

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**El modelo de formación de agentes de cambio
como innovación curricular: Sistematización de
la experiencia del Colegio San Carlos de Chosica
periodo 2013-2019**

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

Dante Luis Malpartida Benavides

Asesor:

Gimena Burga Villacorta

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, Gimena Burga Villacorta, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: El modelo de formación de agentes de cambio como innovación curricular: Sistematización de la experiencia del Colegio San Carlos de Chosica periodo 2013-2019, del autor Dante Luis Malpartida Benavides, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9% Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 01/06/2023
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima 1 de junio de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Burga Villacorta Gimena	
DNI: 45909702	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2410-407X	

AGRADECIMIENTOS

La sistematización de la experiencia del modelo de formación de agentes de cambio es un camino de reconstrucción y aprendizaje, tal como lo ha sido esta investigación. Por ello es menester agradecer a los que sumaron esfuerzos para lograrla.

Primero quiero agradecer a los actores de esta sistematización. Son ellos y sus vivencias que le dieron forma a una investigación que trata de honrar al propósito que todos compartimos alguna vez: formar agentes de cambio. Mi total agradecimiento a los que se apasionaron por hacer de este mundo un lugar mejor.

En segundo lugar, a mi asesora Gimena Burga Villacorta que, su apoyo, consejo y animo hicieron que todo este proceso sea más trascendente para mi camino de vida.

Y tercero, a AIESEC. La organización que me enseñó a ser un agente de cambio. Sueño con un mundo donde todos los humanos podamos desarrollarnos y convivir en paz como lo aprendí de ellos.

DEDICATORIA

A mis padres, