene mucha articulación la propuesta de nuestro colegio con el enfoque por competencias, con el carisma está todo muy calzadito, porque la congregación con su carisma de contemplar, vivir, anunciar tiene mucho que ver con la vida. (Dir2).

Aquí es necesario recordar que el humanismo es una teoría que sustenta al enfoque de competencias, reconoce el valor del ser humano, apuesta por su autorrealización plena en diversos aspectos y dimensiones, y enfatiza en la unicidad, la integralidad, la confianza y la bondad de la condición de la persona humana (Maslow, 2007; Rogers, 1987). Pero también la teología y antropología cristianas, sobre todo, la congregación agrega un superlativo al ser humano como obra de Dios y hermano desde la práctica de Jesús de Nazareth (Aparicio, 2012; CELAM, 2007). Por tanto, comparten una visión común entre el enfoque de competencias con el carisma y la propuesta educativa.

Otra sinergia y realidad concatenada es que el enfoque por competencias no le da la espalda a los valores y perfiles de la institución: solidario, democrático,

íntegro, autónomo, pensador, indagador, informado y buen comunicador (PCI, 2015), por el contrario, permite que “dentro de las competencias nosotros podemos seguir desarrollando el modelo socio crítico humanista; dentro de las competencias tú tienes ahí competencias en el área social, en comunicaciones; en cualquier área tienes criticidad, la investigación, la observación, búsqueda de información” (Dir2).

Otro directivo comparte este alineamiento del enfoque por competencias con sociocrítico humanista, concretamente, en las prácticas pedagógicas y actividades. Menciona el alineamiento desde las decisiones de los directivos, pero se evidencia las preguntas del porqué del dicho proceso en los actores que pueden denotar incertidumbres y un proceso de arriba-abajo (ver figura 5). Al respecto comenta:

El enfoque sociocrítico-humanista para nosotros no está fuera de lo que es el enfoque por competencias, es más, nosotros trabajamos en nuestros planes anuales, siempre todo está dirigido bajo el enfoque socio crítico-humanista. (...) se hizo es alinear un poco ese enfoque sociocrítico humanista con lo que venía haciendo el Ministerio de Educación. (...) muchos de nosotros en algún momento sí decíamos ¿por qué nos estamos alineando tanto al ministerio? pero ya quedó como que establecido finalmente cuando ya hubo los cambios de directiva el enfoque por competencias. (Dir3).

Por su parte, una docente subraya – en coincidencia con los anteriores – esta complementariedad del enfoque sociocrítico humanista y por competencias: formar estudiantes humanos, comprometidos con la realidad y al servicio de otros (ver figura 5). La dimensión social y humana cobra una vigencia enorme en la propuesta educativa, el carisma y en el enfoque por competencias (Aparicio, 2012; Aristóteles, 1993; PCI, 2015; Unión Europea, 2007). Al respecto opina:

Particularmente no lo veo dos cosas diferentes, sino todo lo contrario, siento que se complementan, porque precisamente para formar desde esa mirada socio crítico ahí es donde se engarza totalmente con la competencia. Sí entiendo que formo parte de una institución y tengo que seguir ese modelo, pero no siento que sea un socio crítico algo contrario, sino van de la mano. Precisamente ese trabajar por competencias me permite lograr lo que el colegio quiere finalmente: un estudiante, un jovencito que conozca de su realidad y que tenga una mirada mucho más humana, que sepa que forma parte de una sociedad y que debe estar al servicio de ella (DO3).

Por tanto, la adopción e implementación del enfoque por competencias responden a la compatibilidad, articulación, complementariedad y alineamiento con la propuesta educativa y el carisma de la congregación, en los que se privilegia la centralidad de la persona, ambos se nutren de las mismas fuentes teóricas – el humanismo – comparten la intencionalidad que todo ciudadano deber reunir y

desarrollar a lo largo de toda la formación básica: perfiles. En este punto, se puede vislumbrar las coincidencias de los informantes.

La segunda razón es que el CNEB es una propuesta de formación pertinente para construir ciudadanos capaces de afrontar los retos y resolver problemas del mundo actual (ver figura 5). En este sentido, la implementación del CNEB emerge por la necesidad de dar respuestas a las exigencias, retos, problemas y demandas en sus múltiples manifestaciones y facetas. Desde sus orígenes, ha tenido este cometido de ser una alternativa de solución a nivel mundial, latinoamericano y peruano (OCDE, 2007; Perrenoud, 2008a; Tobón, 2005; Unión Europea, 2007; Zabala y Arnau, 2008). Se busca formar y desarrollar competencias de manejo de la información responsablemente (Monereo & Pozo, 2001).

Así como está el mundo ahora y de acuerdo a las exigencias, era más que necesario implementarlo en sociales, porque la información ahora la encuentras con un clic y gracias a esto la información la tienes en la palma de tu mano. Sin embargo, los chicos aun teniendo tanta información, no saben qué hacer con esa información, ni saben por dónde comenzar. Entonces era más que necesario partir de cero con los chicos, cuando digo partir de cero no me refiero a que los chicos no sepan nada, sino la información está allí, solo es cuestión de enseñarles paso a paso, como cuando aprendían a leer desde chiquitos. (DO3).

Es necesario formar ciudadanos que respondan a las necesidades políticas, económicas, educativas, personales, socioambientales y de información. Esto se alinea a la ciudadanía activa y desarrollo personal, enfoque del área y un elemento importante de la conceptualización del enfoque por competencias (MINEDU, 2016; Unión Europea, 2007). Por eso, enfatiza: “Si queremos tener a ciudadanos, hombres y mujeres que de verdad respondan a las necesidades del mundo de hoy, era más que necesario implementar las competencias, porque si no esto iba a ser una fila de robots nada más” (DO3).

Asimismo, se busca desarrollar competencias vinculadas a la ciudadanía activa global y resolución de problemas del mundo actual (ver figura 5). Para ello, es imprescindible que se comprenda el enfoque vigente y se genere las experiencias de aprendizaje. Por eso, sostiene:

A veces dejamos de lado lo que es la finalidad de la educación: apuntar a ciudadanas y ciudadanos del mundo. Si ves tú el currículo nacional tiene perfiles no imposible de lograr pero en la medida que el docente lo comprenda y entienda que la educación del Siglo 21 es muy diferente al del siglo 20, busca que los estudiantes intenten desarrollar o responder a los retos que se le presenta la vida, buscar solucionar a las problemáticas sociales que también es la parte del perfil que busca

El currículo nacional, entran a tallar los enfoques ambientales, enfoque de género, enfoque de derecho entre muchos otros. (Dir4)

Definitivamente, el CNEB presenta el perfil de egreso, en la cual se evidencian actuaciones y características de los estudiantes relacionados a la resolución de las problemáticas sociales, enfoques ambientales, de derechos y de género (MINEDU, 2016). No obstante, otro directivo enfatiza los valores de la institución que se vinculan con los enfoques que propone el MINEDU: “la parte social que tiene que ver con nuestro valor de la solidaridad, que tenemos el respeto a la persona, el de convivencia pacífica, con el de convivir, nuestra casa común” (Dir2).

El valor instrumental de las competencias, según la opinión de otro directivo, radica en que permite responder a las situaciones reales y actuales con autonomía, resiliencia, automotivación y pensamiento crítico (ver figura 5). La respuesta de los estudiantes en este contexto pandémico es un claro ejemplo de la relevancia y utilidad de la implementación de la competencia. Las competencias se demuestran en las situaciones reales y problemáticas. El directivo opina al respecto:

Yo te pongo sólo un ejemplo con el contexto de ahora. ¿Cómo un estudiante en estas circunstancias puede demostrar su competencia para asumir y responder ante esta situación?. Para esto el estudiante debe desarrollar habilidades de autonomía. (...) ser consciente y automotivarse para estar frente a la pantalla. (...) ser resiliente, porque ya estás encerrado cuánto tiempo sin ver a tus amigos, sin tener contacto físico con ellos. (...) Otra habilidad es el sentido crítico. (Dir1).

De la misma manera, desarrolla la reflexión y el pensamiento crítico para desenvolverse en los diferentes contextos y sociedades diversas, especialmente respecto al manejo y selección de la información, análisis de las fuentes históricas (ver figura 5). En este sentido, les permite afrontar los retos y desafíos que presentan el entorno diverso y la información como su confiabilidad y abundancia. Un docente indica:

Me parece un trabajo mucho más reflexivo que desarrolla el pensamiento crítico, que le va a permitir a los estudiantes realmente desenvolverse de la forma más idónea en una sociedad, en cualquier contexto, porque es lo que busca el enfoque por competencias sobre todo el área de sociales, en un mundo tan lleno de información que los chicos puedan hacer un trabajo de fuentes, una crítica literaria, que sepan cuál es la distinción de las fuentes, el autor, qué hay detrás del contexto. Le va a permitir a ser mucho más crítico en su entorno y no creer lo que les dicen los medios de comunicación. (DO1).

En los organismos internacionales, el movimiento francófono y español sobre los aportes conceptuales y teóricos, las competencias buscan el desempeño y actuación efectiva de las personas en los diversos contextos y realidades resolviendo problemas (OCDE, 2007; Perrenoud, 2008a; Tardif, 2003; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2008). Asimismo, el pensamiento crítico es una competencia genérica que se debe desarrollar en los estudiantes para que interactúen y se desempeñen eficazmente. En esta línea, una docente anota que la implementación de las competencias promueve un desempeño crítico, sustentado y evaluativo, a partir de la investigación, pero también vincula con el análisis de las diversas fuentes y sus grados de confiabilidad. Sus palabras iluminan esta idea.

A mi modo de ver es un estudiante que sea crítico, que tenga la capacidad de emitir una opinión sustentada, debe estar basada en una evaluación, en un análisis o un proceso de la información, eso implica entonces investigar, leer más allá de lo primero que se le brinda, es un estudiante que tiene en todo caso la capacidad de analizar diversas fuentes de información, así como podría identificar también la confiabilidad que tiene la fuente que está utilizando, y eso ya va más de la mano con el área de ciencias sociales. (DO2).

También promueve competencias que “apuntan a desarrollar un enfoque más allá de los conocimientos (...) están orientadas al desarrollo y la resolución de problemáticas históricas, ambientales, económicas” (DO4). Según la revisión empírica, las competencias van más allá del enfoque academicista, subsumen sus aportes, pero se oponen a la memorización mecánica, sobre todo, permiten resolver los diversos problemas complejos o simples de cualquier índole (Aguerrondo, 2009; OIE-UNESCO, 2013; Operti, 2017; Perrenoud, 2008b; Roegiers, 2016; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2008). Esta mirada de resolución de problemas del enfoque por competencias cobra una vigencia superlativa para vivir de manera pertinente en el mundo actual. Por eso, el mismo docente enfatiza y aclara:

Aquel estudiante realiza acciones que permitan resolver problemas pero lo que me parece más importante todavía y lo percibo en mi práctica es que las competencias no están amarradas a un contenido fijo o a una verdad absoluta sobre todo en el caso historia, por ejemplo, en la competencia de historia veo que está enfocado en que el estudiante sea capaz de crear sus propias o elaborar sus propias interpretaciones de los procesos o que sea capaz de formular sus propias alternativas de solución a los problemas ambientales, o que sea capaz de tomar decisiones sobre su futuro económico en su vida diaria. (DO4).

El enfoque por competencias no privilegia los contenidos ni los absolutiza, sino promueve la actuación de sujetos en los diversos contextos creando sus propias interpretaciones, resolviendo los problemas ambientales y tomando

decisiones en la vida cotidiana. Naturalmente, la referencia conceptual y teórica es clara al respecto: la función de las competencias es equipar al estudiante para que resuelva problemas de cualquier naturaleza usando todos los recursos internos y externos (Bolívar, 2010; Jonnaert, 2001; De Ketele, 2008; OCDE, 2007; Tardif, 2003; Zabala & Arnau, 2008).

Por eso, los retos y desafíos del mundo actual requerían “un cambio ya que anteriormente creo que estábamos muy centrados en contenidos y, lo cual no es malo, porque es necesario manejar información, pero sólo nos quedábamos en ello” (DO2). Aunque no se descarta el valor del enfoque academicista, se reconoce sus limitaciones para interactuar y vivir en este complejo mundo hilvanado por diferentes problemáticas y demandas. Debido a ello, el enfoque por competencias es pertinente, ya que “exige el desarrollo de habilidades y destrezas que, al adquirirlas, las voy a poder aplicar en otros contextos que me van a hacer útiles en diversas situaciones y no sólo se quedan en el ámbito académico” (DO2).

Por tanto, las razones que orientaron el proceso de la implementación de las competencias, porque dicho proceso favorecería el enfoque de formación y el desarrollo de las capacidades y actitudes para que afronten retos, problemas y resuelvan los problemas multidimensionales en la realidad actual (ver figura 5).

4.2.4. Propósito de la implementación

En este punto, se busca describir el propósito y la finalidad del proceso de la implementación de las competencias en el área en mención, es decir, ¿para qué se implementan? A partir de la opinión de los informantes, se explica los contrastes y puntos comunes en relación al propósito y/o fin formativo. El propósito es el corazón en cualquier formación sobre el tipo y sociedad que se quiere lograr. En otras palabras, reúne las intencionalidades nacionales, locales e institucionales de aprendizaje, persona y sociedad (Coll & Martín, 2006; Fullan & Escudero, 2002).

a. Pensar con el corazón

El primer propósito, según los informantes, es el desarrollo del pensamiento crítico (ver figura 5), porque “frente a la realidad que nosotros debemos enfrentar necesitamos tener un sentido crítico, un pensamiento reflexivo y un pensamiento crítico que va unido también a la parte creativa” (Dir1), y “no estamos acá para formar robotitos, [llenar] de datos e información, sino jóvenes que puedan generar conocimiento frente a la problemática” (Dir4).

Sin embargo, promover el pensamiento crítico a través de la implementación de las competencias es “muy interesante, complejo, realmente un reto lo que está proponiendo el Ministerio al área de sociales, pero es muy enriquecedor” (DO1). Esta idea de desafío subraya un directivo: “es retador, porque primero el docente tiene que tener bien claro el por qué y él para qué se da este currículo [de competencias]” (Dir4). Además, Ciencias Sociales se ha convertido en el espacio pertinente para fomentar el pensamiento crítico, debido a la expulsión de la filosofía de las aulas como afirma una docente:

Yo creo que es una buena oportunidad para que el joven aprenda a estructurar su pensamiento. Yo siento que desde ya hace muchos años se perdió el hecho de tan solo haber quitado cursos como filosofía, lógica. Entonces Ciencias Sociales se convierte en ese espacio precisamente que invita al estudiante a pensar, pero a pensar de una manera más estructurada partiendo de una realidad. (DO3).

La sociedad actual exige personas críticas y reflexivas para su interacción en diversas situaciones, para ello, la institución educativa con la implementación de las competencias tiene el propósito de promover el pensamiento crítico en los distintos niveles para que los estudiantes cuestionen, critiquen y propongan soluciones (ver figura 5). Un directivo y una docente enfatizan al respecto:

El desarrollo del pensamiento crítico [se promueve] en todos nuestros estudiantes (...) Hoy en día la sociedad nos exige personas pensantes, personas capaces de cuestionar lo que la sociedad te brinda. Necesitamos gente que sea capaz de cuestionar, de criticar y también plantear soluciones creativas. (Dir1)

Ponen en el medio del aprendizaje del estudiante como sujeto activo, que le va a permitir que el chico dude, que el chico critique, cuestione (...) Creo que con la implementación de competencias en sociales desarrollamos mucho más el pensamiento crítico de los jóvenes y mucho más comprometidos con la sociedad. (DO1).

El cuestionamiento, la crítica, la duda, el análisis y la evaluación son elementos inherentes al pensamiento crítico, una competencia genérica y transversal que debe ser trabajada en todas las modalidades y niveles de la educación a través de múltiples formas para que los estudiantes interactúen en la vida cotidiana con criterios propios (MINEDU, 2016; OCDE, 2007; Operti, 2017).

Por tal motivo, “necesitamos más que nada son seres pensantes. En Sociales eso buscamos: gente que piense, pero que piense con el corazón” (DO3). El propósito de la implementación no es desarrollar solo la dimensión cognitiva, sino generar conciencia de la realidad inhumana e injusta del mundo actual para asumir

compromisos y buscar el bien común. Es unir la razón y el corazón en un mundo descorazonado.

b. Una formación para la vida que trasciende la repetición mecánica

La implementación de las competencias responde al propósito de formar a las personas para la vida, interacción idónea en la vida cotidiana y aplicación de los aprendizajes en realidad concreta. Ejemplifica el desarrollo de la propia identidad, el autoconocimiento y la autonomía de la persona (ver figura 5). Un directivo manifiesta al respecto:

El enfoque por competencias nos dice: cómo haces a este alumno competente para que pueda sobrevivir, para que pueda aplicar todo lo que enseñas en la vida, cómo le ayudas a ser trascendente y obviamente todo aprendizaje como nosotros decimos parte del autoconocimiento. Primero yo debo identificarme como persona, en nuestro caso como hijo de Dios, yo me identifico como tal y eso también las competencias te dicen: primero hay un autoconocimiento. (Dir1).

Por su parte, otro directivo afirma que dicho propósito no radica en la repetición de los datos y manejo de la información únicamente, aunque son necesarios, sino en formar ciudadanos que, usando dichos conocimientos, resuelvan problemas sociales, políticos, económicos y culturales desde la vida cotidiana (ver figura 5).

Nosotros debemos formar ciudadanos que respondan a esas problemáticas. Poco es querer formar a los estudiantes que solo manejen datos e información. No es así. Los chicos sí manejen la información y datos, porque igual necesitan para investigar, analizar, interpretar, parafrasear de algunas fuentes, pero para qué, para qué me es útil conocer los ciclos del agua, para qué me es útil conocer el concepto del estado de derecho, para qué (Dir4).

Es una formación para el ejercicio de la ciudadanía activa, la búsqueda del bien común, desarrollo del país y la sociedad inclusiva y pluralista. En este punto, emergen la dimensión ética, axiológica, decisoria y cognitiva del ser humano. Esto va vinculado con el enfoque del área que busca el compromiso y la responsabilidad con el entorno local, regional y nacional (MINEDU, 2017), pero también a todos los recursos que se precisan para convivir en la sociedad (Unión Europea, 2007). Por eso el directivo subraya:

Las competencias apuntan en el bien común en una sociedad tan caótica como la nuestra donde cada uno jala el agua para su molino, donde se ven actos de corrupción en medio de la pandemia, vamos como ciudadanos formar a estas personas, futuros ciudadanos y ciudadanas valga la redundancia para la nueva sociedad del Perú. (Dir4).

Mientras que un docente contrasta los peligros de manipulación en diversos escenarios de la formación basada solo repetición de contenidos y las ventajas de la implementación de las competencias que apunta a la formación de un ciudadano informado, consciente y responsable de su ciudadanía, sobre todo, propicia la toma de decisiones y la búsqueda del bien común. Sobre este punto sostiene:

un estudiante que ha sido formado sólo para repetir información es un estudiante mucho más propenso a ser manipulado por los medios de comunicación, por las redes sociales, por políticos, por otras personas, etcétera. En cambio, una persona que es competente en procesar información, contrastar versiones, comparar opiniones e ideas, es un ciudadano más informado, más consciente de su ciudadanía y responsabilidad, capaz de tomar decisiones apropiadas según sus intereses, el bien común. (DO4).

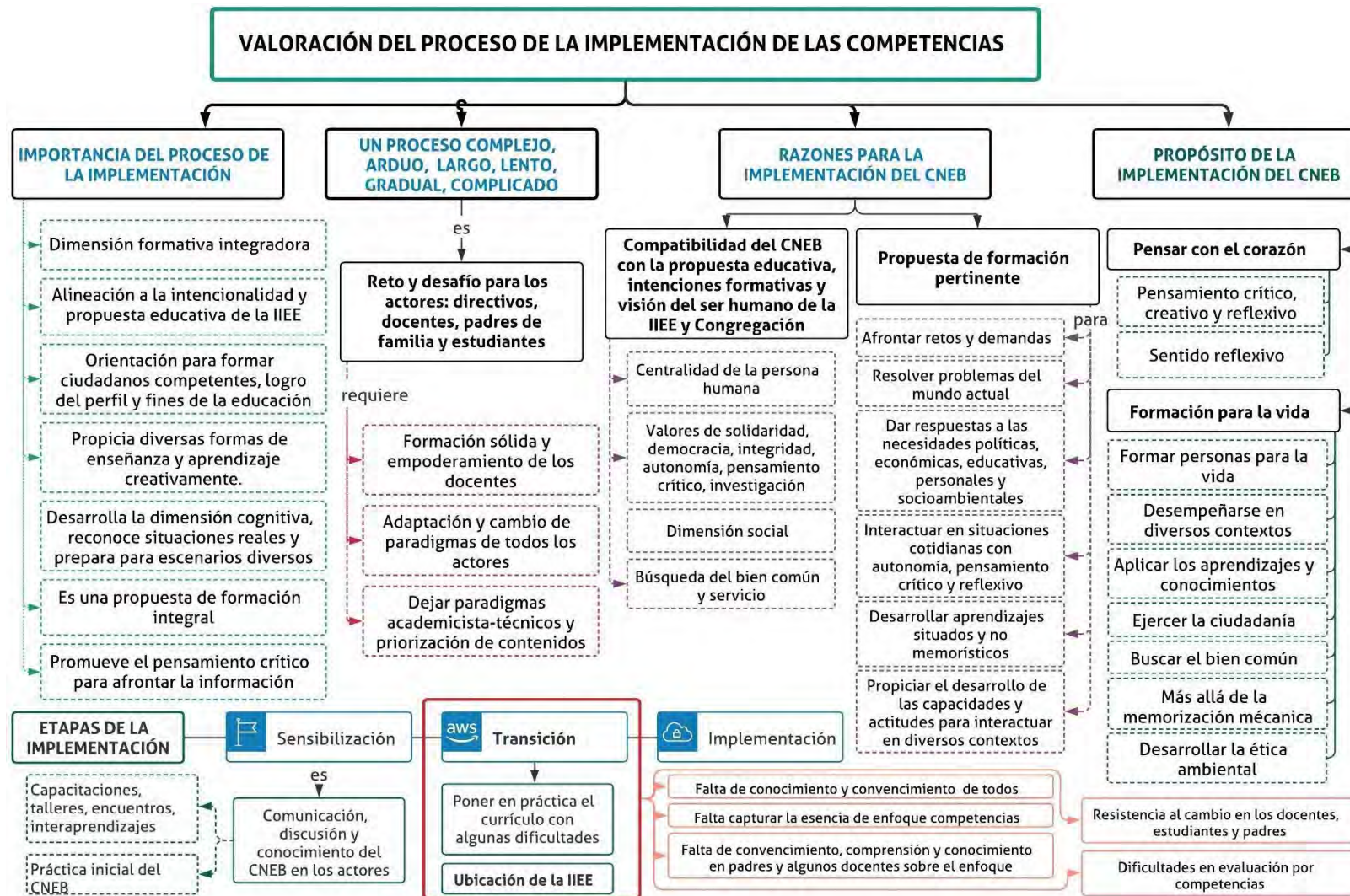
En cambio, una docente particulariza la implementación de competencias en el área de Ciencias Sociales: “me parece bastante enriquecedor que solamente una medida de repetición de los hechos y memorístico que antes se solía ser así la educación la enseñanza de la historia” (DO1). En contraste a ello, otro directivo considera que el propósito es la interpretación de los procesos históricos, gestión del espacio y ambiente, y de recursos económicos para que el estudiante demuestre en la vida cotidiana. Aunque hay esta idea de la utilidad práctica y resolución de problema, permanece más en la dimensión cognitiva. Su opinión ayuda a comprender este punto:

El estudiante pueda construir interpretaciones históricas y a partir de sus fuentes históricas que él pueda interpretar, comprender el tiempo histórico y pueda elaborar explicaciones propias justamente de lo que ocurrió en ese pasado, entendiendo pues que justamente son explicaciones y que no hay una verdad absoluta. La otra competencia es gestionar responsablemente el espacio el espacio y el ambiente y la otra es gestionar responsablemente los recursos económicos (...) lo que se busca es precisamente que el estudiante en la práctica resolver situaciones. (Dir3).

Por su parte, un directivo sostiene que el propósito es la conciencia ambiental, el desarrollo sostenible y la ciudadanía. Estas se encuentran presentes en los aportes teóricos y contextuales a nivel institucional, nacional e internacional. El cuidado de la casa común - una mirada al biogeográfico desde su carisma congregacional y teología eclesial – es sinónimo de desarrollo sostenible (Aparicio, 2012; MINEDU, 2016; OCDE, 2007; PCI, 2015; Papa Francisco, 2015; Unión Europea, 2007). Sobre esta intencionalidad formativa manifiesta:

Estamos al cuidado de nuestra casa común, ver todo lo que nuestro planeta ha sufrido este año nos llama mucho hacer esa relación con nuestros valores, nuestro lema y nuestro perfil a nivel de país. En uno de los perfiles del Ministerio creo que habla del medio ambiente, el reconocer en el otro la ciudadanía (Dir2).

Figura 5: Valoración del proceso de la implementación del CNEB, por enfoque de competencias



Elaboración propia

4.3. Las condiciones externas para la implementación

Las condiciones o factores son todos los elementos, estrategias, acciones y realidades que permiten la puesta en práctica el currículo prescrito en los diferentes niveles y alcances. Para la transición del currículo oficial al vivido o practicado requiere de intermediarios, agentes, recursos y todos los requerimientos que, en esta investigación, se denomina condiciones y factores. Juegan un rol importante para la implementación exitosa o desastrosa (Bediako, 2019; Halinen & Holappa, 2013).

Por eso, aquí se describe la percepción de los directivos y docentes sobre condiciones externas, es decir, a aquellas que proceden de las instituciones oficiales, de la institución educativa y sus respectivas autoridades para la implementación. La figura 6 muestra y resume todas estas condiciones.

4.3.1. Lineamientos y orientaciones de las instituciones oficiales

Las instituciones oficiales hacen referencia a los agentes de implementación a nivel de sistema, central y supra. En este escenario se encuentran los Ministerios de Educación quienes dan las orientaciones, normativas y leyes en materia curricular, pero en este caso para la implementación del CNEB en todas las instituciones educativas de todas las modalidades y niveles (Ferrer, 2004; MINEDU, 2019; Stabback, 2016).

En Perú, el Minedu se encuentra en esta instancia para orientar de manera clara la implementación del CNEB en todo el territorio nacional. Su función radica en dar las orientaciones desde el sistema y nivel central para viabilizar la puesta en marcha el currículo prescrito. Sin embargo, se constata que el Minedu no cumple su rol ni brinda las orientaciones claras, aunque se reconoce el diseño curricular del CNEB como una propuesta buena a nivel teórico (ver figura 6). Al respecto un directivo anota:

Creo que la propuesta curricular es buena en teoría. Digamos que la práctica todavía falta, a nivel de ministerio todavía falta explorar un poco más. Esto nos hace creo que también a nosotros a andar a tientas. Yo personalmente siento que estamos un poco todavía en la parte de discusión y medio perdidos. La idea es que vayamos experimentando y haciendo lo que ya conocemos como teoría para poder ejecutarlo y ver qué funciona y qué no. (Dir1).

Es menester recalcar que el Minedu no ha generado un plan de implementación del CNEB y, sumado a ello la ausencia de lineamientos claros,

dificulta este proceso y se convierte en un camino a ciegas y progressus in experimentum. Sin norte y brújula oficial, las instituciones y los docentes, aunque perdidos, ponen en práctica por experimento el currículo prescrito. Sobre este punto, Hallinger y Lee (2013) y Stabback (2016) afirmaban que los lineamientos claros y comunicación fluida desde el nivel más alto facilitaban la implementación exitosa. Lejos de abrir horizontes, el camino es a la inversa. Al respecto otro directivo comenta:

El Ministerio desde hace muchos años no está cumpliendo la función muy oportuna, lo máximo que yo he visto son sus cursos en línea que preparó con perúeduca que yo también participé en uno de ellos. Pero en realidad son muy superficiales, como dicen las abuelitas “pasó por el agua tibia”. No profundizan. Le falta todavía ese alcance del Ministerio para llegar a todo. Imagínate nosotros como institución privada nos preocupamos por buscar que alguien venga, nos habla del modelo por competencia, que nos explique cómo, qué es trabajar con esta modalidad y enfoque. En los colegios del estado que son más lejanos debe ser más difícil. (Dir2).

Mientras otro directivo señala que, desde el Minedu, permanecen vacíos, dudas y falta de claridad sobre el CNEB para las prácticas pedagógicas, especialmente en lo que respecta al sistema de evaluación (ver figura 6. Esta situación, contraria a las experiencias exitosas de implementación, genera que las mismas instituciones, autoridades y docentes implementen por descubrimiento, investigación, ensayo y error (Halinen & Holappa, 2013; Lee, 2014). El directivo comparte su sentir al respecto:

Cosas que todavía no están muy claras o no están muy bien precisadas de parte de Ministerio y que es algo nuevo obviamente aquí en el país. Para mí sigue siendo nuevo a pesar que han pasado cuatro años. Todavía falta que el Ministerio aclare muchas dudas e inquietudes (...) el maestro tiene que ir descubriendo, investigando, indagando. Creo que hay esos vacíos, así como salió este nuevo currículum – como te decía- cómo se evalúa el proceso, qué instrumentos de evaluación debo hacer uso para evaluar el proceso, qué instrumentos de evaluación para evaluar certificadora o sumativamente. Había muchos vacíos y sigue habiéndolos. (Dir4).

En el nivel meso con alcance local, la Unidad de Gestión Educativa ejerce su función del ente rector y orientador sobre la gestión educativa e implementación curricular (Stabback, 2016). Sin embargo, en este escenario el panorama se repite lamentablemente: la ausencia de lineamientos, asesoramiento y claridad cuando las instituciones tienen inquietudes y dudas sobre la implementación curricular (ver figura 6). Por ejemplo, sobre la búsqueda de asesoramiento de la norma “Evaluación de las Competencias 094”, el directivo comenta:

Realmente en el Ministerio hay infinidad de criterios. Nosotros pertenecemos al UGEL 6 de Ate. Cada vez que nosotros pedíamos un asesoramiento o una ayuda, se tardaba meses en respondernos, cuando pedíamos información cuando salió la 094 del área de secretaría general, una compañera que se iba al Ministerio en medio de la pandemia llegaba a la UGEL y decía: “amigo ¿la 094?, tenemos alguna duda por acá”. ¿094, ha salido 094? – de decían y no te miento- estamos cambiando de oficina o estamos un poco ocupados”. (Dir4).

En cambio, un docente comenta la falta de lineamientos para la precisión (diversificación) de los desempeños, los instrumentos y criterios de evaluación en sus prácticas pedagógicas en este proceso de la implementación de las competencias. En Perú, recientemente el Minedu ha brindado alcances sobre evaluaciones, pero todavía no hay claridad. La evaluación formativa - una práctica instalada como cultura en los escenarios anglosajones, francófonos, hispanos y algunos países latinoamericanos – se encuentra dando sus primeros pasos (Ahumada, 2005; Alvarez, 2012; Anijovich, 2010; Perrenoud, 2008a; Ravela et.al., 2017; Wiliam, 2011). Sobre esta situación crítica el docente manifiesta:

A veces uno busca información oficial por ejemplo cómo precisar los desempeños o sobre los criterios de evaluación cualitativa, elaboración de rúbricas holísticas. Es cierto, existen muchos autores, existen muchos referentes, pero sentía que los documentos del ministerio no eran los suficientes para, por ejemplo, plantear una rúbrica, hacer un proyecto, no digo que me digan la verdad, tal cual, sino que siento que los documentos del ministerio deberían de ser guía orientadora para todos los docentes. No están siendo suficientes y te das por un pequeño detalle: tú entras a la página oficial del currículo nacional y ves que el documento oficial para la secundaria es todavía la misma fotocopia de hace 4 años, ni siquiera se tomaron la molestia de colocar en el PDF con la última versión. (DO4).

Por consiguiente, desde la mirada y perspectiva de los directivos y docentes, el Minedu no cumple su rol orientador para la implementación de las competencias y la mejora de las prácticas de los docentes (ver figura 6). Los avatares, dificultades y cuestiones burocráticas se visualizan en las instituciones encargadas de dirigir y generar condiciones primordiales para la implementación.

4.3.2. Documentos de implementación

Se refieren a normativas, leyes, documentos institucionales y planes que orientan la implementación y sirven como referentes para dicho proceso (Halinen & Holappa, 2013; Kuiper et.al, 2013). En primer lugar, en Perú a nivel nacional ni en la Institución no existe plan de implementación que establezca las metas, los agentes, la temporalidad, la evaluación y las responsabilidades (ver figura 6). La revisión documental nos ha permitido identificar esta situación crítica.

El MINEDU carece de plan de implementación y propone normativas a destiempo. Solamente estableció una normativa para orientar el proceso de implementación vigente solo en 2019, sin embargo, en la actualidad no existe ninguna normativa clara que ayude la puesta en práctica del currículo prescrito. Por eso, un directivo afirma:

Yo uso mucho la normativa que salió a inicios del año pasado, me parece 033 “orientaciones para la implementación del currículo (...) Cuando lo compartido con los asesores que en realidad serían los pequeños líderes de cada grupo de comunidad por área. Esos son los documentos con los cuales nos hemos basado para poder implementar, conocer y trabajar nuestro plan anual, las unidades y sesiones de clase (Dir2).

Esta es la primera dificultad y óbice que encuentran para la implementación: la falta de normativas claras, pertinentes y oportunas. Esto conlleva a poner en práctica por experimento con criterios diversos e incluso contrapuestos. Enfatiza al respecto.

Esos documentos las sacan tardíamente a la población y en realidad tú en el camino ya estando el año en curso tienes que empezar a revisar y adaptar lo que te dicen y es como un pequeño monstruo que tienes que ir armando en el mismo proceso (Dir2).

Mientras que otro directivo, en relación a la evaluación en el enfoque vigente, precisa que tampoco el Minedu genera directivas oportunas ni orientaciones claras que propicien la implementación en las instituciones (ver figura 6). Esto es un proceso inverso: poner en marcha el currículo sin una orientación, que no parte generando normativas y orientaciones (Bediako, 2019; Halinen & Holappa, 2013; Lee, 2014). Al respecto comenta:

Ni el mismo Ministerio no saca directivas muy concretas sobre evaluación. Aún estamos a la espera de cómo va a ser para este año. Mira estamos finalizando prácticamente y no se manifiesta. Estamos con esa situación de qué nos planteará el Ministerio, porque nosotros al interno estamos manejando lo mismo. Eso es otro debe que nos tiene el ministerio de Educación (Dir1).

En cambio, sobre orientaciones para la implementación en el nivel de las aulas, un directivo manifiesta su sentir: “esperamos que nuestro equipo directivo nos oriente bien en los cambios, en el rumbo que se va seguir, qué va a pasar el próximo año, decíamos “ya, tiene que haber una ruta desde arriba”, estamos esperando esa ruta” (Dir3). El origen de esta situación se remonta a la falta de normativas del Minedu que lleva a serias dificultades para la implementación del CNEB en las instituciones educativas.

Los documentos fundamentales para la implementación son el CNEB, el PCI y PEI : “ahorita el documento más importante que manejamos es El currículo nacional” (Dir1), “tenemos el mismo documento del ministerio: el currículo nacional” (Dir2), “cuando nosotros planificamos a inicios de año, tomamos en cuenta todo esto: el currículo, nuestro modelo, nuestro cartel. A partir de eso ahí vamos armando todo esto” (DO3). Se afirma la coexistencia de documentos institucionales, aunque “no usamos mucho nuestro PEI y PCI, porque no estaba muy claro por enfoque de competencias, como que todavía no hablaba mucho de eso” (Dir2).

Asimismo, la Propuesta Educativa es un documento importante y madre que contiene las intencionalidades de la congregación sobre la educación en el Perú, el ciudadano y sociedad. Por eso, varios informantes coinciden al respecto.

Otro documento es la propuesta educativa. La congregación tiene una propuesta bastante muy ideal de lo que busca de la educación en el Perú y cómo responder a estas necesidades. Te da una perspectiva de la visión de la congregación frente a la propuesta educativa que debe plantear el colegio. (...). Ese es el sello que no se debe perder, eso es lo que nos debe identificar, porque tú puedes hacer el enfoque por competencias y ser cualquier colegio, pero nosotros queremos hacer un enfoque por competencias con el sello de la congregación. (Dir1).

Lo que yo he visto que también es parte de la planificación siguiendo el modelo del colegio socio crítico humanista es que se parte a partir de una pregunta o problema. Creo que al ir a esa pregunta enriquece mucho el trabajo de los estudiantes y del mismo docente (DO1).

Halinen y Holappa (2013) afirmaban que la implementación exitosa radica en contar con planes y documentos. Sin embargo, todavía es ajeno este planteamiento y propuesta. Solo se cuenta con el CNEB, normativas caducadas y documentos institucionales bajo otro enfoque curricular. Esto hace difícil la implementación.

4.3.3. Participación de los grupos de interés en el diseño e implementación

En la elaboración de PEI, PCI y Propuesta Educativa han participado diversos actores: especialistas, directivos, maestros y, en alguna medida, los padres de familia, porque es importante “involucrar y hacer del maestro participe (ver figura 6). Si solo pones de afuera y no lo haces parte de como que no se enriquecen las cosas” (Dir2). Dicha participación es crucial para la implementación, ya que genera identificación, responsabilidad y compromiso. En el diseño de dichos documentos, como parte de la acreditación, se evidencia la participación de distintos grupos de interés.

El director empezó a organizar el colegio con todos estos documentos. Porque antes de eso no había un PCI ni un PEI. Entonces ya con la acreditación el colegio comienza actualizar la documentación y a tener estos documentos. ¿Quiénes participan? Participaron un equipo que se les llamó el equipo GEC que era exclusivamente para la acreditación. Estaba también en ese proyecto el director, un equipo de más o menos de 8 profesores (Dir2).

Aunque la participación de los actores en dicha fase se circunscribe al ámbito de docentes y directivos, se reconoce la importancia de otros grupos en el proceso de la implementación actual “en esta coyuntura, el papel de los padres de familia (...), abuelito y la persona que está a su lado, a cargo, ha sido valiosísima para poder lograr aprendizajes” (Dir1). Si el agente, en este caso los padres, “no está comprometido, si el papá no se involucra en el proceso de aprendizaje nosotros por la lejanía que tenemos no podemos hacer mucho (...) La familia tiene el papel preponderante, no es solamente el maestro” (Dir1).

En cambio, otro directivo manifiesta la participación más amplia de los actores en el diseño de los documentos institucionales: “para que tenga un buen sustento nuestro propio enfoque, propuesta educativa, empezamos a construir y reconstruirlo juntamente con los docentes. Se hizo bastantes reuniones colegiadas y con personal no docente para ir construyendo el nuevo PCI y PEI” (Dir4). Es preciso anotar que el CNEB ha sido adoptado por la institución posteriormente.

En este sentido, la participación de los actores en el diseño de PCI y PEI ha sido amplia, mientras que el CNEB ha sido adoptado por la institución en cuyo diseño no participaron de manera directa, sino crearon otros mecanismos para fortalecer las capacidades de los actores y así implementen efectivamente. La participación de los grupos de interés presenta grandes posibilidades para su implementación, porque se sienten identificados y comprometidos; mientras que su ausencia y elaboración de arriba abajo generan resistencias y desconocimiento (Halinen & Holappa, 2013; Stabback, 2016; Ferrer, 2004; Fullan & Escudero, 2002).

4.3.4. Capacitación de los actores

Después del diseño y adopción del currículo vigente bajo cualquier enfoque y modelo curricular, es imprescindible generar competencias de los actores para su implementación respectiva, es decir, promover espacios de formación, actualización, capacitación y empoderamiento en los diferentes niveles (Ferrer, 2004; Halinen & Holappa, 2013; Opertti, 2017). Los agentes, según sus funciones, previamente deben estar empoderados y en condiciones para poner en práctica el

currículo prescrito en la institución, en las aulas y prácticas pedagógicas (ver figura 6). En este sentido, los directivos y, especialmente, los docentes necesitan afianzar sus competencias profesionales, conocer y comprender todos los elementos del currículo que se va a implementar. Esto garantizará la eficacia de la implementación o llevará a derroteros insalvables (Opertti, 2017).

Por eso, los directivos han realizado diversas capacitaciones en el enfoque curricular por competencias, aunque no previamente, sino en paralelo y durante el proceso de implementación (ver figura 6), como menciona un directivo: “fue el poder capacitar a los docentes sobre qué es lo que quería el colegio en función a este nuevo modelo pedagógico y enfoque por competencias” (Dir1). Otro amplía sobre las capacitaciones durante el primer año de implementación:

2017 se comenzó hablar sobre enfoque por competencias. El colegio invitaba algunas personas que de una u otra manera tenían cierto conocimiento sobre el enfoque por competencia. Fue un año en realidad de recibir charlas, capacitaciones, revisar documentos, de hacer algunos intentos por el trabajo de competencias. En eso se pasó el primer año. (Dir2).

Para ello, se requiere contar con asistencia técnica y asesorías de especialistas (Halinen & Holappa, 2013). En este sentido, un directivo comenta el proceso de búsqueda de especialistas, la capacitación a los directivos y temas que abordaron los capacitadores. Es necesario precisar que en la etapa incipiente los especialistas han sido los de Minedu.

Primero recurrir a especialistas en la materia, primero a los especialistas del Ministerio de Educación. Convocamos -recuerdo- en 2016 y 2017 nos contactamos con los especialistas del Ministerio de Educación y llegaron a empezar a capacitar a los profesores y a nosotros los directivos que éramos los primerizos a ser capacitados desde cero qué es El currículo nacional, cómo se entiende ahora las competencias, qué son esto de las capacidades que se articulan dentro de cada competencia. (Dir4).

Aunque otro directivo coincide con los anteriores, porque “el colegio se ha preocupado por darnos capacitaciones, porque vayamos comprendiendo qué cosas eran las competencias, luego también hemos pasado por diferentes etapas” (Dir3); sin embargo, advierte el proceso de empoderamiento primero en enfoque técnico-cognitivo, luego en competencias, y qué significó en sus prácticas pedagógicas: aprendizaje, empoderamiento, pero cambio brusco e inesperado. Sus palabras evidencian la vivencia compleja de esta etapa.

Primero hablábamos de las habilidades, teníamos que desagregar ¿qué significaba analiza, compara, contrasta? y cuando logramos hacer eso y entender eso, recién, nos dijeron “que ya no, que eso ya no iba”. Hacíamos nuestras sesiones y en cada sesión teníamos que poner okay, si tú decías que ibas a hacer analiza cuáles eran sus estrategias para que

significaba analiza, que el chico iba a desagregar el todo en partes, y que luego lo iba a recomponer, entonces dónde vas a hacer que desagregue, dónde vas a hacer que... rómpele la cabeza para cada cosita. Y cuando ya te decía más o menos lo teníamos se nos dijo que ya no, que eso no era, entonces pasamos a trabajar por desempeños (...) hubo una capacitación sobre los desempeños, qué cosa significaban los desempeños. Luego ya ha venido como te digo capacitándonos, qué pasa con los desempeños, y qué pasa con las competencias y las capacidades. (Dir3).

Según la opinión de dos docentes, “la capacitación fue fundamental y el colegio sí le puso mucho énfasis” (DO3) y que “partimos por un tema de capacitación, el colegio nos ha brindado algunas capacitaciones justamente para que nosotros también nos quede claro” (DO2). De ahí se sigue que las capacitaciones pertinentes propician una implementación exitosa, caso contrario llevan a un fracaso (Guerrero, 2018; Halinen & Holappa, 2013; Operti, 2017).

a. Tipos de capacitaciones y su eficacia

Aunque “el colegio brindó las capacitaciones que consideró en su momento pertinente para poder implementar o ir mejorando el trabajo de competencias en el área” (Dir3), se puede identificar una variedad de capacitaciones en este proceso de implementación, es decir, diferentes editoriales, especialistas de Minedu y expertos han transitado. Las autoridades han buscado formas de empoderar a sus docentes para que pongan en práctica el currículo prescrito (ver figura 6).

En primer lugar, se encuentran, solo por orden temporal, las capacitaciones de las editoriales con sus respectivos especialistas, pues “al principio las capacitaciones que se tomaron fueron de algunas editoriales y de algunas instituciones que estaban muy sesgadas en relación a lo que era por enfoque por competencias y no necesariamente del Ministerio de Educación” (Dir1). El sesgo, la contradicción, la diversidad de comprensiones y aproximaciones del enfoque por competencias por parte de los especialistas son como una espina dorsal que atraviesa una gran parte del proceso de la implementación (ver figura 6).

Esta problemática surge por la falta de especialistas bien formados en el enfoque por competencias: “yo creo que nosotros como no encontrábamos o quizás no fuimos demasiado acuciosos estuvimos dando muchos cambios en el camino” (Dir1). Pero también hay “muy buenos capacitadores, pero a veces tienen diferentes percepciones del enfoque por competencias que cada uno maneja” (Dir1). Halinen y Holappa (2013) señalaban que el éxito consistía en la comunicación clara y el lenguaje compartido en todos los niveles y actores.

En segundo lugar, se ubican las capacitaciones de especialistas de Minedu, debido a que “el Ministerio empieza a plantear una nueva propuesta mucho más seria y mucho más concreta sí empezamos a tomar algunas asesorías de parte de ellos” (Dir1) y “vinieron del Ministerio de Educación” (Dir3). Sin embargo, lejos de ayudar y orientar la implementación, generó dificultades, confusiones y conflictos en los actores (ver figura 6). Al respecto, dos directivos se manifiestan:

Incluso entre los mismos especialistas del Ministerio no había una unidad frente a la idea del enfoque por competencias. Entonces tuvimos capacitadores que venían y te decía una cosa y luego venía otro y le decía otra cosa diferente. Entonces el profesor terminaba más confundido de lo que había iniciado. Hemos pasado por toda esa etapa: donde el docente tuvo su conflicto cognitivo para poder entender finalmente cómo hacer esta implementación del enfoque. (Dir1).

A veces confundes más a los profesores, tú me estás diciendo una cosa y el otro me dice otra, entonces ¿qué cosa hago? (...) Entonces cuando escuchan eso inmediatamente te dicen “ah eso no sirve, te das cuenta que me estás diciendo A y después me dices Z”, entonces esto no puede ser por lo tanto retrocedo, entonces no ayudas. (Dir3).

En tercer lugar, se realizaron las capacitaciones masivas en la institución, es decir, un especialista brindó la información a todos los actores y toda la comunidad educativa en general. Sin embargo, su eficacia fue muy pobre para la implementación como se muestra en la figura 6. Por eso, un directivo anota:

No nos resultó hacer capacitaciones masivas. Todas las capacitaciones en el colegio eran capacitaciones a todo el personal entonces. De 170, 30 te entendían, 70 estaban durmiendo y el resto estaban calentando el asiento o estaban haciendo cualquier otra cosa. Siempre las capacitaciones eran así. Nosotros empezamos con capacitaciones masivas para todos porque todos tienen que recibir la misma información, porque después se tergiversa. Pues nos dimos cuenta de que no funcionaba y cambiamos por grupos pequeños. (Dir1).

Frente a esta problemática emerge el tercer tipo: la incorporación y presencia de diferentes especialistas para niveles, grados y áreas para lograr la implementación del currículo prescrito, “por eso es lo que traíamos a especialistas” (Dir1). Lamentablemente, generó más confusiones que luces para dicho proceso (ver figura 6). Por esa razón, un directivo asevera: “nosotros decíamos que llamar a los especialistas y que los profesores vayan entendiendo, no resultaba” (Dir4). Este sentir es compartido y ejemplificado con mayor detalle por otro directivo:

Había una especialista de inicial, un especialista para primaria, especialistas para lectoescritura, para el desarrollo de habilidades matemáticas en primaria, un especialista en comprensión lectora para que trabajara todo desde inicial hasta secundaria (...), especialistas en cada una de las áreas de secundaria. Pero ¿qué nos pasó? Cada uno traía una idea distinta de cómo era el enfoque por

competencias (...) Cuando nos juntábamos, decían “mi especialista me ha dicho esto, a mí mi especialista me ha dicho lo otro”. ¿Entonces cuál es? ¿Quién tiene la verdad? ¿Quién tiene la razón? Y era un loquerío. ¿Y qué decirte pues en secundaria? Y en secundaria cada área pues tenía su propio especialista y al final cuando nos juntábamos por comunidades a compartir cada quien tenía una versión distinta, digamos no tan disímil pero sí con una concepción bastante personal. Entonces tampoco ese proceso no resultó porque el profesor terminaba demasiado confundido. (Dir1).

b. Capacitaciones: sombras y luces para la implementación

La memoria institucional no tiene un recuerdo feliz y fructífero de las capacitaciones de editoriales, de Minedu ni de especialistas en comunidades pequeñas en este proceso de generación de competencia a los actores, porque propiciaron más confusiones, incertidumbres y conflictos por las razones mencionadas anteriormente, lejos de brindar luces como mencionaba Operti (2017).

Por eso, un directivo menciona: “era todo un chambón realmente lo que hicimos con los profesores” (Dir4), mientras que otro directivo expresa “algunos de repente pueden tener pensamientos encontrados sobre estas capacitaciones recibidas, les pueden haber parecido a favor o en contra (...) algunas ayudaron y otras no tanto, la verdad” (Dir3). Frente a esta situación compleja y difícil, un directivo expresa: “para nosotros las capacitaciones fue un parto largo, doloroso (...) todo ese proceso de implementación ha sido un parto bastante largo, hemos estado probando muchas formas de cómo implementar el enfoque por competencias” (Dir1).

A partir de las sombras e ineficacia de las capacitaciones, los actores pudieron vislumbrar luces para la implementación de las competencias, qué funciona, qué ayuda y qué dificulta dicho proceso.

Al final hemos recibido tanta información, tantas capacitaciones, hemos ejecutado y hemos puesto en práctica cada una de las sugerencias que nos daban, de las recetas que nos planteaban: esto funciona así, esto tienes que hacer asá. Entonces ya es momento de que nosotros hagamos nuestra propia tarea. Yo creo que ya estamos encontrando el camino, ya sabemos que las capacitaciones masivas no funcionan, ahora las capacitaciones son mucho más focalizadas. Se detecta un problema, muy bien a ver, y siempre cuidamos de que las personas que vengan a apoyarnos tengan unos paradigmas o enfoques similares a lo que nosotros queremos. (Dir1).

Una docente hace una crítica sobre las capacitaciones recibidas: “a los directivos les faltó pues de repente orientarse mejor en lo que iban a recibir de las

instituciones” (DO3). En esta búsqueda de norte y orientación para implementar las competencias, finalmente aparece la asistencia técnica.

4.3.5. La asistencia técnica

Llámesse asistencia técnica [AT] al especialista en Currículo que ha acompañado y asesorado a los directivos y docentes en el proceso de la implementación en todos los niveles de manera permanente en los últimos años (ver figura 6), pues “pedimos a un solo especialista de PUCP” (Dir1), “como hace 3 o 4 años contrató al profesor de la católica” (DO4), “nos contactamos con el profesor” (Dir4), “nos ha ayudado por varios años en el trabajo” (Dir3). Sobre este punto, otro directivo señala:

El anteaño pasado se han hecho algunas capacitaciones en el colegio con él, que estuvo apoyándonos cerca de 3 o 4 meses más o menos estuvo yendo al colegio a dar capacitaciones a los diferentes grupos de docentes justamente para el trabajo por competencias. (Dir2).

Esta etapa y mecanismo de implementación es un proceso largo y ha dado mejores resultados, porque se manejaba una misma perspectiva sobre el enfoque por competencias, se contaba con una ruta, aunque no con un plan de implementación, la capacitación a los diferentes actores: directivos, asesores, coordinadores y docentes (ver figura 6). Una sola mirada permitía aclarar las dudas e inconvenientes (Kuiper et.al., 2013). Por eso, la opinión de un directivo ayuda a comprender el proceso y trabajo de la AT.

Este proceso era más largo, porque al profesor no podíamos clonarlo para que esté con todos. Teníamos que dar su tiempo, su horario pero digamos que este nos dio mejores resultados porque ya era una misma visión, un mismo enfoque, una misma perspectiva de cómo era el enfoque. En este sentido se empezó primero con el equipo directivo explicarnos cómo se iba a implementar esto y cómo se debía trabajar, cuál era la ruta a seguir. En un segundo plano ya los líderes pedagógicos en este caso eran los asesores de inicial hasta secundaria, había asesores por áreas. Luego a los coordinadores de grados porque los coordinadores de grados son como mini subdirectores en cada grado. Era importante que los coordinadores de grado tuvieran bastante claridad. (Dir1).

En ese sentido, la AT brindó “las capacitaciones y empezó a involucrar a un buen grupo de maestros, a los asesores del área se les invitó hacer un curso Aprendizaje basado en proyectos, también que se hablaba mucho de los temas de competencias” (Dir2), “nos dio una capacitación a los directivos y a los grupos pequeños de docentes” (Dir4), entonces “él nos fue enseñando cómo ir dándole vida a ese desempeño que sonaba tan soso o tan seco desde el libro e ir dándole

vida a partir de nuestros documentos” (DO3) y “se ha hablado de desempeños, de cómo precisar un desempeño que era desde donde deberíamos partir” (DO2).

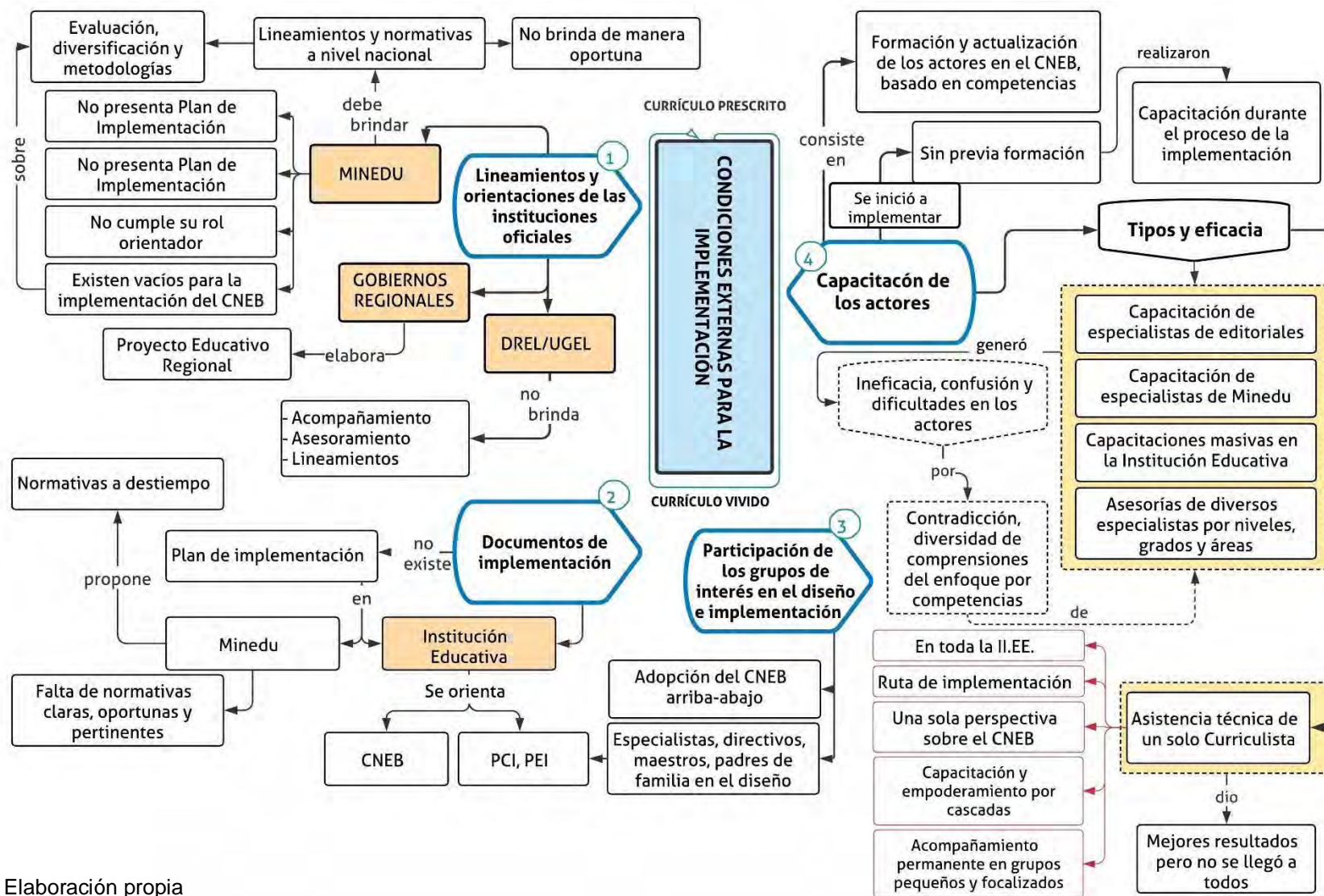
Este fue un proceso gradual, reflexiva y consensuado, porque “nos han dado el tiempo para ir construyendo, no ha sido un proceso que no se haya impuesto así como que automáticamente, que viene y toma, y trabaja esto, no del todo” (Dir3). Fullan y Escudero (2002) sostenían que el cambio tiene que ser gradual y debía respetarse el ritmo de los actores.

La eficacia de la AT fue mejor que las capacitaciones mencionadas líneas arriba, porque favoreció la comprensión e implementación de las competencias. Al respecto, los informantes expresan que “no te voy a decir que resultó al 100%, sería engañarte, pero sí tuvimos un 50% de eficacia, entre 50 o 60% de eficacia. La mayoría entendió, había una sola línea, las dudas las contestaba una sola persona” (Dir1) y

No se llegó al 100% de la población del colegio. Son aproximadamente 170 docentes entre inicial, primaria y secundaria, y habrán participado 60 maestros. Entonces en realidad todavía nos falta un grueso de maestros (...) Tenemos a 110 que es autodidacta o simplemente de lo que escucha o de lo que se le da como alcance, han comprendido. Pero ya nos ganó todo esto. Todavía persiste en el colegio esta idea de que se pueda implementar un asesoramiento permanente, tenerlo ahí a él al menos uno o dos veces a la semana para enriquecer la propuesta. (Dir2).

La figura 6 resume y sintetiza las condiciones externas que han estado presente en el proceso de la implementación de las competencias, la relación de las mismas, las sombras y luces de dichos factores.

Figura 6: Condiciones externas para la implementación curricular de las competencias



Elaboración propia

4.4. Condiciones internas para la implementación

Llámesese a aquellas condiciones que brotan desde la institución y los mismos docentes, dependen de ellos y pertenecen al ámbito personal, subjetivo e individual de los docentes. Se encuentra su formación, creencias, experiencias, sus propios aprendizajes, sus capacitaciones, interaprendizajes y colaboración. Bediako (2019), Halinen y Holappa (2013) y Operti (2017) coincidían que estas condiciones son sumamente importantes para la implementación curricular.

4.4.1. Acompañamiento pedagógico

Se refiere al acompañamiento y monitoreo que realizan los agentes – directivos y asesores – a los docentes para la implementación en las prácticas pedagógicas (ver figura 7). Se puede apreciar la dirección, la subdirección pedagógica, la coordinación de la calidad educativa y la asesoría del área quienes, según sus funciones e injerencia, orientan este proceso de poner en práctica el currículo efectivamente (Hallinger & Lee, 2013; Kuiper et.al., 2013). El acompañamiento y monitoreo se realiza de la siguiente manera:

Las subdirecciones tienen reuniones con las coordinaciones, reuniones con los asesores de secundaria a fin de poder ir regulando algunos requerimientos que se tienen este nuevo enfoque por competencias que estamos tratando de consolidar. Estas reuniones, seguimientos y monitoreos que se hacen a los profesores se hacen a partir de estos estamentos: el coordinador y los asesores. (Dir1).

a. Acompañamiento del Coordinador de la Calidad Educativa

Es la instancia más importante y juega un rol fundamental respecto al acompañamiento pedagógico [AP] en toda la institución. Sobre su función en este proceso comenta: “desde el área que ahora yo dirijo, la calidad educativa, estoy teniendo reuniones nuevamente con los docentes de todos los niveles y áreas, hay muchas dudas todavía” (Dir4). Un directivo reconoce la experticia y experiencia del coordinador de calidad educativa en el enfoque por competencias.

En 2019 el año pasado, ellos mismos han sido bastante autodidactas. Ella ahora mismo está trabajando en ministerio de educación. Ella está como asesora y se empapó mucho sobre el trabajo por competencia. Ella y él comenzaron a dar pequeños talleres dentro del colegio, nos explicaban y hablaban sobre las terminologías, cómo escribir un buen desempeño (...) aprovechando que él tiene experiencia y que está bajo la coordinación de calidad educativa, con la dirección del colegio se le pidió que haga este encuentro con los maestros. (Dir2).

La calidad educativa aporta a la implementación a través de reuniones, monitoreos y conversaciones de manera directa con los asesores y docentes sobre

los diversos elementos del enfoque por competencias, sobre todo, orienta y retroalimenta las prácticas pedagógicas para la mejora como se aprecia en la figura 7. Brookhart (2008) afirmaba que el propósito de la retroalimentación es mejorar las prácticas pedagógicas. Al respecto un directivo comenta:

El equipo de calidad del colegio aportó muchísimo y hacía los monitoreos frente a todo este proceso. Yo creo que nos resultó mucho mejor. El monitoreo se requiere porque yo creo que siempre para que todo cambio pueda darse de manera efectiva tienes que monitorear a la gente, tiene que haber un proceso de acompañamiento porque sino no resulta. Como te digo tú le puedes decir al profesor: tienes que hacer abcd pero si él no está convencido, si no le entiende tú te das la vuelta y siga siendo fcz. O sea no lo va a aplicar. Entonces tiene que haber una persona que le explique, persona esté acompañando en todo este proceso absolviendo sus deudas, aligerando sus temores (Dir1).

Él realiza encuentros, talleres, reuniones y conversaciones con los docentes de todas las áreas y niveles para implementar las competencias. Sin ser especialista, pero docente de CCSS, autodidacta y apasionado por los temas curriculares, facilita y aligera la implementación de las competencias. Leithwood et.al. (2006) subrayaban la importancia del liderazgo pedagógico para el éxito de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de la implementación. Al respecto opina:

Prefiero llamarlo una conversa, no me considero un capacitador, soy docente nada más, común y corriente como cualquiera, pero que sí me gusta bastante todo lo que tiene que ver con el currículum, lo que es planificación curricular, me apasiona bastante, te soy honesto. Ahora me estoy reuniendo con las líderes pedagógicas del nivel de primaria. (Dir4).

b. Acompañamiento de la subdirección pedagógica

La subdirección pedagógica “ha tenido conversaciones muy particulares. En las reuniones y asesorías se hacía pequeños talleres con los asesores para que después lo bajaran hacia las respectivas comunidades. Ellos también compartieron mucho trabajo de lo que es el trabajo por competencia” (Dir2). Existe una colaboración y apoyo de la calidad educativa a la subdirección. Estas prácticas se encuentran en las experiencias exitosas de implementación (Hallinger & Lee, 2013). Sobre este punto un directivo afirma:

Desde la calidad educativa, me está apoyando en algunas reuniones de los equipos en especial en primaria, porque cuando se han revisados los documentos se ha visto que los profesores en realidad no hacen bien el desarrollo de un desempeño. Entonces si tú no tienes bien tu desempeño, no tienes claro propósito en tu unidad, porque de ahí se desprende todo, no vas a poder hacer bien el trabajo por competencias. Entonces en este año sí él nos ha dado una mano en hacer estos pequeños espacios de conversación, reflexión, revisión de documentos con los mismos maestros. (Dir2).

Respecto a la función de la subdirección, otro directivo manifiesta que realiza el seguimiento y monitoreo de los documentos: programaciones y unidades. El seguimiento pertinente y abierto permiten la mejora, en caso contrario se convierte en cuestiones burocráticas (Halinen & Holappa, 2013). Al respecto expresa:

Nos mira más es que justamente pues cumplamos con la parte de entrega de las documentaciones, de subir las cosas al portal y sí chequea que a veces hayan coherencias, que se hayan cumplido con los desempeños que se han propuesto, entonces nos dice “miren la cantidad de desempeños que se están proponiendo...cómo ustedes permiten que hayan tantos...” yo considero que la mirada de la Subdirección sí va en función al logro de las competencias, y la mirada de la asesoría. (Dir3).

Las reuniones de la subdirección con las asesorías, según una docente, permiten “trabajar en conjunto bajo una misma mirada o una misma línea” (DO3), pero difiere sobre las observaciones de la dirección sobre el desarrollo de los contenidos conceptuales: “la subdirectora me dice: no estarás hablando toda la hora, pero es que necesito hablar, darle un marco, para que a partir de allí los chicos se ubiquen” (DO3). La figura 7 muestra el rol de la subdirección al respecto.

c. Acompañamiento de la asesoría del área

Este acompañamiento se realiza en el nivel micro: programaciones, unidades y sesiones de aprendizaje para que los docentes implementen las competencias en sus prácticas pedagógicas (ver figura 7). Se respeta siempre la autonomía de los docentes (Stabback, 2016), pero “tengo que darle una mirada a esa unidad en función a la situación significativa. Tú me dices qué pregunta quieres resolver, cómo estás planteando la problemática que vas a abordar y qué desempeños estás planteando” (Dir3). Las revisiones de unidades y sesiones buscan “que haya una coherencia justamente en el planteamiento de esa unidad y luego cuando veo sus sesiones a veces yo retrocedo a ver la unidad, a ver en qué parte estás y si estás avanzando en el camino” (Dir3).

Un docente anota dos tipos y funciones de la asesoría. Primero, “el trabajo con el asesor es la presentación de documentos en febrero, desde el programa anual vamos bajando a unidades y luego a sesiones. Todo ello pasa a una revisión y retroalimentación y corrección” (DO2). El segundo es el monitoreo, observación y retroalimentación de clase durante el proceso de la implementación. Dos docentes coinciden al respecto:

Hay dos o tres sesiones en el año en que el asesor ingresa a la clase desde inicio hasta el final, tiene una ficha con indicadores para observar la clase, nosotros la conocemos previamente, se socializa con los docentes y finalizado se tiene una reunión para el feedback. (DO2).

Los profesores somos supervisados, no solamente supervisan, sino que pasas a una entrevista con el asesor quien te da una retroalimentación. En esta entrevista justamente el asesor te dice y te retroalimenta: "estás desarrollando la competencia, estás aplicando estas estrategias a la competencia". Eso está muy bien. (DO4).

Respecto a la eficacia y pertinencia de las asesorías, se reconoce que la buena preparación y conocimiento en currículo posibilitan la implementación, clarificación de las dudas y problemas desde una cercanía. Halinen y Holappa (2013) sostenían que la formación óptima de especialistas y selección pertinente de quienes ejercían cargos viabilizan la implementación, aligeraban los procesos pedagógicos y resolvían los problemas. Dos docentes coinciden al respecto:

Facilitan cuando el asesor maneje al derecho y al revés este tema, porque si estará en las mismas condiciones que nosotros, esto no va a funcionar. Particularmente saben un poco más y mucho más que yo en currículo. Me he sentido acompañada que, cuando no he tenido clara las cosas, he ido donde mi asesor o mi asesora y me ha aclarado las cosas. Pero eso no quita que se le escape algunas cosas al momento que yo le entregue mi sesión y luego yo me doy cuenta de que pude hacerlo mejor, pero por qué mi asesor o asesora no me dijo. Porque no es perfecto. (DO3).

Ante problemas fue muy importante el acompañamiento de la asesoría de ciencias sociales (...) He tenido otras experiencias donde el asesor o coordinador aprueba y ya, aquí en cambio se preocupa mucho y hay mucha revisión de la documentación. Por ejemplo, yo presento la sesión con los desempeños precisados y hay una revisión exhaustiva. (DO4).

En contraste, un docente manifiesta que la asesoría no ayuda la implementación, ya que "es más de evaluar un ámbito que estamos cumpliendo con lo programado" (DO2). Aunque reconoce el acompañamiento a nivel de "planificación de los documentos ya sean sesiones o unidades donde que ahí sí hay siento que hay una mejor guía o apoyo" (DO2), las observaciones de clase no posibilitan implementar las competencias. Sobre este punto detalla las razones:

Porque las observaciones que se hacen van generalmente a tu desempeño ya dentro del aula no tanto a lo planificado sino en cómo se dé, de repente lo que se le dijo a un estudiante o la forma en que se explicó esto o aquello, va más por esa línea que por el lado del desarrollo de lo que se ha planificado en la sesión y un poco se entiende porque para que uno esté ejecutando esta sesión debe haber pasado ya por este proceso de evaluación y aprobación del asesor, entonces, si está aprobado no habría mucha coherencia en que nos quede esto que trabajaste, no cumple, no se estime porque ya fue aprobado. (DO2).

Por consiguiente, respecto al acompañamiento pedagógico en las diversas instancias y niveles, se puede afirmar que “hay bastante apoyo y preocupación por parte de las autoridades de que el enfoque por competencias se pueda fortalecer mucho más porque es un proceso largo” (DO1). Otro docente coincide con esta idea al sostener que “esta preocupación de la asesoría me lleva a deducir justamente que también es la preocupación de la subdirección pedagógica y por ello también deduzco que es una preocupación del colegio” (DO4).

4.4.2. Autonomía y confianza de los docentes

Aunque se brinda supervisión y monitoreo, los docentes gozan de autonomía, libertad, flexibilidad y confianza para implementar el currículo prescrito en sus prácticas pedagógicas (ver figura 7). Esto se evidencia cuando un directivo sostiene “somos democráticos, se respeta el ritmo de aprendizaje de los docentes y creo que esto no está mal” (Dir3), y, por su parte, cuando los docentes afirman “siempre he sentido la libertad de poder trabajar tranquilamente por competencias (...) Hay una libertad de acción para implementar estrategias, innovar” (DO1), “no hay un documento [libro] que nos diga exactamente qué o cómo se debe trabajar, hay mucha libertad en ese sentido” (DO2).

La cultura democrática y la libertad “han permitido que los profesores podamos ir construyendo y a veces también destruyendo, porque uno tiene que destruir para construir, vas viendo cómo te funciona los procesos de evaluación, los procesos de trabajo, de las metodologías” (Dir3). Esta flexibilidad favoreció, según la opinión de una docente, realizar mutantes y la implementación de acuerdo al ritmo.

El habernos dado mucho espacio y muchos tiempos flexibles, o sea no fue que de pronto “que de a partir de ahora se van a hacer así las cosas”. Esa flexibilidad que nos dio para ir haciendo incluso pequeños mutantes, porque a veces hacíamos cosas que tenían un poco del otro y un poco de lo nuevo, entonces nos fue ayudando hasta que finalmente ya entendimos un poquito más lo que es el trabajo con las rúbricas y la evaluación formativa. (DO3).

La confianza de las autoridades en las competencias del docente para la implementación en los documentos y aulas ha sido fundamental e importante. Halinen & Holappa (2013) enfatizaban que la confianza en las competencias de los docentes era fundamental para poner en práctica el currículo en los diversos niveles creativamente en sus programaciones, selección de metodologías y sistemas de evaluación. Sobre este punto, un directivo señala “de parte de la dirección, la

subdirección también confía mucho en nosotros como especialistas en el tema” (Dir3) y una docente enfatiza:

El apoyo del colegio en capacitación y de darnos su respaldo de confianza en la capacidad que tiene el docente de siempre elaborar propuestas, ya sea bajo el marco del carisma de la congregación y tomando en cuenta que nosotros los profes tenemos como prioridad nuestros estudiantes. Esa confianza creo que ha sido fundamental. Ya han pasado cuántos años y seguimos todavía ahí, pero el respaldo de ellos ha sido muy importante. (DO3).

Se privilegia la autonomía del docente, porque “no le puedo exigir eso a mis profesores, una imposición no tiene sentido, no valen, cada uno se dé cuenta en el camino de que es necesario y por tanto lo hago” (Dir3). Se promueve que encontrar el propio camino de implementación que se evidencia cuando “ya hice mi rúbrica porque me he dado cuenta que la necesito, entonces, ya, te das cuenta, tú dices “eureka”, pero no lo puedes imponer, por eso es que yo insisto en que esto de un descubrimiento” (Dir3). Existe mucha autonomía para implementar, también apoyo, seguimiento y acompañamiento mas no un control castrante.

4.4.3. Interaprendizajes y colaboración

Aprender de otras experiencias del proceso de implementación y trabajo por competencias ha estado presente desde los albores de la adopción de dicho enfoque en las autoridades de la institución (ver figura 7). Avalos (2006) y Stabback (2016) consideraban crucial los interapredizajes, solidaridad y compartir las experiencias. Un directivo expresa una experiencia internacional sobre este punto:

Al siguiente año en 2018 fuimos agarrando más cancha y leyendo un montón. Tuvimos la valiosa oportunidad de irnos de viaje a Barcelona con una parte del Consejo directivo a un encuentro de colegios de la congregación. Fue muy enriquecedor, porque tú sabes qué allá en España se trabaja mucho ya este enfoque (...) nos dio bastantes luces de cómo se trabajaba el enfoque por competencias. (Dir4).

En este caso se puede apreciar el liderazgo pedagógico de las autoridades (Leithwood et.al., 2006) y la búsqueda de recursos para implementar el enfoque por competencias. Añade las actividades realizadas desde su cargo:

Ya a nuestro retorno compartimos toda la información. Yo personalmente compartía la información porque las subdirecciones tienen reuniones con los asesores de área y con coordinadores de grado. Es un espacio muy rico. Entonces tú das la información "a las cabezas" quienes deben bajar la información al resto de los docentes. Eso ayuda también para la organización. (Dir4).

Otro directivo confirma “una de las cosas que nosotros estuvimos viendo es compartir las experiencias de los docentes” (Dir2), asimismo se evidencia esta similitud en un docente, pero a nivel de prácticas pedagógicas, cuando sostiene “los profesores del grado compartíamos, nos reuníamos para coordinar, planificar, cómo íbamos hacer una especie de mini planificación, de cómo íbamos a trabajar nuestras sesiones” (DO4). En esta línea, sobre el trabajo en equipo, un directivo expresa: “cuando uno se reúne y cuando se dividen el trabajo bien y comparten, entonces se siente el trabajo más aliviado” (Dir3).

En cambio, un docente realiza una crítica sobre limitaciones en el intercambio e interaprendizajes en los profesores de área sobre las metodologías. Precisa al respecto: “nos falta tal vez mayor desprendimiento de compartir nuestras experiencias: ¡mira me funcionó tal cosa en 1ro de secundaria, sí a mí me funcionó con 3ro tal cosa! Quizá nos falta eso: intercambiar las experiencias que tenemos” (DO3).

Por otro lado, la colaboración y solidaridad son “inherentes a la institución, docentes y estudiantes” (Dir1). Se evidencia cuando otro directivo comenta: “hay una mirada ahí para poder apoyar a los docentes en el caso de que se requiera” (Dir3). En relación al trabajo en las aulas un docente menciona: “Cuando comparten el área por dos docentes, tiene que haber una colaboración permanente de cómo se va a evaluar y cómo se va a trabajar” (DO1).

4.4.4. Estrategias para la implementación

Se refieren a las estrategias que usan en el área y las acciones que realizan los docentes a nivel personal para llevar a las aulas el currículo prescrito. Considérese las reuniones, diálogos, encuentros y discusiones en la institución y área, pero también las capacitaciones personales de los docentes (ver figura 7). Lee (2014) y Halinen y Holappa (2013) subrayaban la importancia de estas estrategias para la implementación exitosa en los diferentes niveles.

En primer lugar, los directivos para el conocimiento de la Propuesta Educativa, el PCI y PEI “hicieron círculos de trabajo, focus group, trabajos en grupo para construir y reconocerlo lo que era el modelo (...) Utilizamos técnicas de museo. Había un grupo donde todo había hecho todo completo” (Dir2). En esta línea, se acompaña a los docentes nuevos, porque “hay regular profesores nuevos, para ellos es importante enseñarles porque no han revisado el PEI, PCI ni el carisma y

la propuesta” (Dir2). Asimismo, en esta instancia, “la subdirectora se reúne con los asesores de matemática, de comunicación, sociales y de todos los cursos” (DO3).

En segundo lugar, se evidencia los espacios de discusión e intercambio de experiencias en las reuniones del área semanalmente durante el horario de trabajo. La finalidad es informativa y formativa para dar a conocer los lineamientos que se ha tenido en la subdirección con todas las coordinaciones, pero también para reconocer las necesidades de los estudiantes y dificultades de los docentes en sus prácticas pedagógicas (ver figura 7). Al respecto los informantes señalan:

Tenemos espacios de reuniones de área donde podemos discutir sobre estos temas o compartir experiencias de qué le puede funcionar a uno o a otro y hay mucha flexibilidad en el tema de la planificación (DO2).

Los profes de sociales, como las demás áreas, dentro de nuestras horas de trabajo tenemos 2 horas de reunión a la semana dirigida precisamente por el asesor y a la que asistimos prácticamente todos los profes del equipo de sociales (...) discutimos algún tema que ya previamente la asesora trae luego de haber participado en las reuniones con la subdirectora (...) discutimos algunas propuestas, vamos viendo cuáles son nuestras necesidades (DO3).

Nos reunimos para diversos motivos, principalmente es para hacer seguimiento del desarrollo de las programaciones, revisión de la casuística, si hemos tenido dificultades, si hemos tenido ocasión de mala acompañamiento o para compartir experiencias, por ejemplo, el trabajo colaborativo, si alguien aplicó una nueva técnica o si alguien explicó un programa informativo nuevo (DO4).

Finalmente, a nivel personal, los docentes buscan mejorar sus competencias a través de las capacitaciones en algunas instituciones superiores privadas, especialmente en metodologías, sistema de evaluación y sus instrumentos, porque necesito “las rúbricas de evaluación y capacitarme en la medida de lo posible y trabajar” (Dir3). Por su parte, una docente afirma “en mi caso primero ha sido atender mucho a las indicaciones que me daba mi asesora (...) por otro lado investigación por parte mía” (DO3).

4.4.5. Formación inicial y continua del docente

El docente, agente más importante en el proceso de la implementación, desde su formación inicial y permanente pone en práctica el currículo prescrito, que ha sido desvalorizado en América Latina (Elacqua et.al., 2017); sin embargo, “esta profesión tiene que ser valorada nuevamente, debe tener el lugar que le corresponde. Yo creo que bajo cualquier enfoque, estrategia o cualquier planteamiento que uno haga, todos tenemos en común el hecho de formar

personas y ciudadanos” (Dir1). Su formación y su compromiso le permiten implementar el currículo en cualquier escenario. Al respecto añade:

A mí me encanta enseñar, me apasiona. El docente que tiene esa pasión por enseñar siempre va a encontrar más soluciones que problemas. (...) Los docentes han encontrado caminos en medio de la adversidad para poder sacar adelante a sus chicos, se han visto mil y una experiencia. (Dir1).

Un directivo reconoce la formación y profesionalismo de los docentes: “somos profesionales altamente capacitados para ello, y que siempre tenemos un alto compromiso con la institución y con nuestros estudiantes” (Dir3). Mientras que un docente con experiencia en enfoque academista explica la importancia de la formación continua para implementarlo: “tomé un curso sobre el tiempo histórico. Eso lo llevé al aula (...) Esa implementación informal de trabajo por competencias en mi práctica docente de otros colegios creo que me ayudó a que no me choque tanto el cambio” (DO1).

Es preciso anotar que, a la experiencia de los directivos y docentes, suma la presencia de un nuevo docente con grado de magister en currículo quien manifiesta las limitaciones del enfoque academicista, su formación y su transición al enfoque por competencias. Menciona al respecto:

Venía de enseñar en pre- yo sabía las limitaciones que tenía ese tipo de educación. Era muy limitante con mis estudiantes. Es por eso que ya hace varios años yo estaba un poco leyendo sobre el currículo nacional, llevando cursos, llevé una maestría, me puso al día en todas las modificaciones que se ha dado, los trabajos, intercambios de experiencias con las colegas que estaban trabajando por competencias, creo que hizo que yo estuviera preparada bueno no 100% pero que no me pareciera extraño todo este trabajo de competencias. O sea llegué al colegio ya con bases, con un poco de información sobre el enfoque de competencias (DO1).

A pesar de que “no haya ministerio ni organización alguna que le quite el poder al docente, el docente es el dueño de su clase” (Dir1), su formación inicial y en servicio repercuten profundamente en la implementación de manera exitosa o lleva al fracaso . En este sentido, los docentes en su mayoría son de formación de historiadores quienes privilegian la competencia de historia: “tenemos en el colegio más especialista en Historia, muchos de nuestros profesores son historiadores o han hecho maestrías en Historia” (Dir3). Al respecto un docente corrobora:

Yo soy de formación historiador, he venido ejerciendo la docencia. Entonces en mi formación original de universidad justamente siempre nos inculcaban la idea de que debemos recurrir a diversas fuentes y sobre todo contrapuestas que pueden abordar o explicar un proceso económico, social, histórico. (DO4)

Las razones primordiales de esta priorización de dicha competencia se enraízan en la formación inicial en historia, en un enfoque academicista y la socialización profesional en otros enfoques curriculares, no en competencias. Opina una docente al respecto:

La más trabajada es construye interpretaciones históricas y es porque en mi teoría creo que la mayor parte de los docentes que somos del área de sociales elegimos esta área justamente por historia. Entonces le damos más importancia a esta competencia. Aparte porque como hemos sido educados bajo esta mirada de contenidos y muy puntuales para cada grado, incluso en nuestra preparación profesional ha sido así. (DO2).

En consecuencia, se evidencia el currículo no implementado de las competencias de economía y ambiente en alguna medida, porque “uno lo deja en el olvido, se queda en el papel, letra muerta” (Dir2), pero “la de economía es el patito feo, el que queda al final siempre, a veces en dos clases queremos hacer economía” (Dir3). Las razones son el escaso tiempo, la falta de formación inicial docente e inexistencia de oportunidades para la formación continua para fortalecer la competencia docente de economía. La voz del directivo clarifica al respecto:

Hay una dificultad por el tiempo y la otra es porque no manejamos los conocimientos de Economía. No hemos sido formados tampoco en economía muchas veces, y no hay capacitaciones fáciles, que nos puedan facilitar en Economía. Entonces hacemos lo que podemos, lo que está a nuestro alcance, y se complica un poco, pero ahí estamos. (Dir3).

Sin embargo, existe una conciencia de esta dificultad, ya que “el año pasado tuvimos un primer avance al solicitar una capacitación sobre la competencia de economía que era la que más dificultades teníamos, eso me parece bastante positivo (...) el primer año que llegué jamás se cuestionó este tema” (Dir3).

Los docentes han sido formados en un enfoque academicista en las instituciones superiores donde se privilegiaba los contenidos. En su mayoría proceden de ese tipo de modelo de formación, especialmente los más antiguos. En este sentido, dos docentes comentan:

Refuerza un modelo tradicional en la enseñanza de historia y que ese modelo de enseñanza obedece pues a un plan de inicio del siglo XX, un enfoque positivista solamente repetición y memoria y que no le permitía al alumno pensar y reflexionar. (Dir3).

El sistema tradicional en la cual yo estaba tenía una finalidad que era pues el conocimiento, pero sí debo reconocer que tenía una cierta libertad de acción. Mientras que cumpliera con los contenidos establecidos y con una buena planificación, yo podría darme ciertas libertades en algunos trabajos. (DO1).

Para los docentes formados en un enfoque academicista, es un camino cuesta arriba la implementación de otro enfoque, en este caso el de competencias (ver figura 7). Posiblemente, este factor es uno de los mayores enemigos para llevar a la práctica el currículo prescrito vigente que, lejos de negar los contenidos, los subsume como los recursos esenciales para ser competente, pero va más allá de los mismos (Perrenoud, 2008b; Roegiers, 2016; Zabala & Arnau, 2008).

4.4.6. Flexibilidad y apertura de actores para el cambio de paradigma

Los actores, formados en un paradigma diferente, deben tener apertura y flexibilidad para responder a los desafíos, demandas del mundo actual y elementos esenciales del enfoque por competencias (Bolívar, 2010; OCDE, 2007; Sacristán, 2011; Unión Europea, 2007). Esta adaptabilidad y cambio de paradigma y enfoque son cruciales para la implementación de las competencias en el caso de los actores quienes, aunque formados en un enfoque academicista, pondrán en funcionamiento el enfoque por competencias. En caso contrario, acarreará serios problemas en dicho proceso.

En esta parte se desmenuza las resistencias y dificultades que los actores presentan en el proceso de la implementación de las competencias. En primer lugar, en el proceso del cambio y adopción del enfoque por competencias en la institución hubo resistencias, debido a su larga y exitosa trayectoria (ver figura 7). Un directivo expresa al respecto:

Aquí hubo mucha reticencia por parte de los docentes. Muchos dijeron “el colegio lleva toda una tradición más de 100 años enseñando de esta forma y siempre ha dado muy buenos resultados, tenemos excelentes exalumnos, gente muy exitosa, gente que realmente ha sabido un poco aprovechar lo que le ha tocado vivir y lo está yendo muy bien. Entonces no es razón para cambiar y no hay motivo para cambiar”. (Dir1).

Es preciso anotar que en Perú el CNEB se inició el proceso de la implementación como prueba piloto en las instituciones públicas focalizadas en 2017. En ese mismo año, la institución adoptó y empezó a implementarlo (ver figura 3). Sobre esta experiencia, un directivo involucrado en esa fase del cambio del enfoque cognitivista al de la competencia comenta:

Yo empecé la gestión justo en 2017, para nosotros era algo nuevo: nuevos en el cargo y con currículo nuevo encima. Veníamos de un enfoque del diseño curricular por procesos cognitivos en donde caramba ya estamos agarrándole camino a esto de los procesos cognitivos, de cómo se trabaja el analiza, el interpreta. De pronto

se dice hay cambio de currículo. Teníamos el currículo anterior por procesos cognitivos y capacidades cognitivas. Fue todo un cambio enorme. (Dir4).

El costo de la formación docente y la socialización profesional en modelo academicista durante varias décadas es alto, porque se ha instalado y encarnado en las prácticas pedagógicas. Esto genera dificultades y trabas para una implementación exitosa de un nuevo enfoque curricular (ver figura 7). Esta transición compleja y difícil al enfoque por competencias se encuentra en las palabras del directivo:

Nos ha costado mucho pasar, yo tengo 10 o 11 años trabajando en el colegio y nos ha ido costando pasar, antes se abordaba mucho los contenidos y nos costó pasar al trabajo por competencias, comprender bien cómo era el trabajo por competencias, empezar, y todavía tenemos ciertas dificultades. (Dir3).

Fullan (2001) mencionaba que los impactos pueden ser de diversa naturaleza y complejidad según la proporcionalidad de cambios. En este caso, el grado de cambio encontró a docentes que no estaban preparados en enfoque por competencias, sino toda su vida formativa y socializadora estaba coloreada por el modelo academicista y técnico. En este punto una docente sostiene:

A partir de las capacitaciones que nos daban, nosotros desde del área que en esa época era historia, geografía y economía, decíamos “¡y ahora qué es esto!, ¡qué vamos a hacer! ¡esto me suena a chino!”. Durante muchos años me siguió sonando chino. Entonces fue muy duro. No fue fácil sobre todo para los profesores que veníamos de una camada tan antigua donde se trabajaba en algunos casos con el libro y para nosotros fue un ir descubriendo. (DO3).

Llegados a este punto, es necesario detallar dos aspectos que dificultan la implementación de las competencias desde el mundo de los actores: la vigencia de las prácticas de paradigmas antiguos y las implicancias del cambio de paradigma. Estos se sustentan en las opiniones de todos los informantes de manera transversal.

a. Vigencia de las prácticas de paradigmas antiguos en los diferentes actores

En la institución educativa, a partir de la opinión de un directivo, se evidencia que los paradigmas academicistas permanecen anclados en las prácticas pedagógicas de los docentes (ver figura 7). Esto se expresa en las concepciones de evaluación vista para la clasificación, marginación y generación de injusticias, pero carece de la dimensión formativa y fuente de aprendizaje (Alvarez, 2011, 2012). Al respecto un directivo comenta:

Todavía hay grupo de personas que les cuesta dejar estas antiguas prácticas y sobre todo romper sus paradigmas en cuanto educación. Por ejemplo, cuando yo llegué, tengo 7 años en el colegio, había esta percepción de que el profesor que tiene más jalados en el curso era el mejor profesor, el más duro, el más fuerte. Asu ese profesor era lo máximo, cuántos jalados tiene, 20 jalados en el salón de 32. El profesor que se para frente a la clase y da su clase y da su discurso y los estudiantes toman nota, lo escuchan. Hay otros profesores que cambiaron el discurso por un vídeo de YouTube o por un ppt pero sigue siendo la misma dinámica. Aún quedan rezagos de esto. (Dir1).

La permanencia de las prácticas academicistas se manifiesta más en los docentes “antiguos”. En relación a este punto, un docente, en concordancia con el directivo, acota: “estamos hablando de profesores que tienen 20 años de trabajo, entonces sí cuesta bastante. A mí me costó mucho por el tiempo de enseñanza que yo ya tenía, me costó un poco sacrificar los contenidos” (DO1).

Perrenoud (2008a) sostenía que desarrollar las competencias no es dejar los contenidos en el olvido, sino ver como recursos para ser competente en cualquier escenario. Sin embargo, ¿Cómo dejar una larga tradición de formación y práctica de enfoque academicista en todos los niveles de la educación? Análogamente se podría comparar con la madre sobreprotectora y el hijo dependiente. Por años, los docentes como hijos hemos estado bajo la tutela del enfoque academista que nos ha guiado nuestro caminar pedagógico. Por eso, es difícil desprendernos de las prácticas arraigadas y experiencias encarnadas a la luz de dicho enfoque. Al respecto un directivo comenta:

Nos ha costado muchísimo ir reduciendo “no, pero no me quites esto, no me quites lo otro, no, no, no” y hoy por hoy sigue siendo, porque seguimos sintiendo que nos siguen quitando cosas, contenidos, pero en la práctica es que el contenido que tú tengas es un contenido en el cual se va a poder profundizar, si tú tienes esa mirada de que vas a profundizar en un contenido y que el contenido está a la mano de estudiante, porque el contenido está en internet, está en todos sitios hoy en día, es un contenido público. (Dir3).

El conocimiento y comprensión del enfoque curricular vigente es esencial para la implementación. La formación y las competencias profesionales de los docentes posibilitan la implementación efectiva a través de la creatividad, innovación, confianza en su propio trabajo, disposición de aprender y libertad (Hameyer & Tulowitzki, 2013). Sin embargo, los docentes en estos lugares, según un directivo, poseen un conocimiento básico del enfoque por competencias y, no obstante, presentan actitudes de autosuficiencia y hermetismo (ver figura 7). Sus palabras iluminan sobre este punto:

Tanto en mi colegio como en otras instituciones, se coincide mucho que hay un conocimiento muy elemental o muy básico del currículo nacional donde tenemos a profesores de diferentes áreas curriculares que suelen hacer comentarios “yo soy maestro de 30 años de experiencia y a mí nadie me va a enseñar”. Hay de todo, pero como hay docentes que también una muy buena disposición para querer aprender y cambiar las prácticas. (Dir4).

Añade las razones de estas resistencias, autosuficiencias y hermetismos en los docentes: “se interpreta de dos maneras: o bien una resistencia por desconocimiento y no reconocer que hay cosas que manejar; en otros casos simplemente es una resistencia sin ningún argumento y sustento. Hay dos tipos de resistencia que es mínimo” (Dir4).

Como se puede apreciar “desligarse y desprenderse es muy complicado, muy difícil de los contenidos” (DO2). Frente al involucionismo y estancamiento de los docentes en el enfoque academicista, otra docente asevera que “los profesores nuevos son los que nos traen estas nuevas miradas que nos renuevan más, pero que los profes antiguos a veces nos resistimos y creemos que lo que teníamos era la única verdad” (DO3).

El segundo espacio de vigencia de enfoque tradicional es el mundo de los padres de familia, quienes mantienen actitudes involucionistas sobre las evaluaciones, las metodologías, los procesos de enseñanza y aprendizaje en este enfoque por competencias (ver figura 7). En el imaginario paternal y filial, pervive el enfoque academicista, por ello requiere una formación y sensibilización, especialmente a los padres en este enfoque por competencias. Al respecto una docente y un directivo sostienen:

Los papás se han quedado con la idea de los 20 o 18 y que no saben que esa infografía, ese video, va mucho más allá que un contenido, sino que están desarrollando en el camino. Entonces creo que implica educar a los papás en este enfoque por competencias, pero es un reto, un reto bastante interesante y enriquecedor para los estudiantes sobre todo para lo que se busca por lo menos en sociales la ciudadanía activa. (DO1).

Un 30% que todavía queda ahí rezagado en el asunto, que todavía les cuesta cambiar este chip, les cuesta entender que el estudiante va al colegio para aprender y no para ser jalado. No es que yo doy mi clase si tú escuchaste bien, si no tomaste nota mala suerte y bueno pues si en mi evaluación sale jalado con ganas te pongo tu jalado y te quedas ahí. (Dir1).

Kuiper et.al (2013) y Orakçı et.al (2018) coincidían que las ideologías de la sociedad y agentes pueden dificultar el proceso de la implementación del currículo. En este caso, el enfoque academicista, y sus efectos directos o colaterales,

convertido en discurso unívoco se yerge cual ideología en la sociedad peruana, sobre todo, en los padres de familia. Un directivo y docente coinciden al respecto:

Esos paradigmas son difíciles de romper, difíciles para algunas personas, incluso para los propios papás. A veces los papás están preocupados de que “miss por qué no se ha escrito en el cuaderno, ya llevamos en mayo y junio y el cuaderno todavía está vacío”- reclaman. “Antes para esta fecha el cuaderno estaba lleno, ya estaba completo, ya debía haber llenado todo el cuaderno mi hijo y ahora está vacío, ¿qué pasa? ¿la profesora no hace nada?” Entonces hay concepciones de esa naturaleza todavía en un sector como te digo del colegio. (Dir1).

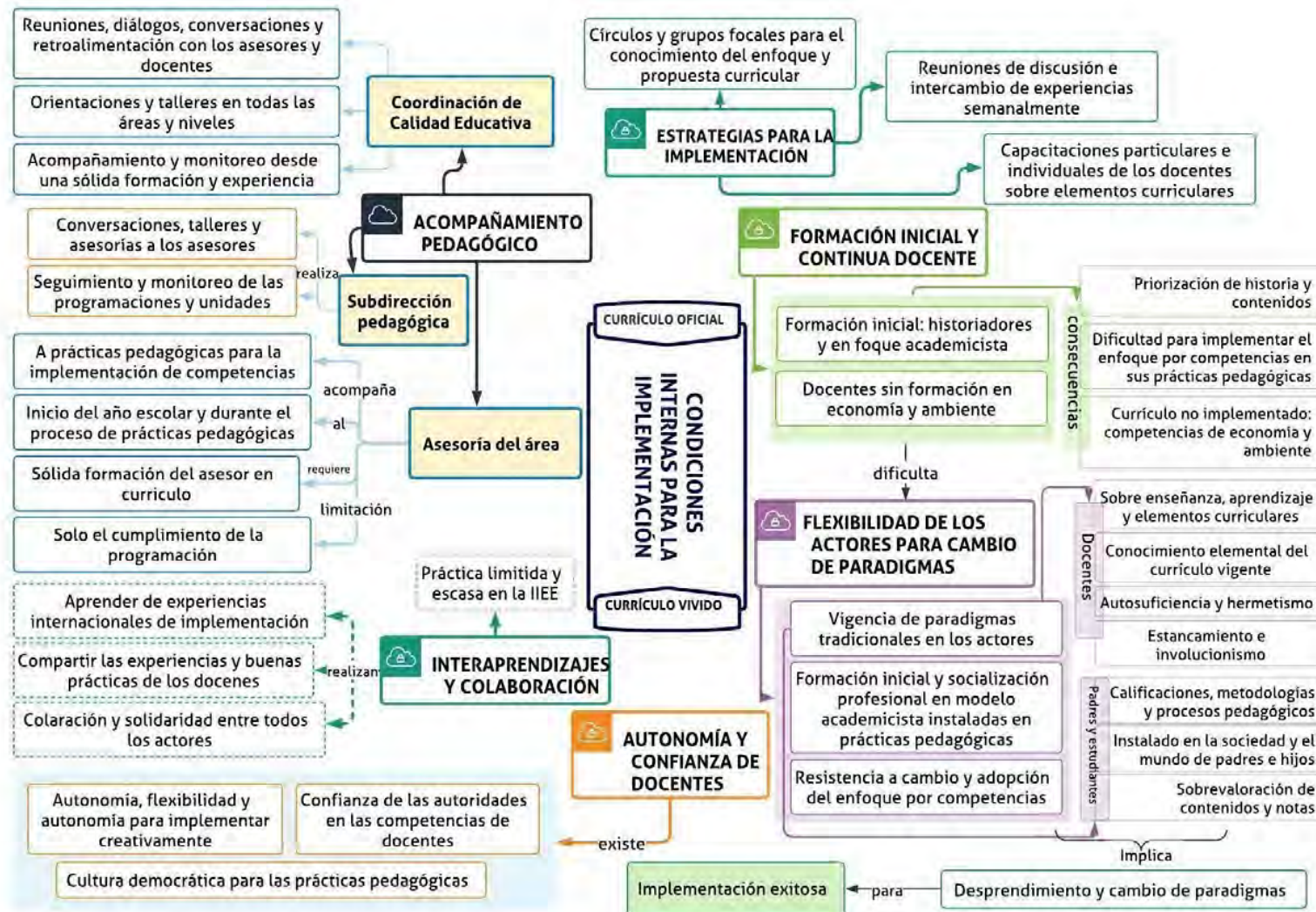
En los padres de familia hay todavía, supongo los que vienen trabajando desde primaria lo ven mejor, hay, no podré decir si es falta de conocimiento, sino podría decir que es falta de familiaridad con el enfoque de competencias en el padre de familia. (DO4).

La primacía de los contenidos y la sobrevaloración de las calificaciones en la mentalidad de los padres son evidentes. En ellos, la ausencia aparente de los contenidos, la repetición y memorización mecánicas de los saberes tradicionales, los conocimientos conceptuales como recursos para actuación efectiva en diversos escenarios y la “adicción” a las notas como cultura instalada generan incertidumbres, cuestionamientos y reclamos (Díaz Á. , 2006; Chappuis, 2014; Stobart, 2010; Tardif, 2003). Sobre esta situación, una docente comenta:

Los papás que son de mi promoción todavía están pensando en número, en la nota y te dicen “profesora a mi hijo yo lo veo que estudia, que está bien, tiene que aprender algún contenido, pero no se evalúa el contenido en sí, sino qué hace y cómo lo maneja y cómo asume esa información”. Entonces los papás de los chicos de tercero, cuarto y quinto tampoco, si tienen hijos que son más pequeños y los tienen en primaria probablemente ya estén también ayudando al hijo en este caminar bajo este enfoque, sino están ellos pensando, muy pendientes del contenido. (DO3).

Por consiguiente, los rasgos del enfoque academicista perviven en la sociedad, en los docentes, padres de familia y estudiantes. De estos últimos agentes, se abordará en el apartado de las prácticas pedagógicas. Este panorama sombrío para la implementación de las competencias requiere reflexiones, cambios y reorientaciones, pero ¿qué implicancias puede presentar este cambio en los actores?

Figura 7: Condiciones internas para la implementación curricular de las competencias



Elaboración propia

b. Implicancias del cambio de paradigma para la implementación

El desprendimiento y cambio de paradigma implican rupturas, procesos complejos y largos según las características de las personas; es decir, algunas están más abiertas al cambio, mientras que otras se aferran a las prácticas tradicionales (ver figura 7). Fullan y Escudero (2001, 2002) anotaban que el cambio de paradigmas era difícil, pero los agentes tenían una percepción diferente según su magnitud. Sobre este punto dos directivos aseveran:

Es el camino más largo. Romper paradigmas es lo más complicado, es bien complicado para algunas personas. Algunas personas sí al toque lo agarran, lo cogen y están tan ávidos de querer entender esta generación, pero a otros todavía les cuesta. (Dir1).

Romper los paradigmas en los profesores es complicado, no es muy fácil, porque venimos de todo el trabajo, que creo que es un discurso día muy escuchado, pero en realidad es eso es una realidad de los docentes que nos cuesta cambiar de una forma a otra. (Dir2).

En ese sentido, cambiar y despedirse del paradigma academicista implica pensar en el estudiante, convertirlo en protagonista de sus aprendizajes, considerar los contenidos no como fines, sino como recursos necesarios, apostar por los aprendizajes situados y significativos (Eurydice, 2002; Jonnaert, 2001; OIE-UNESCO, 2013; Operti, 2017). Al respecto, otro directivo y un docente afirman:

Cuesta mucho romper el paradigma y dejar de pensar en los contenidos cuando uno planifica, para pensar en que el estudiante debe desarrollar capacidades, habilidades y demostrar esa competencia que sea algo significativo para ellos (Dir3).

Todavía nos falta muchísimo para tener las cosas más estructuradas que a veces el profesor dentro de su rigidez pide y quiere tener las cosas mucho más claras. En la medida en que las cabezas también tengan el horizonte claro el resto va a seguir en curso. (DO3).

4.5. Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes

Aunque en la implementación de las competencias intervienen diferentes agentes – instituciones, funcionarios, directivos, sociedad, medios de comunicación, investigadores -, los docentes son los principales protagonistas en este cometido. Ellos ponen en marcha el CNEB en las aulas y realidad de estudiantes quienes son los destinatarios principales y finales del propósito del currículo. Su formación inicial y continua, su socialización profesional bajo un enfoque, sus experiencias y creencias posibilitan poner en práctica el currículo prescrito (Avalos, 2006; Bediako, 2019; Halinen & Holappa, 2013; Stabback, 2016).

En esta parte, se da a conocer, los resultados sobre la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes que responde a uno de los objetivos específicos planteados en la presente investigación. Ellos ponen en práctica el enfoque vigente en sus prácticas pedagógicas que pueden alinearse o alejarse del enfoque por competencias.

En tal sentido, la información y los hallazgos proceden de la entrevista y el análisis documental. Los documentos analizados son el PCI, Programaciones Anuales y una muestra de Unidades Didácticas de un trimestre, sobre todo, las entrevistas a los directivos y docentes. A partir de ello, se rastrean las metodologías, las formas de evaluación, los propósitos, la diversificación, la percepción de los contenidos y las dificultades que tienen en sus prácticas pedagógicas cotidianas en interacción con los estudiantes (ver figura 8).

4.5.1. El propósito del enfoque por competencias en las prácticas pedagógicas

El propósito es la intencionalidad de aprendizaje que se busca en los diferentes niveles. Responde a la pregunta ¿Para qué se generan las experiencias de aprendizaje, se proponen las metodologías y los contenidos? ¿Para qué se enseña? ¿Cuál es la finalidad del quehacer educativo? La orientación teleológica del enfoque por competencias y, por ende, de prácticas pedagógicas es la formación para la vida y el desarrollo de las competencias para interactuar en la sociedad (Delors & et.al., 1996; Luna, 2015; Perrenoud, 2008a; OCDE, 2007; Tobón, 2013; Unión Europea, 2007).

En el nivel del área, el propósito se traduce a través del enfoque del área. En un nivel de aulas y temporalidad, se evidencian tres tipos: propósito de las programaciones anuales, de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje (MINEDU, 2016; PCI, PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, UD1, UD2, UD3, UD4, UD5).

Tabla 7: El propósito en el enfoque por competencias

Nivel	Alcance	Propósito
Supra	Sistema educativo	Perfil de Egreso
Macro	Institución Educativa	Perfil de Egreso de la Institución
Meso	Área	Enfoque del área

Micro	Programaciones anuales	Propósito anual
	Unidades Didácticas	Situación significativa
Nano	Sesiones de aprendizaje	Propósito de aprendizaje

Elaboración propia

En lo macro, como se muestra en la tabla 7, la institución persigue – como propósito – el perfil de Egreso: creyente, solidario y con vocación de servicio, íntegro, comparte en espíritu de familia, democrático, autónomo, trabajador, pensador, indagador, informado y buen comunicador (PCI). Muchos elementos de este perfil están relacionados con el enfoque por competencias: el pensamiento crítico, la autonomía, la búsqueda de la democracia, el bien común, manejo de la información y comunicación asertiva (Amadio et.al., 2014; Eurydice, 2002; MINEDU, 2016; OCDE, 2007; Unión Europea, 2007).

En el nivel meso, como se aprecia en la tabla 7, el área de Ciencias Sociales tiene una orientación del enfoque de ciudadanía activa y desarrollo personal como propósito (MINEDU, 2016). Sin embargo, en el análisis documental no se ha encontrado dicho enfoque tanto en las programaciones anuales como en las unidades didácticas. En otras palabras, no se ha considerado este propósito del área (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, UD1, UD2, UD3, UD4, UD5). El enfoque por competencias busca el desarrollo personal y ejercicio de la ciudadanía activa en la formación básica, especialmente, desde el área de Ciencias Sociales. Este es un enorme vacío de gran magnitud en el área.

En el nivel micro, el propósito está contemplado en las programaciones anuales y unidades didácticas. En el primer caso, en primer grado no figura el propósito de aprendizaje (PA1), mientras que en segundo están redactados en forma de preguntas o simplemente está un contenido disciplinar en cada unidad como “analizando las causas de la caída del Imperio Romano”, “la biodiversidad en el Perú” (PA2). En las demás programaciones se ha aplicado la misma técnica para la formulación de los propósitos: redacción por preguntas, contenidos, títulos creativos y sugerentes (PA3, PA4). Sin embargo, en quinto grado, las competencias, capacidades y desempeños del área aparecen como propósitos. Por tanto, hay coexistencia de dos propósitos, una confusión y falta de claridad del propósito del área para un año (PA5).

En las unidades didácticas – trimestral- el propósito se expresa como la situación significativa (UD1, UD2, UD3, UD4, UD5). Sin embargo, en algunas unidades, la información no corresponde al enfoque por competencias, sino prevalecen los contenidos y datos (UD4, UD5). Por tanto, la presencia del enfoque academicista está vigente y subyacente en las prácticas pedagógicas de los docentes, aunque se haya adoptado e implementado el enfoque por competencias en la institución y exista una declaración oficial.

4.5.2. La lupa de metodologías en la implementación de las competencias y práctica pedagógica

La implementación curricular en las aulas es un escenario propicio para las prácticas pedagógicas por enfoque de competencias en relación a la metodología. Los docentes seleccionan las metodologías, las estrategias didácticas y recursos para promover experiencias de aprendizaje por enfoque de competencias y didáctica de Ciencias Sociales. El desarrollo de las competencias se realiza a través de múltiples formas, usando metodologías complejas, en situaciones reales y simuladas (Morín, 1994; Operti, 2017; Ravela et.al., 2017; Tobón, 2013; Unión Europea, 2007). Por ello, se aborda los lineamientos metodológicos, la práctica pedagógica de los docentes desde la lupa metodológica del enfoque por competencias y la didáctica de Ciencias Sociales (ver figura 8).

a. Lineamientos metodológicos para implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas

Llámesese lineamientos metodológicos a todas las orientaciones y documentos que desde la institución guían el camino para las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente para el proceso de implementación de las competencias. Es preciso anotar que el enfoque por competencias no endiosa una única metodología ni estrategia didáctica, sino brinda lineamientos que reconoce la pluralidad, la complejidad y situaciones reales para las actividades académicas (Perrenoud, 2008b; Ravela et.al, 2017; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2008).

Desde la institución, se evidencia los lineamientos metodológicos para la implementación de las competencias, ya que “nuestras estrategias deben responder a esta realidad” (Dir1), “se ha estado haciendo durante todo este año algunos lineamientos” (Dir2), “sí se les da a los profesores [lineamientos

metodológicos] y me consta en esos tres años que estuve en la subdirección” (Dir4). Estos lineamientos metodológicos se brindan desde la instancia institucional, subdirección pedagógica, calidad educativa y asesorías para la implementación.

A nivel institucional, se propone escenarios de aprendizaje o situaciones problematizadoras, desafiantes y contextualizadas donde se fomenta el debate, el cuestionamiento, el asombro, la indagación, la creatividad, la producción y la construcción para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. Asimismo, se reconoce los aprendizajes previos, los intereses de estudiantes, la visión mediadora del docente y constructora del estudiante en relación al conocimiento; la participación, diálogo, reflexión como sociodramas, debates y estudio de casos (PCI). También se orienta el fomento de aprendizajes significativos, colaborativos y en situaciones auténticas, aprender a aprender, el uso de las TIC, sobre todo, diversos métodos y técnicas en las prácticas pedagógicas (PCI). La figura 8 sintetiza este aspecto.

Estos lineamientos metodológicos institucionales tienen una relación directa con los sustentos teóricos del enfoque por competencias que presentan la visión protagónica del estudiante, las diversas mediaciones en la construcción del conocimiento, el uso de diferentes estrategias en situaciones reales, auténticas y complejas como la investigación, análisis de casos, trabajos grupales, debates y juego de roles (Ravela et.al., 2017; Zabala & Arnau, 2008)

La mirada de un directivo ayuda a comprender la concretización de estos lineamientos metodológicos en las prácticas pedagógicas en las aulas: aprendizaje por proyectos, el recojo del interés de estudiantes, los retos y dificultades sobre el ABP en la institución. Pero, las actividades complejas, significativas y proyectos declaradas en los documentos se atenúan en secundaria. Al respecto menciona:

En el nivel inicial hay una mayor experiencia en el trabajo por proyecto. Ellos los profesores parten mucho del interés del niño. Hay mucha participación e interacción con el niño (...) A partir del cuarto grado los proyectos se hacen más esporádicos (...) En Secundaria es un poco más complejo porque la excusa que no tenemos tiempo para reunirnos es una de las cosas que prima y hace pues que no todos se pongan de acuerdo para poder hacer un proyecto al menos interdisciplinario. (Dir1).

Según otro directivo, a los profesores se les ha dado todas estas herramientas metodológicas y se busca “desaprender a los profesores: que hay

metodologías que ya no se deben usar y otras que son más significativas y enriquecedoras, no para el docente sino para el estudiante” (Dir4).

Los directivos han utilizado diferentes estrategias para brindar y empoderar a los docentes en los lineamientos metodológicos. Al respecto enfatiza: “se ha dado estas formas y estilos de trabajo, se ha compartido experiencias con asesores de área, con coordinadores de grado, a veces la información sí llega y en otros casos la información no les llega” (Dir4).

El ABP y metodologías complejas y centradas en los estudiantes son cruciales en las prácticas pedagógicas en este enfoque por competencias (OIE-UNESCO, 2013; Perrenoud, 2008a; Zabala & Arnau, 2008). Sin embargo, el directivo comenta las dificultades para brindar los lineamientos y orientaciones metodológicas por la complejidad y amplitud organizativa de la institución, sobre todo, las características de los docentes.

Dada la organización del colegio, es un poco complicado convocar a todos los docentes y que una sola persona diga que se va a trabajar así o que todos te entienden a la vez. Imagínate. Es complejo tener una asamblea general, no se puede trabajar así, porque hay muchas preguntas y muchos no preguntan por miedo o vergüenza o diferentes motivos razonables que puedan tener, por eso que tenemos en el colegio una organización que desde mi punto de vista es muy buena pero a veces tú dices A y cuando entrevistas a diferentes docentes dicen “yo entendí y me dijeron Z”. (Dir4).

Fullan y Escudero (2002) sostenían que se puedan encontrar resistencias en los actores según el impacto del cambio curricular. En este caso, se observa hermetismo frente al cambio de metodología que exaltaba la memorización a una perspectiva por competencias. Sobre este punto subraya: “en los casos donde sí llega la información, a veces, hay resistencia o porque no lo termino de entender o no quiero reconocer que no entiendo, o porque no me da la gana de hacerlo simplemente” (Dir4).

Desde la perspectiva de los docentes, se identifica esta coincidencia sobre los lineamientos metodológicos desde la asesoría para el desarrollo de las competencias en las aulas. Al respecto sostiene:

Desde la asesoría nos dicen que tenemos que acompañar a los chicos, darles a partir de las estrategias a los chicos los lineamientos. A partir de aquí acompañarlos y facilitarles las cosas (...) el trabajo por su cuenta. La asesoría que nos da es el modelo: " miren, aquello podemos hacer". Ponemos en discusión. Esa es la forma cómo de las asesorías nos están apoyando y siguiendo. (DO3).

Cuando llegué al colegio la indicación era que hay un conjunto de temas, que se planifican anualmente y que deben desarrollarse, pero no son el fin, son el medio para poder ser competentes. Ahí me di cuenta del enfoque, el colegio tenía una metodología de trabajo muy diferente a todas las que había tenido, las que había experimentado antes. (DO4).

Por consiguiente, se evidencia la existencia de lineamientos metodológicos en la declaración escrita vinculados al enfoque por competencias como trabajos cooperativos, situados, profundos, reales y de proyectos a nivel institucional (PCI). Sin embargo, las prácticas metodológicas en los documentos de los docentes y la declaración oral permiten identificar el desalineamiento de las estrategias didácticas al enfoque por competencias en muchos casos, más bien perviven aquellas centradas en el enfoque academicista en las prácticas pedagógicas.

b. La implementación curricular desde la lupa metodológica del enfoque por competencias

A través de la lupa metodológica se visualiza las estrategias didácticas y las actividades académicas que los docentes proponen en el proceso de la implementación de las competencias. Dicha lupa está matizada por las metodologías significativas, auténticas, situadas, complejas, realistas, múltiples, colaborativas y heterogéneas para implementar y desarrollar las competencias (OCDE, 2007; Perrenoud, 2004; Ravela et.al., 2017; Zabala & Arnau, 2008). Esta posibilita dar una mirada a las prácticas de los docentes en interacción con los estudiantes (ver figura 8).

En la institución, las estrategias didácticas, metodologías y todas las actividades académicas tienen la denominación de “actividades”. Es necesario aclarar que los informantes se refieren con esta terminología. En este sentido, según un directivo, se proponen aprendizajes significativos, reales y auténticos para lograr el perfil de Egreso de la Institución, pero alineados al enfoque por competencias como se aprecia en figura 8. Afirma al respecto:

Son actividades que buscan aprendizajes significativos, que no sean actividades que solamente sirven para cumplir con tareas, sino que puedan desarrollar, como se plantea en nuestro PEI y PCI, el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, también que se plantea en el Currículo Nacional. (Dir4).

Esta orientación de las actividades significativas se nutre en los lineamientos metodológicos y el perfil de Egreso de la Institución (PCI, PEI). Entonces “las actividades están orientadas básicamente a generar un aprendizaje que vaya más

allá del simple memorismo” (Dir4). Desde la mirada directiva, las estrategias didácticas se orientan al desarrollo de las competencias en las situaciones auténticas, generar tareas reales y, sin dar la espalda al manejo de la información, promover aprendizajes situados (Perrenoud, 2004; Ravela et.al., 2017; Roegiers, 2016). Por eso, se espera que “los chicos se encuentren, conversen y discutan (...), lean, parafraseen, interpreten” (Dir4).

Asimismo, dichas metodologías, lejos de ser una repetición mecánica y memorización circunscrita en el ámbito escolar, involucran “la formación del estudiante en cuanto a su responsabilidad, seriedad, solidaridad con el otro” (Dir4). Desde la perspectiva directiva, se observa que existe claridad sobre la metodología vincula al enfoque por competencias (ver figura 8).

El debate es una estrategia didáctica instalada como cultura en la institución para desarrollar las competencias en los estudiantes. Se alinea al enfoque por competencias, porque permite analizar situaciones, asumir roles, la investigación y el trabajo colaborativo. Al respecto un directivo y un docente coinciden:

Estamos haciendo debates, mediante la estrategia del debate el estudiante va a lograr por ejemplo justamente analizar situaciones, argumentar en contra o en favor de las situaciones. (Dir3).

Los debates se fomenta mucho el trabajo colaborativo, el trabajo de fuentes, porque sí hay una libertad de acción en el tema de que los chicos puedan realizar distintas actividades pero que apunten a los propósitos. (DO1).

Asimismo, destacan el debate, los trabajos colaborativos, creación de textos argumentativos, revisión de noticias y elaboración de videos sobre situaciones reales a través del uso de TIC. Esto se evidencia cuando afirman:

Tratamos en lo posible hacer mucho trabajo colaborativo, trabajo en equipo (...), mucho debate oral y se da mucho énfasis en la redacción, es decir, muchas de las actividades tenían como objetivo que los chicos sean capaces de crear textos argumentativos haciendo uso de citas, fuentes. (DO4).

Hacemos revisión de algunas noticias o comparación entre la información de una u otra básicamente (Dir3).

Estas metodologías en las prácticas pedagógicas de los docentes se alinean al enfoque por competencias, porque se favorece mediaciones, análisis de situaciones de la realidad, el desarrollo de las competencias digitales y la interacción con los demás (Zabala & Arnau, 2008).

En este sentido, a través del análisis documental de las unidades, se pudo constatar las estrategias vinculadas al enfoque por competencias como trabajos comunitarios, exposiciones, elaboración de historietas, infografías (UD2), redacción textos, análisis de casos (UD3), investigación (UD4), debate y textos argumentativos (UD5). Estas propuestas didácticas se evidencian a nivel documental, pero también se pueden apreciar en las entrevistas:

Trabajamos elaboración de diferentes documentos de los estudiantes donde ellos puedan plantear sus explicaciones, llámese desde una argumentación de un texto explicativo, infografías, folletos, diferentes tipos de productos, exposiciones, murales. (Dir3).

Trabajo en grupo, el planteamiento de actividades con TICs en ese momento (...) Se está usando mucho esos recursos para que los estudiantes construyan su aprendizaje. Videos, trabajos con cuadros comparativos, creación de foros de discusión, trabajos de construcción de wiki. (Dir2).

Sin embargo, una gran cantidad de estrategias didácticas está orientada al enfoque academicista y cognitivo que busca solo el manejo de contenido, privilegia la centralidad del docente, se enfatiza el manejo de la información y desdibuja el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje. Abundan actividades de manejo de información, comprensión del tema y organizar contenidos en diversos gráficos (ver figura 8). Al respecto comentan:

Primero es importante que los chicos manejen información, por lo tanto es necesaria la lectura. Para los grados menores principalmente brindamos estas lecturas, nosotros la seleccionamos y se las brindamos. Entonces hacemos una lectura primero comprensiva y una vez que los chicos de primero van entendiendo más esta dinámica lo que buscamos es estructurar la información, poder identificar cuando sólo se está mencionando, luego pasamos a tema de explicación. (DO2).

Yo sueño que los chicos lleguen a la clase con los materiales ya leídos y trabajados, pero a veces no es así. Sí trabajo mucho con textos que, digamos, en el equipo de sociales son textos clásicos. (DO3).

El manejo de la información, la teoría y las conceptualizaciones son tan necesarias para ser competente, pero sin la movilización como un recurso para ser utilizado en un contexto determinado no es una propuesta del enfoque por competencias (Opertti, 2017; Perrenoud, 2008b; Tobón, 2005). Las lecturas son importantes, no son un fin en sí mismo. Una docente manifiesta su sentir en relación a las lecturas:

Algo que sí no me pueden quitar es y que yo tampoco estoy dispuesta a renunciar es el tema de las lecturas, cosa que a los chicos les cuesta tanto, ya sea porque el lenguaje no le resulta llamativo o bajo esta modalidad es un poco más denso. No renuncio a las lecturas. (DO3).

Esta presencia de estrategias alineadas al enfoque academicista se observa en las unidades didácticas de manera reiterativa. Se constata la centralidad del docente: “explicará, leerá información, se revisará información, ejemplos y se desarrollará prueba escrita” (UD1). Este enfoque deja de lado la visión protagónica del estudiante. Esto se enfatiza más en las actividades que apuntan más al manejo y organización de datos, contenidos e información, sobre todo a desarrollar los procesos cognitivos y no por competencias. Tampoco permiten el uso de TIC ni aprendizaje autónomo en las actividades, sino buscan una enseñanza tradicional – academicista (UD1). La figura 8 resume esta situación.

De igual forma, en otra unidad didáctica, se observa abundancia de estrategias academicistas como preguntas no esenciales de la docente, fichas de lecturas, desarrollo de fichas, subrayado y sumillado, cuadro comparativo, análisis de contenido, revisión de conceptos y hechos históricos. Apuntan más al desarrollo cognitivo, pero no demandan complejidad, indagación, autonomía, el uso de TIC y protagonismo de los estudiantes, sino se privilegia su pasividad (UD2, UD3, UD4). Aunque la declaración oficial en la institución busca la implementación de las estrategias complejas, auténticas y significativas (PCI, PEI), las metodologías por competencias terminan sumergidas y arrodilladas bajo la figura academicista que se constata en la declaración escrita y práctica de los docentes.

El enfoque por competencias surgió como una respuesta al enfoque academicista que privilegiaba la repetición mecánica, memorización solo de datos aislados de la vida. A cambio de ello, propone estrategias situadas, auténticas y complejas que vayan más allá de los contenidos (Bolívar, 2010; Sacristán, 2011; Tardif, 2003; Tobón, 2005). Sin embargo, el análisis documental de las unidades didácticas arroja la presencia de actividades que buscan más el manejo de información, organización de datos, la centralidad vertical del docente, la ausencia de situaciones complejas como portafolios, ABP, simulaciones, cambio de roles y análisis de casos (Torp & Sage, 2007; Zabala & Arnau, 2008).

Por ello, para afianzar la metodología por competencias, la institución tiene previsto implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos en todos los niveles: “el trabajo por proyectos es algo que queremos implementar este año que permite el trabajo por competencias (...), aula invertida, pero ya haciéndolo como una

exigencia el trabajo por proyectos entre áreas” (Dir2). Sobre este punto, otro directivo añade:

El colegio nos está poniendo ese reto probablemente ya para el próximo año escolar y justamente quería como asesora que el equipo esté un poquito empapado de lo que es el aprendizaje basado en proyectos, nosotros hemos tenido una experiencia pero queremos ver si es lo mismo que se maneja en otros lugares, ver qué pensamos nosotros. (Dir3).

Frente a ello, otro directivo se cuestiona sobre las competencias de los docentes para implementar el ABP y la diversidad de modelos y lineamientos de dicha estrategia: “nos hablan de hacer proyectos, está bien, pero ¿sabemos hacer proyectos realmente? De los diferentes colegios que he visitado, cada colegio tiene su propio enfoque, cada uno tiene su manera de hacer sus proyectos” (Dir4).

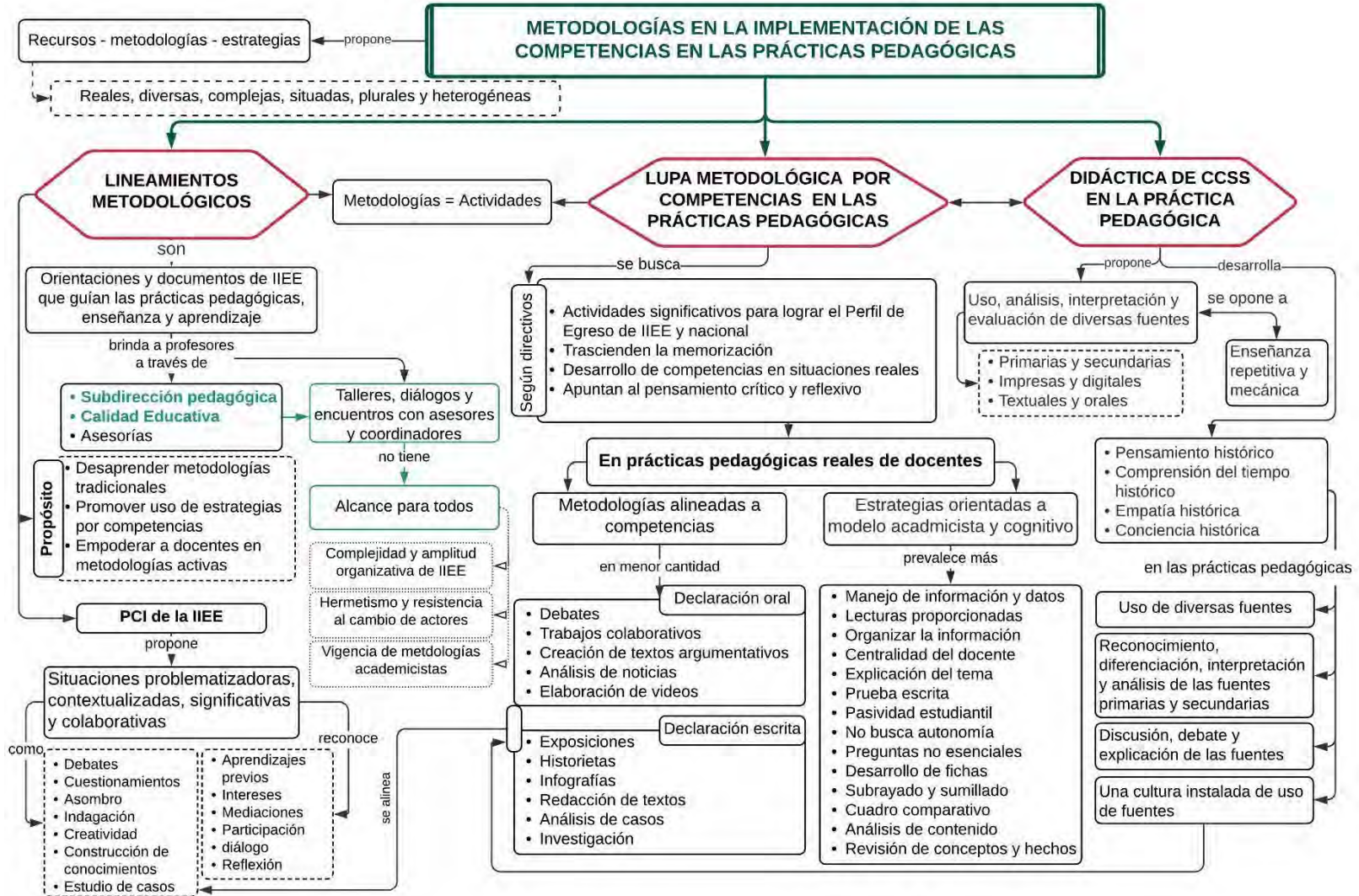
Asimismo, un docente confirma sobre este interés de poner en práctica el ABP: “hemos estado muy interesados en implementar el aprendizaje basado en proyectos. Estamos ahí, estamos reuniéndonos, estamos compartiendo la información e investigando para enfocar nuestro curso en aprendizaje basado en los proyectos” (DO4).

Finalmente, una actividad compleja y auténtica es el viaje de estudio que obliga a realizar proyectos interdisciplinarios. Los estudiantes viajan a diferentes lugares del país como parte del aprendizaje para tener contacto real con la historia, economía, cultura, religiosidad e idiosincrasia de las poblaciones. A partir de ella, realizan actividades que culminan con la exposición a puertas abiertas a destinatarios reales. Esto se alinea a propuestas de los diferentes autores quienes sostienen que las competencias deben desarrollarse en situaciones auténticas (Perrenoud, 2008a; Ravela et.al., 2017; Tobón, 2005). Al respecto un docente afirma:

Pero lo que pasa que en el cole teníamos espacios como el viaje de estudios que nos invitaba o si es que nos obligaba a hacer el proyecto. Este año no habido viaje de estudio obviamente, entonces no habido proyecto. Ahí andamos, tampoco es una cosa que el proyecto termine siendo la panacea. Lo que tengo entendido es que para el próximo año están queriendo implementar aún bajo lo virtual hay que implementarlo sí o sí. (DO3).

Por tanto, se puede afirmar que en las prácticas pedagógicas de los docentes coexisten metodologías por competencias y academicistas. Sin embargo, abundan y prevalecen más las últimas. Las actividades academicistas contradicen la declaración oral y oficial por competencias que persigue la institución.

Figura 8: La lupa de metodologías en la implementación de las competencias y práctica pedagógica



Elaboración propia

c. Didáctica de Ciencias Sociales en la práctica pedagógica

Ciencias Sociales promueve la construcción del conocimiento socio-histórico a través del uso de las fuentes de diversa tipología: primarias y secundarias, impresas y digitales, textuales y orales. El análisis y la interpretación de las mismas, en oposición a una enseñanza repetitiva y mecánica, reconoce la historicidad del estudiante, el encuentro y el diálogo con los protagonistas de una época, las intencionalidades diversas de los autores, las interpretaciones similares o disímiles de los historiadores (Feliu & Hernández, 2011; Pagés & Santisteban, 2014; Valle, 2018). En este sentido, la metodología de CCSS se orienta por el uso, el análisis crítico, la interpretación y evaluación de las distintas fuentes del pasado para promover el pensamiento histórico, comprender el tiempo histórico, generar una perspectiva científica, la empatía histórica, la simulación y el juego de roles sobre los personajes históricos (Feliu & Hernández, 2011).

En las prácticas pedagógicas del proceso de implementación de las competencias, se evidencia el uso de las fuentes como estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se propicia el reconocimiento, la diferenciación, el análisis y la interpretación de las fuentes primarias y secundarias (ver figura 8). Al respecto un directivo comenta:

Nosotros trabajamos mucho la lectura de fuentes históricas, no con libros de secundaria, trabajamos mucho lecturas, como le digo, fuentes de nivel superior para los chicos, la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, trabajamos el análisis de documentos, la elaboración de entrevistas. (Dir3).

Desde la perspectiva del docente, el uso de las fuentes históricas es una fortaleza para comprender el tiempo histórico, explicarlo y discutirlo a través de los debates (ver figura 8). Por eso, afirma:

Una fortaleza, y le dan duro, es el trabajo con fuentes a los estudiantes. Eso sí me parece muy importante, porque a través de un buen trabajo con las fuentes históricas, se puede trabajar el tiempo histórico, se puede trabajar fácilmente la elaboración, explicaciones, luego también debates. (DO1).

Asimismo, otro docente destaca la cultura instalada del uso de las fuentes para desarrollar las competencias vinculadas a historia, economía y geografía. Se evidencia la familiaridad de las mismas en los estudiantes y docentes. Sus palabras explicitan con mayor nitidez este punto:

En el colegio algo que en el curso sociales me llamó mucho la atención y me parece muy importante destacar es el uso de fuentes: fuentes primarias o secundarias, no

solamente para historia, sino también para la competencia de geografía, la competencia de economía. Entonces se busca que los estudiantes estén muy familiarizados con el uso cotidiano de fuentes primarias y secundarias, pueden ser documentos históricos o libros o capítulos de historiadores, gráficos estadísticos, noticias, etcétera. Hay una especie de cultura de la fuente como elemento muy importante en la formación. (DO4).

El uso de las fuentes de cualquier naturaleza y tipología es fundamental para propiciar el pensamiento histórico, reconocerse un sujeto histórico, dialogar con los hombres y mujeres de distintas condiciones de manera directa, formar un pensamiento autónomo y construir conocimiento a partir de las variadas posiciones (Feliu & Hernández, 2011; Pagés & Santisteban, 2014).

Esta metodología del área se ha podido constatar a través del análisis documental de las unidades didácticas: el uso, análisis y clasificación de las fuentes (UD1, UD4), análisis de pintura (UD3), interpretación de fuentes primarias y secundarias (UD5) y la investigación (UD2). Por tanto, existen similitudes y concordancias entre la declaración oral y escrita.

4.5.3. La práctica evaluativa en la implementación de las competencias

En la implementación de las competencias se constata la práctica evaluativa. Es decir, las formas de evaluación de los docentes permiten rastrear la puesta en práctica de las competencias en las aulas. El desarrollo de las competencias propone enfoques y formas de evaluación en situaciones reales, auténticas, complejas y diversas (Andrade & Cizek, 2010; Anijovich, 2017; Alvarez, 2011; Ravela et.al., 2014; Chappuis, 2014). La figura 9 muestra toda la complejidad.

Por eso, en esta parte, se presenta las prácticas evaluativas en el proceso de la implementación, la presencia de enfoques evaluativos – formativo y sumativo -, los instrumentos, resistencias y dificultades que experimentan los docentes. Las perspectivas y voces de los directivos y docentes recogidas a través de las entrevistas, y el análisis documental de las programaciones anuales y unidades didácticas fundamentan este análisis e interpretación de los resultados.

a. La institucionalización de los enfoques e instrumentos de evaluación como parte de la implementación de las competencias.

El sistema de evaluación en la institución se realiza a través de dos enfoques: del aprendizaje y para el aprendizaje, que, en el lenguaje cotidiano de los informantes, se expresa como la evaluación certificadora y formativa, ya que se busca rendir, certificar y calificar los logros de aprendizaje, al mismo tiempo, ver la

evaluación para la mejora, reajustes y fuente de aprendizaje para los diversos agentes (Alvarez, 2012; Wiliam, 2011).

La institucionalización de la evaluación formativa y certificadora con sus respectivos instrumentos – lista de cotejo y rúbrica – responde a la necesidad de resolver las problemáticas en las prácticas de los docentes por años. En primer lugar, una larga experiencia en enfoque academicista y técnico que privilegiaba la memoria y los procesos mentales generaba abusos de las evaluaciones y obsesión por las calificaciones de manera intuitiva (Stobart, 2010) como se puede observar en la figura 8. Esta problemática se hace visible en las palabras de un directivo:

La primera fue evaluar las capacidades, capacidad por capacidad. Te fijabas en la competencia y qué capacidad implicaban y estaban implícitas. Tú evaluabas capacidad por capacidad. ¿Por qué se hizo todo esto? Desató toda una crisis, porque el hecho de identificar sus capacidades implicaba procesos dentro de cada capacidad. Los procesos no necesariamente manejaba el docente así en estricto. Muchos docentes de manera intuitiva decían bueno en el análisis se hace esto y esto, en la identificación haces esto, esto, en la interpretación trabajas esto. Era muy intuitivo. (Dir1).

El enfoque curricular cognitivista generó el abuso de la evaluación y calificación, acumulación inmanejable y tediosa de las notas, asignación de notas a todos los procesos y la calificación abundante en todas las sesiones. Para ello, aplicaban exámenes y diversas actividades académicas alineadas solo a los procesos mentales (ver figura 9). Al respecto el directivo añade:

¿Qué generó? El docente hiciera recoger información de cada procesito y de cada capacidad. Te ponía nota de cada proceso. Era una locura. Y tú veías al profesor con una sábana de notas en el registro auxiliar. Y ya no había hoja que aguantara el registro. Realmente fue crítico. Había profesores que querían ser tan específicos que recogían bien así el detalle. Como somos muy expertos en los exámenes: examen, práctica, que la ficha. Entonces se sobresaturó de evaluaciones. Hasta el punto que decíamos: “el profesor pasa todo el tiempo evaluando y ¿cuándo enseña?” No hay forma. (Dir1).

De esta manera, la evaluación se convertía en una práctica desalentadora, constante macabra y alienante para los estudiantes y docentes (Antibi & Luciani, 2005), excluyente, estigmatizante e injusta (Alvarez, 2012), en el elefante invisible (Ravela et.al., 2017) y en una experiencia de abusos de calificaciones a través de saturación (Stobart, 2010). En este escenario, la visita de la retroalimentación no era bienvenida, porque la “casa del docente” estaba ocupada con notas, registros y un sinfín de calificaciones. Aquel que no sigue estas reglas era estigmatizado de mal docente. Sobre este punto el directivo comenta:

Imagínate plantear el feedback donde el profesor evaluaba capacidad por capacidad. Profesor en un bimestre tenía 10-15 evaluaciones, en un bimestre. Te lo digo porque yo lo he hecho también. Tenía un registro, pero cuando lo miraba y con 5 notas me sentía mal, o sea no he trabajado nada. Pero plantear un feedback en esa situación iba a ser caótico ¿cómo hacer feedback en ese 10-15 evaluaciones bimestrales a 120 estudiantes? Es imposible. No puedes hacer un feedback con tantas evaluaciones. (Dir1).

Cerradas las puertas, plantear una retroalimentación era impensable por falta de tiempo, la adicción a las notas por parte del docente y el estrés docente (Antibi & Luciani, 2005; Ravela et.al., 2017). El directivo subraya esta problemática:

Dile cómo tiene que hacer todo un proceso de retroalimentación al estudiante, se vuelve loco, porque no les alcanza el tiempo y te lo dicen: "estoy estresado porque no me alcanza el tiempo". Por supuesto que no te alcanza el tiempo, cómo te va alcanzar el tiempo, es imposible. La forma como tú estás evaluando es imposible que te alcance la vida ni siquiera un año te va a alcanzar para hacer todo un proceso que debes hacer. (Dir1).

Otra problemática sobre la evaluación es la diversidad y particularidad de usos y aplicación de instrumentos. La falta de claridad en criterios, las dificultades para brindar información veraz a los estudiantes y padres de familia sobre los procesos de aprendizaje, el uso de las simbologías particulares en los registros para asignar las actividades eran situaciones críticas en el proceso de la implementación de las competencias (ver figura 9). Al respecto un directivo comenta:

Teníamos un registro auxiliar donde vamos anotando los procesos de aprendizaje que van teniendo los estudiantes. Están: logrado y no logrado. Entonces ¿que teníamos? Teníamos una hoja en físico donde el profesor anotaba sus culebritas, simbologías extrañas que solamente el docente entendía. A veces cuando tú te entrevistabas con los padres de familia, decía: "aquí está señor, mira aquí está". Y el padre de familia no entendía ¿qué es eso? Yo le voy a explicar, no se preocupe: "mi culebrita significa esto, equis significa esto, mi circulito significa esto, fue un borrón perdone usted". Entonces no era dable pues. (Dir4).

Dicho registro de evaluación del uso personal, entendimiento subjetivo y comprensión individual del docente no favorecía compartir la información exacta del proceso de los estudiantes por las limitaciones. Esto llevaba realizar comentarios simplistas, adornados de palabras que no ayudan a la mejora ni reajustes (ver figura 9). Añade al respecto:

Además, valgan verdades, ese instrumento o material sólo servía como un checklist donde el profesor veía si presentó o no y decía: " sí presentó o no presentó, señor". Pero de lo que presentó ¿lo hizo bien? A ver déjame recordar y entraba a tallar el floró. No le dabas ningún sustento concreto de por qué su hijo figuraba en el registro auxiliar del maestro con una x, simplemente el profesor daba comentarios generales. (Dir4).

Para afrontar y revertir los problemas sobre evaluación mencionados, los directivos crearon la lista de cotejo para las evaluaciones formativas, pero añadieron la rúbrica para las sumativas. Luego institucionalizaron los dos instrumentos. El primer instrumento no conlleva a la calificación, mientras que el segundo se utiliza para la certificación y calificación (ver figura 9). Al respecto el directivo comenta:

Empezamos a cranear un poquito de cómo podemos tener nosotros un instrumento o una herramienta en todo caso que nos permita tener información concreta, veraz del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Entonces pensamos en un Excel y yo no sabía nada de excel para serte honesto. Y construimos con profesora de EPT. (Dir4).

La lista de cotejo elaborado - en complementariedad del conocimiento teórico del directivo en dicho instrumento y la experticia de la docente en Excel – para realizar evaluaciones formativas se puso como prueba de piloto. Sobre esta experiencia el directivo acota:

Primero tuve que poner en práctica yo solo con los chicos de segundo. Fue matador porque tenía que revisar de los 120 trabajos que tengo de los estudiantes uno por uno poner la simbología: L de logrado, x no logrado y NP no presentó. Simplemente esos tres símbolos. (Dir4).

La implementación de la lista de cotejo siguió un camino de arriba-abajo (ver figura 9). Un instrumento construido sin la participación de los actores se convirtió en “excel de la discordia le hemos llamado (...) y un simple Excel fue toda una revolución total” (Dir2) y generó resistencias. Todo cambio de arriba-abajo provoca desencuentros y sinsabores entre los docentes quienes sienten la imposición, porque se consideran ajenos o tienen dificultades para comprender (Avalos, 2006). Al respecto un directivo sostiene:

El documento [lista de cotejo en Excel] sirvió mucho para discutir, porque, además que es una buena herramienta, generó un, no te imaginas lo que generó en los docentes, ha sido un rompimiento de cerebro, de discusión, que este documento no sirve, no nos ayuda, dificulta nuestro trabajo, yo prefiero mi papelito donde yo hago mis propias listas, porque ahí no me mide el proceso. (Dir2).

Considerando a Fullan y Escudero (2002), el cambio brusco sobre la evaluación y su respectivo instrumento generó desajustes, conflictos y discusiones, pero a ello se suma la práctica evaluativa de los docentes en enfoque academicista, la permanencia en la zona de confort, sobre todo, la percepción de la imposición de arriba-abajo. Sus palabras ejemplifican esta situación compleja:

Primaria era un desbarajuste total. Lamentablemente tengo que decirlo hasta la subdirección no reconocía que el instrumento era bueno. Entonces al final ha sido una pelea por lo menos de un par de meses hasta que ya la aceptaron de alguna manera. Eso también nos traía la pregunta ¿cuál es la mirada que tiene un docente?, ¿cuál es la mirada o qué tanta importancia le da al desarrollo del desempeño? Entonces sí nos ha ayudado mucho toda esa reflexión y para los mismos docentes. (Dir2).

Este aspecto de resistencia se expresaba a través de desvalorizaciones y rechazos a la lista de cotejo. Todavía perviven hermetismos sobre ello en algunos actores, pero la mayoría de los docentes ya lo ha aceptado y se busca el convencimiento de su valor en ellos para sus prácticas pedagógicas en este proceso de la implementación de las competencias (ver figura 9). El directivo comenta al respecto:

Como cosa nueva obviamente siempre genera rechazos y hasta ahora sigue generando en algunos casos, aunque ya no en todos, pero era necesario. Ahora los docentes dicen "ahora entiendo por qué insistías tanto, te odiábamos por eso - me dicen - porque era más trabajo". No era más trabajo -le digo - sino realmente aliviar el trabajo, ahora ya sabes qué decirle al padre de familia con documentos y evidencias concretas. Porque se trata de eso. Ese proceso de que el profesor esté convencido de la utilidad de esta herramienta, qué utilidad le damos, llegamos a comprender. (Dir4).

A partir de allí, en la actualidad se ha institucionalizado los dos instrumentos: la lista de cotejo para evaluación formativa y la rúbrica analítica para la certificadora. Esta última ha sido incorporado a partir de las orientaciones de la asistencia técnica. Es preciso anotar que la rúbrica desde sus orígenes tiene la función formativa y su uso se orienta a las evaluaciones formativas, en actividades complejas, de larga duración y aprendizajes por proyectos (Andrade, 2010, 2014; Chappuis, 2014; Stiggins, 2002). En este caso, su función y su uso no se circunscribe para evaluaciones formativas, sino certificadoras. Esto contradice al propósito de la rúbrica, desvirtúa su finalidad original y el pensamiento de las personas que la crearon (ver figura 9). Sobre este punto el directivo comenta:

Para la formativa hacemos uso de una lista de cotejo que es dicotómica, sencilla de manejar y de elaborar. Para la certificadora hacemos uso de una rúbrica analítica, no llegamos todavía a la holística. La analítica al menos algo. Eso es lo que en el colegio se decidió el año pasado y este año se mantiene todavía. Pero aún así cuesta a muchos profesores siquiera estructurar una lista de cotejo. Con eso te digo todo. (Dir4).

En este proceso de implementación de las competencias, la evaluación es el elemento que más dificultades presenta en la práctica de los docentes quienes no tienen claridad para elaborar los instrumentos considerando los criterios e

indicadores, ya que “evaluación aparte de ser uno de puntos sensibles es algo que estresa mucho al docente” (Dir1). A pesar de ello, estos dos enfoques de evaluación – formativa y certificadora – con sus respectivos instrumentos – lista de cotejo y rúbrica – orientan la evaluación en este proceso de la implementación de las competencias.

En este momento, es necesario subrayar que “la evaluación fue otro dolor de cabeza” (Dir1) por los problemas mencionados, pero también por la confusión que generaban los capacitadores quienes manejaban comprensiones, interpretaciones y propuestas diferentes, incluso muy contradictorias (ver figura 9). Por eso, la memoria colectiva institucional recordará como una experiencia ingrata, desorientadora y amarga estas capacitaciones. Halinen y Holappa (2013) sostenían que deben existir una comunicación clara, unitaria y compartida entre todos los actores en diferentes niveles que permita el éxito de la implementación curricular. Sin embargo, esta experiencia es tan lejana geográficamente y en el corazón de las capacitaciones. Al respecto un directivo sostiene:

Ha habido años en que hasta mayo junio había muchas dudas sobre la evaluación. Al final teníamos que decidir que salga esto. Esto va a funcionar y listo. Nos quedamos con eso y morimos en el intento. Pero ya no me cambien nada porque venía un capacitador y te decía que la evaluación es así, venía otro sí es esto pero además tienes que hacer lo otro. El otro venía y decía que todo estaba mal, la evaluación es de esta manera. ¡Dios santo! Cómo encontrar una evaluación que realmente responda a lo que nosotros queremos evidenciar, cómo saber que te recoge esa información donde tú puedas tener una idea de que si el estudiante está alcanzando o no esa competencia, si está desarrollando la competencia, si llega al estándar que te has propuesto. También fue otro detalle. Aún todavía tenemos problemas en eso. (Dir1).

La evaluación es un gigante todavía no domesticado que genera dudas, cuestionamientos, zozobras, incertidumbres y desorientaciones en estos lugares, pero es un camino claro, cercano y conocido en experiencias internacionales que se convierten en norte y herramienta para la mejora, sobre todo, instalado como una cultura. (Alvarez, 2012; Andrade & Cizek, 2010; Chen & Andrade, 2015; Wiliam, 2011).

A nivel institucional, aunque existen lineamientos sobre el sistema de evaluación, se considera el respeto a las diferencias, en un clima cercano, la determinación de los logros de los procesos mentales y la reflexión de los avances y dificultades. Se caracteriza por promover la participación de diversos agentes

para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En relación a la tipología evaluativa, se identifica la presencia de evaluación diagnóstica, formativa, de resultados, cualitativa y cuantitativa (PCI). Sin embargo, la función de la evaluación no es clara y está desactualizada de los enfoques de la evaluación (Castillo & Cabrerizo, 2010).

b. La evaluación formativa en la implementación de las competencias

En el proceso de la implementación de las competencias, las entrevistas permiten rastrear la tipología evaluativa, y, al mismo tiempo, el análisis documental ayuda a identificar el sistema de evaluación tanto a nivel prescrito como practicado.

A pesar de los lineamientos, las capacitaciones, la asistencia técnica y el acompañamiento pedagógico, “la evaluación no queda todavía muy claro para muchos docentes el valor que tiene la evaluación formativa” (Dir4), ya que “nos cuesta muchísimo, les cuesta soltar mucho su registro de notas al profesor, quieren poner la nota en todo” (Dir1).

Dicha situación poco clara se observa en las programaciones anuales. En todas ellas, se repite la misma descripción y narración en todos los grados sin ninguna gradualidad ni complejización. Se evidencia la evaluación diagnóstica acerca de las necesidades y situación de estudiantes, se menciona la técnica de observación, la retroalimentación, pero no se refiere la evaluación formativa ni sumativa de manera explícita (ver figura 9). Se propone el uso de diversos instrumentos para el recojo de las evidencias (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5). Sin embargo, en la práctica de los docentes se constata solamente la rúbrica y la lista de cotejo como únicos instrumentos. Por tanto, la declaración oral de los actores contradice a la escrita, ya que en la primera promueve el uso exclusivo de dos instrumentos, en cambio la segunda enfatiza de una variedad de los mismos.

Las evaluaciones formativas se realizan a través de la lista de cotejo que no tienen el propósito de calificación y asignación de la nota (UD1, UD2, UD3, UD4, UD5). La mayor parte de las actividades académicas desarrolladas en el proceso de las clases pertenecen a este tipo y se evalúan con dicho instrumento que no ameritan nota que pueden ser desempeños o productos realizados por los estudiantes, incluso en situaciones complejas. Al respecto un directivo comenta:

Nosotros realizamos las evaluaciones formativas mediante el instrumento de la lista de cotejo, tú puedes plantear una actividad, ya sea individual o grupal, la que tú

gustes, que puede ser una ficha de trabajo, puede ser participación, puede ser exposición, lo que el profesor desee y dependiendo del tiempo que tenga, y mediante la lista de cotejo, es que nosotros vamos haciendo el checking, de que cumple con los indicadores propuestos, esto es para el desempeño, porque el desempeño se evalúa por la lista de cotejo. (Dir3).

En coincidencia, otro directivo ejemplifica sobre la evaluación formativa a través de la lista de cotejo en relación a un video. Estas actividades de construcción del conocimiento y despliegue de las competencias que se han desarrollado en las clases, sin una nota, reciben solo retroalimentación, comentarios y apreciaciones del docente (ver figura 9). Al respecto el directivo sostiene:

El docente en esa actividad [elaboración de video] simplemente observa y mira el proceso del alumno. Esa actividad normalmente no es calificada, porque es parte del proceso de la construcción del aprendizaje. En realidad, esas son las actividades que el docente construye al lado del alumno a lo largo de sus sesiones. Esas son las que no tienen nota ni calificación ni 20, sino simplemente tiene una retroalimentación donde el docente le dice estás haciendo por un buen camino o te falta mejorar esto. (Dir2).

Asimismo, la evaluación formativa comprende el análisis de fuentes, situaciones problemáticas, casos y tareas. Pero una docente no tiene claridad sobre el uso de dicho instrumento para evaluar por enfoque de competencias. Al respecto expresan:

Durante las sesiones de clase se hace una evaluación formativa utilizando principalmente las listas de cotejo. En cada sesión por lo general se trabaja durante la clase una actividad que puede ser el análisis de una lectura, el análisis de fuentes, el análisis de una situación problemática, un caso. (DO4).

Trabajo mucho con la lista de cotejo. No sé si es correcto o no, pero la lista de cotejo tal como la venimos manejando con la asesora la hacemos a partir de los desempeños. (DO3).

La construcción de instrumentos de evaluación requiere un marco de referencia (Anijovich, 2017; Ravela et.al., 2017; William, 2011). En este caso, dicha referencia son los desempeños y el estándar del ciclo. En este proceso de evaluación formativa, es primordial compartir las expectativas claras sobre los desempeños, productos y actividades que se esperan de los estudiantes. Se debe realizar de manera anticipada, comprensible y en lenguaje sencillo (Anijovich, 2010; Chappuis, 2014). Por eso, en las listas de cotejo a través de los indicadores se comparten las expectativas que se esperan de las actuaciones y/o producciones de los estudiantes. La docente y directivo sostienen al respecto:

Entonces antes de que los chicos comienzan a desarrollar las fichas o el material que se les haya preparado, les decimos: " mira, esta es la lista de cotejo, esto es lo

que se espera de ti, eso es lo que queremos que en el trabajo vayas demostrando, tal cosa". Partimos de la lista de cotejo, se les explica la actividad, luego nos quedamos enganchados en la línea, en grupo o individual. (DO3).

El docente tiene que informar al alumno de qué es lo que él espera como profesor, conocer bien cuál es mi propósito, mi objetivo. Una vez que el estudiante lo comprende, ahí ya viene todo el desarrollo de las actividades, sesiones y reuniones. "Ah ok mi profesor quiere esto" "quiere que logre esto". (Dir2).

Anijovich (2010, 2017) y Ravela et.al. (2017) sostenían que las expectativas deben ser compartidas sobre las actividades académicas y los desempeños esperados de los estudiantes de manera oportuna. Sin embargo, según un directivo, los docentes entregan las expectativas a destiempo. Sobre este punto un directivo afirma:

Los estudiantes tienen que saber qué es lo que uno espera, qué debe lograr el estudiante en su evaluación. A veces los docentes dicen: "ya, sí sí sí", pero después nos damos con la sorpresa de que presentan su rúbrica ese mismo día que van a evaluar al estudiante o sus listas de cotejo están hechas después que han revisado. Es una lucha constante con el docente. (Dir2).

Para ello, es importante la planificación previa, la claridad de los propósitos de aprendizaje y de los instrumentos de evaluación. Chappuis (2014) recomendaba que se debe tener claro ¿dónde estamos en estos momentos? ¿A dónde queremos llegar como meta? ¿Cómo vamos a llegar a la meta? En este sentido, para llegar desde la situación actual a la meta, las expectativas a través de los instrumentos juegan un rol fundamental de orientación. Aunque sea una actividad muy laboriosa, incluso tediosa, la planificación de expectativas claras orienta con mayor facilidad los procesos de aprendizaje como se puede apreciar en las palabras del directivo:

Lo primero es la planificación, (...) qué quieres conseguir con el estudiante, planifiques cómo lo van a evaluar y tengas claro tu instrumento de evaluación, porque si tú tienes claro eso aunque en el momento no lo veamos o veamos que es una super chamba tú ya con eso tienes claro cuál es el camino que vas a seguir en tus sesiones para lograr esa meta, si no te pierdes en el camino, entonces te permite orientarse, pero todavía está en construcción, está en idas y venidas. (Dir3).

Por otra parte, en este enfoque por competencias, "la parte más rica es la evaluación formativa, la evaluación del proceso donde tú le estás dándole constantemente un feedback al estudiante, no solamente para el estudiante también le sirve para el docente" (Dir4). Alvarez (2012) consideraba que la evaluación debe ser fuente de aprendizaje, mientras que William (2011) concebía una evaluación para el aprendizaje, reajustar la enseñanza y aprendizaje, reorientar y tomar decisiones para la mejora. Por eso, Brookhart (2008), Hattie y Timperley

(2007) coincidían en la importancia de la retroalimentación de diversas formas. Al respecto el directivo comenta:

El docente dice: "caramba acá debo hacer algunos ajustes y debo hacer mejor retroalimentación o mi estrategia no está funcionando". Hago el análisis de los resultados. Entonces no solamente es para el estudiante y para el Padre de familia, sino también para el docente. (Dir4).

Con este currículo el profesor tiene que tener bien claro cómo va el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Tú no le puedes decir al padre de familia o al estudiante: " bueno a ver hace 4 semanas hiciste el trabajo y lo presentaste. Sí, ta bien, ta bien". No pues. Tú tienes que decirle qué fue bueno y cuáles fueron sus fortalezas como también sus aspectos a mejorar. (Dir4).

Sin embargo, otro directivo anota las dificultades para realizar la retroalimentación pertinente, debido a la permanencia de evaluaciones academicistas, la adicción a las notas, la acumulación excesiva de notas y la cantidad de estudiantes (ver figura 9).

En hacer el feedback los profesores no quieren soltar las notas, el profesor se siente seguro cuando ve su registro lleno de notas. Y eso le cuesta. Sienten que no están haciendo bien las cosas, no saben qué sustentar cuando no ven notas en su registro. Por eso es que evalúan mucho. Cuando le dices haz evaluación formativa, hazle feedback, dile cómo tiene que hacer todo un proceso de retroalimentación al estudiante se vuelve loco porque no les alcanza el tiempo y te lo dicen estoy estresado. (Dir1).

El paso de una formación, práctica y experiencia docente en la adicción a las calificaciones a una evaluación para el aprendizaje, como fuente para mejorar los aprendizajes y enseñanza y reajustarlos (Ahumada, 2005; Alvarez, 2012; Wiliam, 2011), y el desprendimiento de las costumbres instaladas todavía son una labor titánica que solo la formación continua, la disponibilidad y el tiempo serán grandes aliados y maestros de este cambio. Al respecto el directivo menciona:

Le cuesta cuando tú le dices por qué planteas tantas evaluaciones, suficiente con dos, máximo por trimestre, máximo y esto, porque se supone que a lo largo del camino vas corrigiendo y le estás dando retroalimentación, engancho aquí, te falta esto, refuerza aquí, consulta tales cosas, contrasta con la información que tienes. A ver cómo vas armando el conocimiento y finalmente me vas a entregar el producto. Ese producto es lo que yo voy a evaluar. Pero ya pasó pues por todo un proceso la revisión previa. El docente quiere poner notitas por cada revisión, pero es algo que todavía le cuesta al profesor. Creo que es una lucha y todavía estamos ahí buscando cómo hacerlo factible. (Dir1).

En coincidencia con lo anterior, calificar a todas las competencias en un trimestre resulta complicado y difícil tanto para el docente como estudiante. La cantidad de capacidades, estas a su vez, sus desempeños hacen que no sea viable

la calificación. Según Stobart (2010), esta práctica es un abuso de la evaluación. Sobre este punto el directivo se expresa:

Tú no le puedes pedir a un maestro que en un trimestre evalúe las tres competencias de manera certificadora. Humanamente es imposible, no lo puedes hacer, porque ese pobre maestro tiene que hacer un seguimiento formativo de cada competencia. Si ves el currículo nacional hay varios desempeños que proponen para cada competencia. Si tú sumas un promedio de 15 a 20 desempeños, cuando nuestras semanas de trimestre tienen 14. Entonces cuántos desempeños debes trabajar por cada clase y recuerda al finalizar cada sesión debes evaluarla formativamente. Pobre maestro y estudiante. (Dir4).

Asimismo, la evaluación formativa en este proceso de la implementación de las competencias ha generado impactos en otros actores: padres y estudiantes. Por eso, los informantes sostienen:

Considero que para los chicos ha significado un impacto bastante fuerte, incluso los papás están muy acostumbrados a una nota o a una calificación concreta y puntual, no entienden todavía, cuando les queda muy claro el tema de lo progresivo, qué significa el trabajo por competencia. (DO2).

Todavía cuesta a muchos docentes darle ese valor y ese peso a la evaluación del proceso, evaluación formativa. Todavía se siguen centrando en la evaluación sumativa o ahora llamada certificadora. (Dir4).

c. La práctica de evaluación certificadora en la implementación

La evaluación certificadora está presente en este proceso de la implementación de las competencias que realizan los docentes a través de la rúbrica. Aunque Andrade (2010, 2014) manifiesta que el propósito de la rúbrica es su uso en evaluaciones formativas, proyectos y actividades complejas, en la institución se utiliza para propósitos certificadores y calificadores (ver figura 9). Al respecto los informantes coinciden:

Las evaluaciones sumativas se hacen a través de rúbricas de tipo holístico que permiten evaluar la competencia más que las características del trabajo. (DO4).

Cuando tú elaboraras una evaluación certificadora acompañada con el instrumento de evaluación llamado rúbrica, tú debes recoger evidencias que el estudiante está demostrándote y que a su vez está respondiendo a la pregunta o reto que tú planteaste en la situación significativa de tu unida. (Dir4).

La evaluación sumativa, certificadora, la hacemos con la rúbrica porque es más precisa y le permite al estudiante ver los distintos niveles de logros. (DO2).

Con la rúbrica no se evalúan los aspectos de la actividad académica, sino las capacidades de una competencia. Tampoco presenta criterios, sino todas las capacidades de una competencia los reemplazan. Mientras que Andrade y Ying (2005) y Castillo y Cabrerizo (2010) subrayaban la importancia de elaborar los

criterios claros para las actividades académicas, porque a través de ellos se explicitan las expectativas. En cambio, dicha rúbrica en lugar de criterios contiene las capacidades de una competencia del área (UD1, UD2, UD3, UD4, UD5). Al respecto los docentes sostienen:

Cuando se evalúa en todas las áreas, en sociales, en ciudadanía, se trabaja con una rúbrica pero la rúbrica no se enfoca en la presentación, sino en las capacidades. La rúbrica que utilizamos es la analítica que evaluamos todas las capacidades. (DO1).

Igual pasa con las rúbricas. Tranquilamente las rúbricas nos pueden demandar 45 minutos de clases y retomarlos probablemente en la siguiente sesión cuando se trata de una evaluación sumativa. Hay que dedicarle bastante tiempo, porque los chicos lo tienen que tener claro. (DO3).

Con la rúbrica se evalúa distintos productos, no desarrollados a lo largo del proceso de aprendizaje, sino un producto puntual en un determinado tiempo o etapa final, normalmente al finalizar el trimestre. Incluso los exámenes son evaluados con la rúbrica. En las unidades didácticas se evidencia que no se tiene claridad sobre la evaluación (UD1, UD2, UD3, UD4, UD5). Las actividades de proceso no tienen nota, sino todo apunta a la prueba final que se evalúa con la rúbrica. En consecuencia, existen similitudes entre la declaración oral y documental: el uso de la rúbrica para evaluación sumativa que tiene lugar en una etapa concreta, normalmente al finalizar el trimestre, dando la espalda a las actuaciones y producciones de procesos (ver figura 9). Los informantes precisan al respecto:

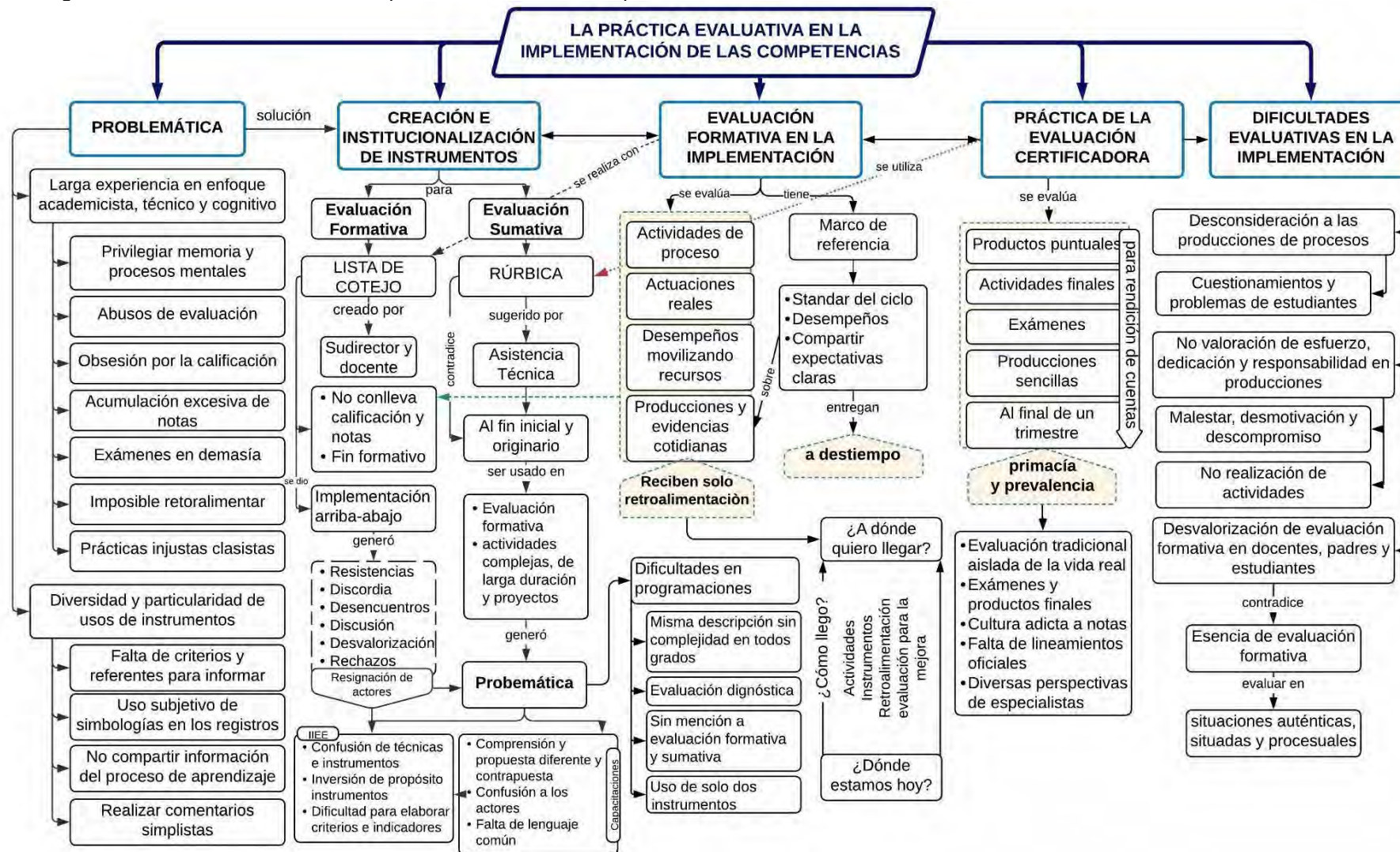
La evaluación sumativa es la evaluación de la competencia en sí en el periodo determinado. En este caso, el trimestre, entonces, en esa evaluación por competencia, uno lo hace mediante un producto, ese producto puede ser una infografía, hacer una redacción, una prueba de análisis de fuentes, diferentes tipos de productos, pero todos sus productos tienen una rúbrica. (Dir3).

En algunos casos los cursos más tradicionales digamos como comunicación, matemática, historia suelen utilizar a veces tipo prueba escrita (...) Esos trabajos finales se evalúan con la rúbrica. (Dir2).

Puede ser una prueba escrita o un estudio de casos o incluso la elaboración de una especie de mural por parte de ellos. (DO2).

Es preciso anotar que las técnicas de evaluación son la observación, los exámenes y el análisis de tareas (Castillo & Cabrerizo, 2010). La rúbrica se utiliza para la observación de los desempeños y análisis de tareas que pueden ser diferentes actividades académicas y proyectos complejos, pero jamás para la prueba escrita, porque cumplen una función diferente y propia. Pero en la institución no cumple su función y propósito original: su uso en evaluación formativa.

Figura 9: Práctica evaluativa en la implementación de las competencias



Elaboración propia

d. Dificultades evaluativas en la implementación de las competencias

Las prácticas de los docentes sobre evaluación en este proceso de implementación dejaron de lado la valoración de las actividades de proceso, no las asignaron las calificaciones, pero en una cultura adicta a las notas genera dificultades para los docentes y estudiantes. El análisis documental permite observar que todas las actividades académicas y productos que se realizan en las clases de manera continua no ameritan una calificación ni evaluación con la rúbrica (UD1, UD2, UD3, UD4, UD5). Esta problemática se da a conocer en esta parte desde la perspectiva de los actores.

A pesar de haber incorporado la evaluación formativa, las evidencias, las producciones, las actuaciones y los desempeños de los estudiantes no se consideran ni se valoran, sino la evaluación certificadora prevalece donde la calificación final se obtiene a través de los exámenes o algún producto específico en una etapa concreta y puntual. La narrativa oral en las entrevistas y escrita en el análisis documental coinciden sobre este punto: la desconsideración a las producciones y actuaciones, pero la primacía de los exámenes y elaboración de algún producto final y manejo de contenidos que no necesariamente es complejo o alineado al enfoque por competencias. Esta situación genera cuestionamientos y serios problemas en los estudiantes, pero también en las prácticas pedagógicas de los docentes (ver figura 9).

Los estudiantes dicen “para qué es esto, no tiene nota ni calificación”. Entonces no le dan importancia debida. Porque no tienen claro lo que ellos tienen que hacer porque siempre está un poco más enfocado en la parte conceptual. (Dir2).

Para las evaluaciones formativas, los estudiantes o no hacían las evaluaciones formativas o hacían cualquier cosa, porque al final eso no tiene nota, incluso te lo decían: esto no tiene nota, porque al final el ppt, el proyecto y el examen tiene nota. Esto era una dificultad, porque tú tenías a dos tercios de la clase haciendo trabajo y el resto no o mirando la ventana, pero tampoco los puedes obligar, tenías que recurrir a otra forma de trabajar. (DO4).

El malestar frustrante de los estudiantes se acentúa todavía más por falta de consideración de todos sus procesos, esfuerzos, dedicación, tiempo y responsabilidad que han puesto en los trabajos a lo largo de las clases donde han movilizado sus recursos internos y externos en sus actuaciones y producciones para las evaluaciones certificadoras. Este sentir de los estudiantes se expresa a través de las palabras de un directivo:

Cuando hemos tenido conversaciones con los estudiantes nos dicen: “¿por qué la evaluación formativa? Lleva todo un proceso para poder lograr el aprendizaje también tiene una valoración del docente cuando evalúan de manera calificada, solamente vale la calificada y todo mi proceso y todo el tiempo dedicado ni siquiera hay una valoración, hay una retroalimentación, un comentario que me hace el profesor. Muchos ponen todo un esfuerzo, pero ese esfuerzo ¿no vale?”. En realidad mira la mirada que tienen los chicos y sí es cierto eso. (Dir2).

El enfoque por competencias propone, desde la evaluación formativa, evaluar en situaciones auténticas, complejas, reales y procesuales en contrapartida de finales, situadas solo en una etapa determinada y exámenes (Ahumada, 2005; Barberà, 2005; Ravela et.al., 2017). Sin embargo, bajo el matiz y apariencia de evaluación formativa, se sigue practicando la evaluación certificadora, tradicional, en un momento determinado, aislada de la vida real, circunscrita solo en ámbitos escolares a través de exámenes y productos finales que se constata en la declaración oral y escrita de los informantes (ver figura 9). Por eso, un directivo manifiesta el sentir de los estudiantes respecto a las evaluaciones:

Un chico de quinto si tú le dices “evaluación formativa” que es algo que pasaba mucho antes, no le hacía caso “ah no la hago”, “no tiene nota”, en cambio hoy por hoy los chicos desde primero a tercero y hasta cuarto también, ya no tiene nota, es formativa (...) pero saben que eso, como la sumativa es una sola le va a preparar su rendimiento y más aún si sabe que eso es un paso para la evaluación sumativa. (Dir3).

Aunque en los estudiantes de últimos grados hay una nueva mirada a las evaluaciones formativas, “los chicos todavía están temerosos sobre cómo se les evalúa” (DO3 y “genera confusión en los chicos” (DO2), “los estudiantes dicen ‘para qué es esto, no tiene nota ni calificación’, no le dan importancia debida, porque no tienen claro” (Dir2). Al respecto comenta una docente:

No ha sido fácil para esta promoción seguir la rúbrica, seguir las listas. Están acostumbrados que uno les lance la pregunta o la actividad, ellos comienzan a desarrollar. No, tranquilo, veamos qué cosa nos están pidiendo, cuáles son tus insumos. Por eso le comentaba en tercero, cuarto y quinto sobre todo en quinto les ha costado entender la onda no va por los contenidos, sino más bien por el lado de las competencias. (DO3).

Asimismo, en los docentes no hay claridad sobre la evaluación. Incluso en ellos se aprecia la desvalorización de las actividades que se evalúan formativamente. Sus comentarios llegan a los padres de familia, puesto que “no queda muy claro. Eso es todavía un camino que en el colegio se está tratando de aclarar en los docentes” (Dir4). La falta de lineamientos oficiales de Minedu, la diversidad de perspectivas de los especialistas y capacitadores y la adicción a las

notas en los diferentes actores permiten vislumbrar las posibles causas de esta compleja problemática (Hameyer & Tulowitzki, 2013).

La evaluación formativa no tiene nota se escucha decir. Entonces es totalmente desatinado. Lamentablemente esa información llega a los padres de familia por eso es que nosotros cuando nos entrevistamos con los padres de familia yo les pregunto qué entiende por evaluación formativa y evaluación certificadora, lo dicen abiertamente que tales profesores nos dicen esto y esto y otros nos dicen lo otro. (Dir4).

Similar situación ocurre en el mundo de los padres de familia sobre la evaluación, porque “entendían que la formación por competencias es formación de contenido. Tenían la idea de solo una nota, porque la nota representa todo que se venía desarrollando y se veía más en los primeros grados porque ellos tienen una evaluación cualitativa” (DO4).

Frente a ello, surge la reflexión y preguntas de los actores: “¿por qué no valoramos este esfuerzo? ¿por qué solamente nos basamos en esa la prueba final que me mide? Pero a veces esa prueba final puede estar sobrevaluada” (Dir2).

Por consiguiente, se puede afirmar que, a partir de la revisión documentaria y la narrativa discursiva de los informantes, existe confusión de técnicas, los instrumentos y los propósitos de los mismos en la institución y en las prácticas pedagógicas de los docentes. La falta de claridad y brújula en los actores no llevará a buen puerto a los destinatarios, los alumnos.

Es una responsabilidad moral y profesional pasar de una evaluación sumativa que clasifica en estudiantes inteligentes y brutos a una evaluación para el aprendizaje; de la evaluación que estigmatiza y estereotipa homogénea e injustamente donde los estudiantes terminan su educación considerándose estúpidos e inútiles a una evaluación como fuente de aprendizaje, apoyo, soporte, al servicio y reajuste de quienes aprenden y enseñan. Para ello, los docentes y autoridades educativas deben tener claridad sobre los enfoques, los propósitos, las formas, las técnicas, instrumentos y usos de la evaluación basado en competencias.

4.5.4. La mirada a los contenidos en la implementación de las competencias

En el enfoque por competencias, los contenidos, las teorías y los conocimientos conceptuales se consideran recursos fundamentales para ser competente. Perrenoud (2008b) sostenía que desarrollar las competencias no es

desvalorizar ni dar la espalda a los saberes tradicionales. Por eso, en esta parte, se describe la mirada y perspectiva que tienen los directivos y docentes sobre el rol de los contenidos en este proceso de la implementación de las competencias.

Bajo el enfoque por competencias “en realidad ya los temas no toman tanta relevancia” (Dir2), “los contenidos nos permiten lograr la meta, no son la finalidad (...), es el medio para poder desarrollar otras habilidades, otras destrezas cognitivas” (DO1), “son una excusa o pretexto que te ayuda a desarrollar habilidades como la explica o la analiza” (DO3). Se evidencia que los informantes consideran los conocimientos conceptuales para desarrollar procesos cognitivos, pero no las competencias ni como una movilización de actuaciones.

Los contenidos, en este enfoque por competencias, a diferencia de academicista, se convierten en medios, recursos, herramientas y elementos necesarios para ser competente en diferentes escenarios. No se busca repetición aislada y mecánica de los datos e informaciones, sino su aplicación y movilización en situaciones complejas o simples para desempeñarse efectivamente (Díaz-Barriga, 2015; OCDE, 2007; Perrenoud, 2008b; Tobón, 2013). Al respecto los informantes mencionan:

Ya no es el centro como era antes, ya que uno no tiene que acumular nombres, lugares, fechas, etc. Si bien es cierto necesitas esa información, pero ahora tan solo es un accesorio de lo que queremos lograr con los chicos que es el desarrollo de habilidades. (DO3).

Nos permiten poder abordar diferentes problemáticas, inclusive que pueden ser contextualizadas a la realidad de los chicos, pero ya pasan a un segundo plano todo el tema de contenidos. (DO1).

En realidad, ya los contenidos pasan a un segundo plano en el enfoque por competencias. Es un medio en realidad, es el pretexto para que el estudiante logre lo que tú quieres que aprenda. (Dir1).

Los contenidos no son verdades absolutas, estáticas y sagradas como ocurría en el enfoque academicista, sino insumos para realizar interpretaciones, generar conocimientos, en suma, ser competente. Es preciso recalcar la importancia de conocimientos conceptuales y teóricos para ser una persona competente, porque son la base y sustento que se movilizan para interactuar efectivamente en cualquier contexto (Aguerrondo, 2009; Jonnaert, 2001; Zabala & Arnau, 2008). Una interpretación simplista puede dejar marginado a los contenidos, pero el enfoque por competencias considera importante no como fin, sino como insumo. Al respecto, un docente enfatiza:

El contenido no se vuelve en una verdad revelada sino que los contenidos en plural que son justamente diferentes versiones, diferentes opiniones, diferentes posturas, diferentes teorías, diferentes conceptos justamente son insumos que el estudiante puede utilizar para elaborar sus propias interpretaciones o propias explicaciones. Entonces el contenido ya no se vuelve un insumo de repetición, sino se convierte en un insumo que puede y debe ser transformado por el estudiante, interpretado, procesado por el estudiante. En base a eso el estudiante puede crear su propia opinión, asumir una postura, inferir ideas, proponer ideas nuevas. (DO4).

En este enfoque por competencias, “el contenido es necesario para el desarrollo de la competencia (...) y son justamente ese caminito y pasos” (Dir3) que posibilitan ser una persona competente. Es imposible que un ser humano sea competente prescindiendo de los conocimientos conceptuales y solo enfatizando la dimensión práctica. En ese sentido, la implementación de las competencias no da la espalda ni rechaza a los contenidos (Perrenoud, 2008b; Roegiers, 2016).

Sin embargo, en este enfoque por competencias, los contenidos han sido estigmatizados, demonizados, expulsados y minusvalorados. Frente a ello, es menester reafirmar que ningún teórico del enfoque por competencias propuso la expulsión de los contenidos, sino siempre los han considerado como recursos necesarios e irrenunciables. Lo único que se oponen es a la repetición mecánica y memorización descontextualizada (Perrenoud, 2004; Roegiers, 2016). Sobre este punto un directivo comenta:

Yo siento que a los contenidos se les ha demonizado, es la palabra, desde el enfoque por competencias, lo cual no es real, no es que en enfoque por competencias te diga ahora “deja de lado los contenidos” eso es imposible, el contenido es necesario, y te lo dicen los especialistas también en competencias, porque si tú quieres que el estudiante sea competente, explicándole un hecho histórico o elaborando una interpretación histórica, o tomando una decisión financiera tiene que tener conocimientos, y no conocimientos someros, sino conocimientos profundos. (Dir3).

Por consiguiente, “ahora lo que se da mucha fuerza es el ¿para qué?, el propósito, para qué me va servir esto, por eso ahora nos pide mucho que seleccionemos bien qué contenidos vamos a abordar, pero siempre mirando cuál es el propósito, hacia dónde vamos” (DO1). En contraposición a la memorización y repetición, se recalca el propósito, la utilidad, la movilización y la aplicabilidad de los contenidos como uno de los más poderosos recursos en diversas situaciones de la vida y, de esta manera, ser competente.

CONCLUSIONES

Después de este proceso de hallazgos, análisis y discusión de los resultados, se presenta las conclusiones considerando los objetivos.

1. Los directivos y docentes presentan una comprensión compartida y común, y al mismo tiempo, disímil del proceso de la implementación de las competencias. Para algunos significa la adecuación, diversificación y contextualización del currículo prescrito en la realidad de la institución, aulas y estudiantes. En otros, pervive la comprensión técnica donde el docente se convierte solo en ejecutor del currículo en sus prácticas pedagógicas, la cual hunde sus raíces en su formación inicial y socialización profesional basado en enfoque academicista. Asimismo, consiste en la revisión y conocimiento del enfoque vigente a implementarse y en la dotación de materiales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, es un proceso reflexivo de poner en práctica el currículo que demanda adaptación al carisma, propuesta educativa, axiología e intencionalidades de la institución y congregación.
2. La importancia, las razones y el propósito fundamentan la valoración del proceso de la adopción e implementación de las competencias por parte de los directivos y docentes. Reconocen su importancia por su dimensión formativa integradora, integral, alineada con la intencionalidad nacional e institucional del tipo de ciudadano y sociedad. Asimismo, en relación a las razones, existe la compatibilidad, articulación y complementariedad con su carisma y propuesta educativa sobre la centralidad de la persona y sus valores; se convierte en una propuesta de formación de ciudadanos capaces de afrontar los retos, resolver distintos problemas, responder a situaciones complejas y cambiantes del mundo actual con pertinencia y ética. Mientras que el propósito del proceso de la

implementación se orienta a propiciar el pensamiento crítico y la formación para la vida que – trascendiendo del conocimiento aislado de datos y repetición mecánica – permita interactuar y desempeñarse en la sociedad.

3. La adopción, implementación de las competencias y las prácticas pedagógicas en este enfoque ha sido un proceso, largo y complejo hilvanado por resistencias, aprendizajes en camino, descubrimiento, cambio de paradigmas que se encuentra en una etapa de transición donde permanecen dudas y dificultades para el practicum de metodologías activas, significativas y situadas, sobre todo, para consolidar la evaluación en situaciones reales.
4. Las condiciones externas no han posibilitado la implementación curricular de las competencias, porque no existen lineamientos, normativas, documentos y planes de implementación emitidos desde el nivel central. El Minedu genera normativas a destiempo y no cumple su rol orientador. Igualmente, la institución no posee plan de implementación y coexisten dos enfoques curriculares a nivel documental: sociocrítico-humanista y competencias. Asimismo, las capacitaciones de editoriales, de Minedu y especialistas generaron confusiones en los actores por el manejo de diversas y contradictorias perspectivas sobre el enfoque por competencias. Sin embargo, la asistencia técnica de un solo especialista en Currículo y sus asesorías focalizadas en grupos dio mejores resultados.
5. Las condiciones internas han ayudado y, al mismo tiempo, han dificultado el proceso de la implementación de las competencias. El acompañamiento pedagógico de los directivos – subdirección, coordinador de calidad educativa y del área – orienta la implementación a través de reuniones, seguimientos, monitoreos, talleres, encuentros, diálogos y retroalimentaciones para la mejora, aunque en muy pocos casos se hace con fines administrativos. Asimismo, la autonomía y confianza en la experticia de los docentes permiten la libertad para ponerlo en práctica creativamente. También los interaprendizajes internos e internacionales, la colaboración, el diálogo, discusiones, reflexiones y capacitaciones personales favorecen la implementación. Sin embargo, la formación inicial del docente, su socialización profesional y su experiencia en enfoque academicista no permiten la flexibilidad y apertura al cambio, sino

generan resistencias y vigencia de paradigmas tradicionales. Por ello, la implementación de un nuevo enfoque curricular implica cambio de paradigmas.

6. En las prácticas pedagógicas se encuentra ausente el enfoque del área: el desarrollo personal y ciudadanía activa, se enfatiza solo el manejo de contenidos, prevalece el enfoque academicista y procesos cognitivos, aunque la declaración escrita y oficial es el enfoque por competencias. En consecuencia, las prácticas pedagógicas están desvinculadas del desarrollo y orientación teleológica de las competencias.
7. En las prácticas pedagógicas en el proceso de la implementación de las competencias, existen lineamientos metodológicos en la institución a través de PCI, subdirección, calidad educativa y asesoría del área para promover aprendizajes en situaciones reales, problemáticas, retadoras, las mediaciones, construcción de conocimientos e interés de estudiantes. Están presentes estrategias que promueven aprendizajes situados y significativos - más allá de la repetición y memorización - análisis de situaciones reales, trabajos comunitarios, debates, redacción de textos e investigación. Sin embargo, la mayoría de metodologías se alinea a un corte de enfoque academicista y cognitivo que privilegia solo el manejo de datos, conceptos, contenidos, pasividad del estudiante, lecturas, desarrollo de fichas y pruebas. Dichas metodologías no demandan complejidad ni propician el protagonismo del estudiante, autonomía, investigación, aprendizajes auténticos y situados. Pero existe una proyección de implementación de ABP en la institución, y en el área el uso de fuentes históricas se encuentra muy instalada.
8. La implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas evaluativas evidencia la evaluación formativa y certificadora institucionalizadas con sus respectivos instrumentos: lista de cotejo y rúbrica. La institucionalización de ambos instrumentos surge por la necesidad de resolver los problemas en las prácticas de los docentes: obsesión, adicción y abusos de las calificaciones, acumulación excesiva de las notas, la diversidad y uso particular de instrumentos con una comprensión subjetiva e intuitiva de los criterios de evaluación. La construcción y su implementación de la lista de cotejo generó resistencias, peleas, discusiones, enfrentamientos y dificultades entre los actores, porque veían una imposición y de arriba-abajo.

9. La práctica de la evaluación formativa y el uso de la lista de cotejo genera conflictos y dificultades en los estudiantes y docentes en este proceso de la implementación de las competencias. La falta de valoración y calificación de los procesos, desempeños y actividades académicas lleva a la desmotivación, desvalorización y rechazo en los estudiantes y, en alguna medida, en los docentes. Instalar una cultura evaluativa para la mejora, como fuente, reajuste y reorientación de aprendizaje y enseñanza es un camino largo y titánico para los padres, docentes y estudiantes, debido a una cultura de adicción a las notas, formación inicial y experiencia del docente en enfoque academicista.
10. La evaluación certificadora prevalece en las prácticas pedagógicas de los docentes en la implementación de las competencias. Bajo la apariencia de evaluación formativa en lo prescrito se sigue practicando y enfatizando la certificadora y la calificación final a través de exámenes, actividades al finalizar una etapa y no se promueve evaluaciones auténticas en situaciones reales. Asimismo, existe confusiones y equiparación entre técnicas de evaluación y actividades académicas. Con la rúbrica se evalúa exámenes y actividades puntuales, pero no cumple su función formativa. La evaluación presenta mayores dificultades en los actores: la falta de claridad de los enfoques, la función de los instrumentos, los propósitos, la construcción de los instrumentos y la vigencia de evaluaciones finalistas, puntuales y circunscritos solo en escenario escolares.

RECOMENDACIONES

Al finalizar la presente investigación, se proponen algunas sugerencias y recomendaciones considerando los hallazgos encontrados:

1. Se recomienda continuar con la investigación sobre la implementación curricular de las competencias en otras áreas dentro de la institución, en otras instituciones y en el nivel de sistema para reconocer las percepciones de otros actores sobre el estado y proceso de la implementación. Esto podría contribuir a tener un panorama más amplio de las condiciones y prácticas pedagógicas en los distintos niveles, así a tomar decisiones y abrir caminos para una implementación exitosa.
2. Se sugiere realizar investigación de nivel comparativo entre informantes, estudio de casos múltiples, incluir la técnica de la observación de clases, encuesta, considerar a los actores de inicial, primaria y secundaria para conocer sus distintas perspectivas sobre la implementación de las competencias que realizan en sus prácticas pedagógicas.
3. Los hallazgos y resultados evidencian que la Asistencia Técnica de un solo especialista en Currículo ayuda la implementación efectiva, orienta los procesos, aclara las dudas y acompaña desde una sola perspectiva. En ese sentido, se sugiere continuar con la asistencia técnica, pero además debe incorporarse algún otro especialista bien formado y con similitudes características para que la totalidad de docentes tenga la oportunidad de apoyo y orientación en este proceso de la implementación.
4. Se recomienda fortalecer las competencias de los docentes a través la Asistencia Técnica, formación continua, interaprendizajes, comunicación, diálogo, discusión y acompañamiento pedagógico para la implementación

exitosa y efectiva, el cambio de paradigmas y el empoderamiento en este enfoque por competencias.

5. Es imprescindible potenciar las competencias de los docentes sobre los enfoques, las técnicas, instrumentos, agentes, propósitos, momentos y características de la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, así subsanar las confusiones, dificultades, resistencias y abusos. De esta manera, los actores tendrán mayor claridad sobre la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, tendrán un horizonte orientador.
6. Es preciso fomentar el involucramiento y la participación de los docentes en la construcción de los instrumentos de evaluación, de esta manera, la implementación de las competencias se convierta de abajo-arriba y genere mayor compromiso, identificación y comprensión dejando de lado las resistencias.
7. Se sugiere elaborar el plan de implementación del enfoque curricular vigente donde se precisen los agentes, las responsabilidades, las estrategias, las funciones, los niveles, las metas, la temporalidad, el monitoreo y la evaluación de dicho proceso. Esto facilitará tener una mirada clara sobre el proceso de la implementación y, tal vez, se convierta en un modelo y prototipo de una implementación exitosa a nivel nacional. Para ello, se debe contar con un especialista en Currículo quien oriente y guíe con la participación de los mismos actores.
8. Se recomienda la actualización y alineamiento de los documentos institucionales: el PCI, PEI y Propuesta Educativa al enfoque por competencias, donde participen todos los actores de manera estratégica: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, investigadores, académicos, representantes de la Congregación y especialistas en Currículo. Esto propiciará la identificación, comprensión y responsabilidad en todos para se ponga en práctica y no se quede solo a nivel documental.
9. Es preciso continuar con el acompañamiento pedagógico desde las diversas instancias y niveles, sobre todo, instalar una cultura evaluativa de “puertas

abiertas”, donde el monitoreo sea ayuda, soporte y orientación para mejorar las prácticas pedagógicas en este proceso de implementación.

10. Se sugiere fortalecer las competencias de los actores en las metodologías orientadas por enfoque de competencias complejas, auténticas y situadas como el Basado en Proyectos y Problemas, el portafolio, la investigación y el uso de múltiples estrategias que respondan a situaciones reales de aprendizaje. De este modo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje se alinearán no al enfoque academicista y cognitivo, sino a la propuesta de las competencias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*(8). Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*(45), 11-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección de un estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>
- Alvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. In B. Jarauta , & F. Ibernón (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Barcelona: Graó. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zRhjSykvgGIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Jarauta,+B.+e+Ibern%C3%B3n,+F.+\(Coord.\)+\(2012\).+Pensando+en+el+futuro+de+la+educaci%C3%B3n%3B+una+nueva+escuela+para+el+siglo+XXII.+139-158.&ots=d-RQWglJ66&sig=NAQpl5u5zQeQ0JH-aJPBS](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zRhjSykvgGIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Jarauta,+B.+e+Ibern%C3%B3n,+F.+(Coord.)+(2012).+Pensando+en+el+futuro+de+la+educaci%C3%B3n%3B+una+nueva+escuela+para+el+siglo+XXII.+139-158.&ots=d-RQWglJ66&sig=NAQpl5u5zQeQ0JH-aJPBS)
- Alvarez, J. M. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. In J. Gimeno, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-230). Madrid: Morata.
- Amadio, M., Operti, R., & Tedesco, J. (2014). Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación*.
- Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. doi:10.1080/02602930902862859
- Andrade, H., & Cizek, G. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. New York: Taylor & Francis.
- Andrade, H., & Ying, D. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Andrade, H. (2014). Understanding Rubrics. Recuperado de <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Antibi, A., & Luciani, S. (2005). *La constante macabra, o, cómo se desalienta a generaciones de alumnos*. Lima: Fondo Editorial PUCP. Recuperado de https://books.google.com.pe/books/about/La_constante_macabra_o_C%C3%B3mo_se_desalien.html?hl=es&id=zAEU5oilOMcC&redir_esc=y
- Aparicio, O. (2012). *Religiosos de los Sagrados Corazones*. Italia: SS.CC.
- Aristóteles. (1988). *Política*. México: Gredos.
- Aristóteles. (1993). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. México: Gredos.
- Avalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *PRELAC(3)*, 104-111. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151698?posInSet=2&queryId=7a4a9a6c-7929-4164-bb17-017e4d43bb14>
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603110.pdf>
- Bediako, S. (2019). Models and concepts of curriculum implementation, some definitions and influence of implementation. *Conference: curriculum change and evaluation*. doi:10.13140/RG.2.2.17850.24009
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básica y currículo*. España: Síntesis.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your student*. New York: ASCD. Recuperado de <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- CELAM. (2007). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Aparecida: Paulinas. Recuperado de <https://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>
- CEPLAN. (2011). *Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021*. Lima. Recuperado de https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/files/Documentos/plan_bicentenario_ceplan.pdf
- Chappuis, J. (2014). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. New York: Pearson.
- Chen, F., & Andrade, H. (2015). Authentic Assessment. 111-115. Recuperado de <https://www.researchgate.net/requests/r71348975>
- Chuquillin, J., & Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformación. Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109-134. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000100109&lng=es&nrm=iso
- CNE. (2003). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/Proyecto-Educativo-Nacional-al-2021.pdf>
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC(3)*, 6-27. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151585>
- Constitución Política del Perú. (1993). Diario Oficial el Peruano. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>
- Coquidé, M., & Prieur, M. (2013). The French science curriculum - Work in progress? In W. Kuiper, & J. Berkvens (Eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (pp. 63-82). Enschede, the Netherlands: SLO. Recuperado de <http://www.cidree.org/wp->

- content/uploads/2018/07/yb_13_balancing_curriculum_regulation_and_freedom.pdf
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: Desafíos al currículo. *Revista PRELAC*, 64-73. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151585>
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.
- De Ketele, J.-M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4263/Enfoque%20socio-hist%c3%b3rico%20de%20las%20competencias%20en%20la%20ense%c3%b1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delors, J., & al., e. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa?posInSet=2&queryId=59f869aa-ba48-4fea-9f5b-8b220d0e9432
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(11), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_abstract
- Díaz, J., & Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*, 353-402. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51789-9>
- Díaz-Barriga, F. (2015). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2017). Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? *Monografía del BID(561)*. BID. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5691/Profesi%C3%B3n%20Profesor%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20Por%20qu%C3%A9%20se%20perdi%C3%B3%20el%20prestigio%20docente%20y%20c%C3%B3mo%20recuperarlo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eurydice. (2002). *La competencia clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. España: Ministerio de educación, cultura y deporte. Recuperado de <http://formacion.intef.es/mod/resource/view.php?id=25173>
- Feliu, M., & Hernández, X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Recuperado de https://www.academia.edu/7572064/_C%C3%B3mo_analizar_datos_cualitativos
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.

- Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de curriculum en América Latina*. Lima: PREAL - GRADE.
- Flick, U. (2018). Doing Qualitative Data Collection – Charting the Routes. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 3-16). London: Sage.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf>
- Fullan, M., & Escudero, J. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/23812730/Los-Nuevos-Significados-del-Cambio-en-la-Educacion-Michael-Fullan>
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Recuperado de http://www.univermedios.com/wp-content/uploads/2018/07/edoc.site_la-mente-no-escolarizada-howard-gardner.pdf
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva* (7a. ed.). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/arte-mnente-y-cerebro.pdf>
- Gonczi, A. (1996). *Reconceptualising Competency-based Education and Training: with particular reference to education for occupations in Australia. Disertation*. Sydney: University of Technology.
doi:<https://pdfs.semanticscholar.org/189f/2ca1b124213bcd8ac340fdd84c34a9f7deab.pdf>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Lima: FORGE-GRADE.
- Halinen, I., & Holappa, A.-S. (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. In W. Kuiper, & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 39-62). Enschede, Netherlands: CIDREE. Recuperado de http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/yb_13_balancing_curriculum_regulation_and_freedom.pdf
- Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 6-29. doi:10.1177/1741143213502196
- Hameyer, U., & Tulowitzki, P. (2013). Reflecting curriculum trends in Germany - A conceptual framework for analysis. In W. Kuiper, & J. Berkvens (Eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (pp. 81-98). Enschede: SLO. Recuperado de http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/yb_13_balancing_curriculum_regulation_and_freedom.pdf
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Debate.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

- Jonnaert, P. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. Bobo Dioulasso. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35192069/Competencias_y_socioconstructivismo_JONAERT.pdf?1413735280=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCompetencias_y_socioconstructivismo_Nuev.pdf&Expires=1591206080&Signature=dUt58MH4Sn~Wn5CSDz0grERJ
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación : hacia un desempeño competente. *Observatorio de Reformas Educativas*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox. In W. Kuiper, & J. Berkvens (Eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (pp. 139-162). Enschede: SLO. Recuperado de http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/yb_13_balancing_curriculum_regulation_and_freedom.pdf
- Lee, K. (2014). Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*(12). Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/curriculum_development_KoreaRep_ibewpci_12_eng.pdf
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. United Kingdom: University of Oxford. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning
- Ley General de la Educación del Perú 28044. (2003). Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Luna, C. (2015). ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. *Investigación y prospectia en educación*. Recuperado de <https://www.uees.edu.sv/wp-content/uploads/2017/planeamiento/doc/EI%20futuro%20del%20aprendizaje.pdf>
- Marsh, C. (2005). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (3ra. ed.). New York: Taylor & Francis Group. Recuperado de http://averonica.weebly.com/uploads/2/0/5/8/20580596/key_concept.pdf
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas. Recuperado de https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF
- Maslow, A. (2007). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser*. Barcelona: Kairós.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence». *American Psychologist*(28), 1-14. Recuperado de <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation. Revised an expended from Qualitative Research an Case Study*. New York: Jossey-Bass.
- Mills, A., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research* (Vols. I-II). Thousand Oaks: Sage. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230557680_15_Mills_A_J_Durepos_G_a

- nd_Wiebe_E_Eds_2010_Encyclopedia_of_Case_Study_Research_Volumes_I_and_II_Thousand_Oaks_CA_Sage
- MINEDU. (2019). Resolución Viceministerial 024. *Orientaciones para la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1Du1wuJ3ir8JhtyEXsYzS0NbOQJSq8fEr/view>
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- MINEDU. (2017). *Programa Curricular de Educación Básica*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- MINEDU. (2018). Resolución Viceministerial 124. *Orientaciones para la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en el año 2018*. Lima: MINEDU. Recuperado de <https://www.edugestores.pe/docs/orientaciones-para-la-implementacion-del-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica-2018/>
- MINEDU. (2020). Orientaciones pedagógicas en el servicio educativo de la Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19. *Resolución Viceministerial N° 00093-2020-MINEDU*. Lima. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/541128-orientaciones-pedagogicas-para-el-servicio-educativo-de-educacion-basica-durante-el-ano-2020-en-el-marco-de-la-emergencia-sanitaria-por-el-coronavirus-covid-19>
- Monereo, C., & Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 298, 50-55. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285427977_En_que_siglo_vive_la_escuela
- Monereo, C., & Pozo, J. (2007). Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*(370), 12-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2314095>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. México: UNAM. Recuperado de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U.
- OCDE. (2007). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OIE-UNESCO. (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/document/herramientas-de-formaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-curricular-una-caja-de-recursos>
- ONU. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- Operti, R. (2017). 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, 14. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069_spa
- Orakçı, Ş., Durnali, M., & Özkan, O. (2018). Curriculum reforms in Turkey. *Chapter(10)*, 225-250. doi:10.4018/978-1-5225-3264-4.ch010
- Pablo VI. (1965). *Vaticano II. Gravissimum Educationis. Declaración sobre la educación cristiana*. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17-39. Recuperado de https://www.academia.edu/23760193/Una_mirada_desde_el_pasado_al_futuro_en_la_did%C3%A1ctica_de_las_Ciencias_Sociales
- Panadero, E., & Andrade, H. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. doi:10.1007/s13384-018-0258-y
- Papa Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- PCI. (2015). *Proyecto Curricular Institucional. Currículo para una educación de calidad a la luz de la pedagogía de los SS.CC*. Lima: SS.CC - Recoleta.
- Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 19-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700003.pdf>
- Pérez, Á. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In J. Gimeno, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 60-96). Madrid: Morata.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone, *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno : Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: Monte Albán.
- Perrenoud, P. (2008a). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Noreste.
- Perrenoud, P. (2008b). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*(2), 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749785>
- Platón. (1871). *Teeteto*. Madrid. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf03145.pdf>
- Platón. (1979). *La República*. Buenos Aires: Alianza.
- Prensky, M. (2016, mayo). ¿Cómo debemos educar a los 'nativos digitales'? Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Sr5ZF62-nXs&t=75s>

- Quiroz, A. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=i0ltCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=la+historia+de+la+corrupcion&ots=D6ioFrr1JP&sig=pNYmhQBEM9EvR06Av79ty7BJ6lw#v=onepage&q=la%20historia%20de%20la%20corrupcion&f=false>
- Rapley, T., & Rees, G. (2018). Collecting Documents as Data. In U. Flick, *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 378-391). London: SAGE.
- Rassana. (2020). *Homeschool en Perú*. Recuperado de <http://mama-investigadora.com/2020/04/homeschool-en-peru-lo-disponible-y-como-hacerlo/>
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*(41), 20-45. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315803084_La_evaluacion_en_las_aulas_de_secundaria_basica_en_cuatro_paises_de_America_Latina
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. México: Grupo Magro Editores.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Ole - UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/marco-conceptual-para-la-evaluaci%C3%B3n-de-competencias>
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. España: Paidós.
- Romero, R., & Mayagoitia, E. (2020). El proceso de implementación del currículo de educación secundaria en el Estado de Chihuahua: una visión de sus docentes. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1077-F.pdf
- Roulton, K., & Choi, M. (2018). Qualitative Interviews. In U. Flick, *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 234-249). London: SAGE.
- Sacristán, G. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In S. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (3ra. ed., pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Saldana, J. (2008). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Recuperado de https://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana_2009_the-coding-manual-for-qualitative-researchers.pdf
- Schwandt, T., & Gates, E. (2011). Case Study Methodology. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 600-630). London: SAGE.
- Sinnema, C. (2011). *Monitoring and Evaluating Curriculum Implementation. Final Evaluation Report on the Implementation of The New Zealand Curriculum 2008-2009*. New Zealand: The University of Auckland. Recuperado de https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0004/89356/964_Monitoring-Evaluating-web-06042011.pdf
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. (OIE-UNESCO, Ed.) *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research : studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The Absence Of Assessment FOR Learning. *Phi Delta Kappan*. Recuperado de <http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>

- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y los abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tapia, J., & Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la educación básica del Perú*. Lima: GRADE.
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Revista del currículum y formación del profesorado.*, 12(3), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid: Universidad Complutense.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4 ed.). Bogotá: Ecoe.
- Torp, L., & Sage, S. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el fin de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado de <https://docentesalbatros.files.wordpress.com/2018/01/torp-y-sage-el-aprendizaje-basado-en-problemas.pdf>
- UCE. (2020). *Fundamentos Priorización Curricular COVID-19*. Santiago de Chile. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-179650.html?_external_redirect=articles-179650_archivo_01.pdf
- UNESCO. (2020). *Mantener las capacidades operativas durante el cierre de escuelas*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/mantener-las-capacidades-operativas-durante-el-cierre-de-escuelas?q=es/portal/mantener-las-capacidades-operativas-durante-el-cierre-de-escuelas>
- Unión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. . Bélgica. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263. Recuperado de <https://app.box.com/s/gh9769bsc4367emzg9r0od2my96y33bf>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and methods*. California: SAGE.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

APÉNDICES

APÉNDICE 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

NOMBRE		Luis Torres Chavarría		
TEMA DE TESIS		La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales		
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN		Diseño y desarrollo curricular		
TÍTULO DE LA TESIS		La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.		
Problema de investigación		Objetivo general		Objetivos específicos
¿Cómo se implementa las competencias en el área de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana?		Analizar la implementación de las competencias del programa curricular de Ciencias Sociales del año 2019, en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias. ✓ Describir las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación de las competencias de Ciencias Sociales, según el programa curricular 2019. ✓ Describir la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.
DISEÑO METODOLÓGICO				
Enfoque	Tipo	Nivel	Método	*Informantes / +Fuentes
Cualitativo	Empírico	Interpretativo	Estudio de caso <i>La implementación de las competencias de Ciencias Sociales de los docentes y directivos en el nivel secundario en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana</i>	*4 docentes de CCSS *4 directivos: <ul style="list-style-type: none"> - 1 coordinadora y docente del área de CCSS - 1 coordinador de Calidad Educativa y docente de CCSS - 1 Subdirectora pedagógica - 1 Directora + 5 programaciones Anuales de CCSS de 1° -5° del nivel secundario. + Una muestra de 5 Unidades Didácticas de CCSS de 1° -5°. + El Proyecto Curricular Institucional <i>Criterio de inclusión:</i> Ser docente de Ciencias Sociales, enseñar en secundaria, ser un líder pedagógico y académico en ejercicio y esté dispuesto libremente a participar en la investigación, independientemente del sexo y edad.
Categorías		Subcategorías		Técnicas e instrumentos de recojo de información
La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales		La comprensión y valoración de los directivos y docentes sobre el proceso de la implementación. Las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación La implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.		Entrevista – guía de entrevista semiestructurada Análisis documental - matriz de análisis documental.

APÉNDICE 2: SOLICITO PERMISO PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EN SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Srta.
Directora del Colegio
Presente.-

Apreciada, reciba mis cordiales saludos y mi estima por el liderazgo pedagógico que realiza para que las intencionalidades comunes y propósitos compartidos de la educación se haga realidad a través de su gestión. El amor encarnado de Dios en los corazones de Jesús y María ilumine su vida y responsabilidad.

Yo, Luis Torres Chavarría, identificado con DNI N° xxxxx, estudiante de la maestría en Educación con mención en Currículo en la Pontificia Universidad Católica del Perú, tesista, con código PUCP N° 20194190, con correo a20194190@pucp.edu.pe, celular 986 574 196, me presento ante usted y expongo mi petición:

Estoy realizando una investigación de tesis de maestría titulada “La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana”, que tiene como objetivo analizar la implementación de las competencias del programa curricular de Ciencias Sociales, con enfoque cualitativo y con estudio de casos. Para ello, le solicito que me pueda conceder permiso en su institución en el área de Ciencias Sociales en el nivel secundario para llevarla a cabo.

Necesitaría como informantes al directivo, los docentes y coordinadores del área en mención para recabar la información. Se les entrevistará vía zoom y se solicitará algunos documentos curriculares: la programación anual de primero a quinto y una unidad de cada grado de Ciencias Sociales del nivel secundario. Con el propósito de salvaguardar la integridad, la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los informantes, documentos e institución, se usará los protocolos éticos de nuestra casa de estudios. Se utilizarán solo para fines de investigación. Los resultados encontrados aportarán para la mejora de su institución y otras de nuestro país para la implementación del enfoque curricular por competencias. Por eso, se compartirá con su institución de manera oportuna. La recogida de la información se realizará en las primeras semanas de octubre.

Por las razones mencionadas, nuevamente le solicito su permiso a usted como representante de la Institución que prolonga el sueño de Jesús de hacer realidad el Reino: un amor abierto a todos y para todos. Me despidió muy agradecido.

Luis Torres Chavarría
Bach. en filosofía y teología
Lic. Ciencias Histórico Sociales
Maestría en Educación con
mención en Currículo

Mag. Lileya Manrique V.
Docente y asesora
Coordinadora del grupo de
investigación en Currículo

Dr. Alex O. Sánchez Huarcaya
Director de la Maestría
Coordinador del grupo de
investigación en Gestión
Educativa

San Miguel, 14 de octubre de 2020

APÉNDICE 3: Carta de presentación de la Maestría al investigador

ESCUELA DE
POSGRADO
Maestría en Educación



San Miguel, 14 de setiembre de 2020

Srta.
Directora del Colegio
Presente.-

Estimada:
Reciba un cordial saludo en nombre propio y de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sirva la presente para presentarle al Sr. Luis Torres Chavarría, alumno de la Maestría en Educación con mención en Currículo y tesista en nuestra casa de estudios.

Nuestro estudiante está realizando la investigación de su tesis sobre “La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana”. Su objetivo es analizar la implementación de las competencias del programa curricular de Ciencias Sociales. Por lo cual, le pedimos que pueda dar el permiso y facilidades para que realice su estudio en su institución. Naturalmente, seguirá los protocolos éticos de investigación estipulados por nuestro programa de posgrado para el tratamiento de los informantes y documentos, a fin de conservar el anonimato, respeto, confidencialidad e integralidad. Los hallazgos serán de gran utilidad para la investigación académica, mejora de su institución y la educación de nuestro país. Los resultados serán compartidos tanto en el programa de maestría como en su institución.

Quedo muy agradecido por tu
colaboración. Muy Atentamente,

Dr. Alex Sánchez Huarcaya
Director
Maestría en Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú
/cbl

Apéndice 4: guía de entrevista semiestructurada para los informantes

Fecha: _____ Lugar: _____

Hora de Inicio: _____ Hora de término: _____

Duración de la entrevista: _____ Código del entrevistado _____

INTRODUCCIÓN

- Agradecer por la participación, colaboración y asistencia con la investigación.
- Informar el objetivo de la investigación, así como el objetivo y los tópicos de la entrevista de manera breve.
- Subrayar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Informar sobre la grabación en audio de la entrevista para el análisis y tratamiento de la información.
- Garantizar la confidencialidad, el respeto y el anonimato de la información de la institución, informantes, datos y documentos.
- Recordar la duración aproximada de la entrevista: entre 60 y 70 minutos

ITEMS O TÓPICOS	PREGUNTAS PARA DOCENTES	PREGUNTAS PARA SUBDIRECTORA Y COORDINADORES	PREGUNTAS PARA DIRECTORA
<p>Comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo entiende usted el enfoque por competencias? 2. ¿Qué entiende usted por implementación curricular? 3. ¿Por qué no están trabajando el enfoque sociocrítico humanista de su PCI, sino han adoptaron e implementaron el enfoque curricular por competencias en CCSS? 4. ¿Qué opina sobre la implementación de las competencias del área de CCSS? - ¿Considera que es importante el enfoque curricular por competencias en el área de ciencias sociales? ¿Por qué? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo entiende usted el enfoque por competencias? 2. ¿Qué entiende usted por implementación curricular? 3. ¿Por qué no están trabajando el enfoque sociocrítico humanista de su PCI, sino han adoptaron e implementaron el enfoque curricular por competencias en CCSS? 4. ¿Qué opina sobre la implementación del enfoque por competencias? ¿Considera que es importante el enfoque curricular por competencias en la educación básica? ¿Por qué? ¿Cuáles son los documentos con los que cuenta su institución para la implementación del CNEB? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo entiende usted el enfoque por competencias? 2. ¿Qué entiende usted por implementación curricular? 3. ¿Por qué no están trabajando el enfoque sociocrítico humanista de su PCI, sino han adoptaron e implementaron el enfoque curricular por competencias en CCSS? 4. ¿Qué opina sobre la implementación del enfoque por competencias? ¿Considera que es importante el enfoque curricular por competencias en su IIEE? ¿Por qué? ¿Cuáles son los documentos con los que cuenta su institución para la implementación del CNEB?
<p>Condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cómo fue el proceso de la adopción e implementación del enfoque curricular por competencias en el área de CCSS? ¿En qué etapa de implementación curricular se encuentra el área de CCSS: sensibilización, transición o implementación del enfoque por competencias? 6. ¿Cuáles fueron las condiciones o factores que le brindó la institución para el proceso de la implementación de las 	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cómo fue el proceso de la adopción e implementación del enfoque curricular por competencias? ¿Considera que aún estamos en una etapa de sensibilización de los actores, transición o implementación del enfoque por competencias? 6. Desde la subdirección pedagógica: ¿Cómo generaron las condiciones para la implementación del enfoque por competencias? - ¿Qué condiciones o factores que brindó la Institución facilitaron el 	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cómo fue el proceso de la adopción e implementación del enfoque curricular por competencias? ¿Quiénes participaron? ¿Considera que aún estamos en una etapa de sensibilización de los actores, transición o implementación del enfoque por competencias? 6. Desde la dirección: ¿Qué condiciones generaron para la implementación del enfoque por competencias? ¿Qué condiciones o factores que brindó la Institución facilitaron el proceso de la

	<p>competencias en el área? Explique</p> <p>¿Considera que el acompañamiento pedagógico, asesoramiento y supervisiones facilitan la implementación de las competencias? ¿Por qué? ¿Cómo realizan la diversificación de los desempeños del área de CCSS? ¿Cómo se ha realizado las capacitaciones para la implementación del enfoque por competencias en su institución? ¿Considera que las capacitaciones le han permitido mejorar su práctica docente desde el enfoque por competencias?</p> <p>¿Cree que goza de autonomía y confianza institucional para realizar la diversificación e implementación del enfoque por competencias sus prácticas pedagógicas?</p> <p>7. ¿Qué hizo usted para implementar el enfoque curricular por competencias en sus prácticas pedagógicas? <i>¿Los docentes qué mecanismos o estrategias utilizaron para implementar el enfoque curricular por competencias?</i></p> <p>8. ¿Qué logros existen en la implementación de las competencias, capacidades y desempeños en el área de CCSS?</p>	<p>proceso de la implementación del enfoque curricular por competencias? Explique</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera que el acompañamiento pedagógico, asesoramiento y supervisiones facilitan la implementación del enfoque por competencias? Explique. - ¿Cómo diversifican los desempeños en las áreas? - ¿La asistencia técnica de qué manera ayudó la implementación del enfoque por competencias? <p>7. ¿Qué hizo la IIEE y la subdirección académica para que los docentes manejen y realicen la implementación del enfoque curricular por competencias?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde la subdirección pedagógica ¿qué mecanismos o estrategias generaron para implementar el enfoque curricular por competencias? - ¿Cómo se han realizado las capacitaciones para la implementación del enfoque por competencias? <p>8. ¿Qué logros existen en la implementación del enfoque curricular por competencias en las distintas áreas?</p>	<p>implementación del enfoque curricular por competencias? Explique Coméntenos ¿cuál fue rol y función que desempeñó en la implementación del enfoque curricular por competencias? ¿Considera que el liderazgo pedagógico facilita la implementación del enfoque por competencias? Explique ¿La asistencia técnica de qué manera ayudó la implementación del enfoque por competencias?</p> <p>7. ¿Qué hizo la IIEE y la dirección para que los docentes manejen y realicen la implementación del enfoque curricular por competencias? Como institución ¿qué estrategias utilizaron para implementar el enfoque curricular por competencias de manera efectiva? ¿Cómo se han realizado las capacitaciones para la implementación del enfoque por competencias?</p> <p>8. ¿A nivel institucional, qué logros y dificultades existen en la implementación del enfoque curricular por competencias?</p> <p>9. ¿Se cuenta con un equipo humano encargado de la implementación del enfoque por competencias?</p>
--	---	--	---

<p>Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes</p>	<p>9. Cuéntenos ¿Qué actividades plantea y propone en sus clases cotidianas? ¿La subdirección y asesores qué lineamientos metodológicos le brindan para sus clases? ¿Considera que hay lineamientos metodológicos y estrategias didácticas para sus clases por enfoque de competencias?</p> <p>10. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes durante la unidad y sesiones de clase?</p> <p>11. ¿Cuál es la mirada y perspectiva sobre los contenidos en las clases en este enfoque por competencias?</p> <p>12. ¿Qué dificultades tiene en su práctica pedagógica para trabajar por competencias, capacidades y desempeños?</p>	<p>9. Cuéntenos ¿los profesores qué actividades utilizan en sus clases? ¿La subdirección pedagógica qué lineamientos metodológicos brinda para la implementación del enfoque por competencias? ¿Considera que hay lineamientos metodológicos y estrategias didácticas para los docentes?</p> <p>10. ¿Cómo evalúan a los estudiantes durante la unidad y sesiones de clases?</p> <p>11. ¿Cuál es la mirada y perspectiva sobre los contenidos en las clases en este enfoque por competencias?</p> <p>12. ¿Qué dificultades tienen para aplicar las competencias en las prácticas pedagógicas?</p>	<p>10. ¿La dirección qué hace para que los docentes implementen el enfoque curricular por competencias en sus prácticas pedagógicas?</p> <p>11. Cuéntenos ¿considera que hay lineamientos metodológicos y estrategias didácticas en su institución en el enfoque vigente?</p> <p>12. ¿Qué acciones realiza desde la dirección para que los docentes evalúen por competencias?</p> <p>13. ¿Qué dificultades tiene para aplicar el enfoque por competencias?</p>
---	--	--	--

Apéndice 5: Matriz de análisis individual de los elementos del enfoque por competencias en Programación Anual

Subcategoría	Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes		
Objetivo	Recoger evidencias de la presencia de metodologías didácticas, el sistema de evaluación, el tratamiento de los contenidos, la diversificación y el propósito del enfoque curricular por competencias en las programaciones anuales de CCSS.		
Fuente	Programación Anual de CCSS	Código	PA1
Responsable	Luis Torres Chavarría	Lugar y fecha	Lima, octubre de 2020
Elementos del enfoque curricular por competencias	Evidencias (Cita textual)		Memo o comentario
Enfoque del área			
Competencias transversales			
Competencias del área			
Capacidades del área			
Desempeños del área			
Metodologías didácticas			
Sistema de evaluación			
Tratamiento de los contenidos			
El propósito (de aprendizaje)			
Perfil de Egreso			
Enfoques transversales/valores institucionales			
Diversificación y contextualización			
Enfoque del área Competencias Capacidades y desempeños			

Apéndice 6: Matriz de análisis individual de los elementos del enfoque por competencias en Unidades Didácticas

Subcategoría	Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes		
Objetivo	Recoger evidencias de la presencia de metodologías didácticas, el sistema de evaluación, el tratamiento de los contenidos, la diversificación y el propósito del enfoque curricular por competencias en las unidades didácticas de CCSS		
Fuente	Unidad didáctica de CCSS	Código: UD3	Nº: 04
Responsable	Luis Torres Chavarría	Lugar y fecha	Lima, octubre de 2020
Elementos del enfoque curricular por competencias	Evidencias (Cita textual)		Memo o comentario
Perfil de egreso			
Enfoque transversal/valores institucionales			
Comportamientos			
Propósito: Situación significativa			
Metodologías didácticas			
Sistema de evaluación			
Tratamiento de los contenidos			
Diversificación y contextualización (de los desempeños a trabajar)			
Competencias/ capacidades			

Apéndice 7: Matriz comparativa del enfoque curricular por competencias en las Programaciones Anuales de Ciencias Sociales

Subcategoría	Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes				
Objetivo	Comparar las evidencias de la presencia de los elementos y aspectos del enfoque por competencias en las programaciones anuales.				
Fuente	Programaciones Anuales de CCSS	Códigos		PA1, PA2, PA3, PA4, PA5	
Responsable	Luis Torres Chavarría	Lugar y fecha		Lima, Setiembre de 2020	
Elementos y aspectos del enfoque curricular por competencias	Informaciones y evidencias				
	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5
Enfoque del área					
Competencias del área					
Capacidades del área					
Desempeños del área					
Metodologías didácticas					
Sistema de evaluación					
Tratamiento de los contenidos					
El propósito (de aprendizaje)					
Perfil de Egreso					
Enfoques transversales/valores institucionales					
Descripción de los valores institucionales					

Apéndice 8: Matriz comparativa del enfoque curricular por competencias en las Unidades Didácticas de Ciencias Sociales

Subcategoría	Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes				
Objetivo	Comparar las evidencias de la presencia de los elementos y aspectos del enfoque por competencias en las unidades didácticas.				
Fuente	Unidades Didácticas de CCSS		Códigos	UD1, UD2, UD3, UD4, UD5	
Responsable	Luis Torres Chavarría		Lugar y fecha	Lima, Setiembre de 2020	
ELEMENTOS Y ASPECTOS DEL ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS	Informaciones y evidencias				
	UD1	UD2	UD3	UD4	UD5
Enfoque del área					
Competencias del área					
Capacidades del área					
Desempeños del área					
Metodologías didácticas					
Sistema de evaluación					
Tratamiento de los contenidos					
El propósito (situación significativa)					
Perfil de Egreso					
Enfoques transversales/valores institucionales					
Comportamientos					

Apéndice 9: Matriz de análisis del PCI sobre teoría, enfoque y elementos curriculares en la institución

Subcategoría	Implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes		
Objetivo	Recoger evidencias de la presencia de metodologías didácticas, el sistema de evaluación, el tratamiento de los contenidos, la diversificación y el propósito del enfoque curricular por competencias PCI		
Fuente	Programación Anual de CCSS	Código: PCI	Temporalidad: 2015-2020
Responsable	Luis Torres Chavarría	Lugar y fecha	Lima, octubre de 2020
Elementos del enfoque curricular por competencias	Evidencias (Cita textual)		Memo o comentario
Diagnóstico			
Propósito del PCI			
Enfoque curricular			
Participación de los actores en el diseño			
Fundamento teórico de PCI			
Fundamentos teóricos por competencias			
Metodologías didácticas			
Sistema de evaluación			
Tratamiento de los contenidos			
Capacidades perfil de ingreso y egreso			
Diversificación y contextualización			
Concepción de estudiantes			
Concepción de docentes			
Propuesta curricular de la congregación			
Concepción de enseñanza			
Aprendizaje			
Concepción educación			
Valores institucionales			
Objetivos estratégicos			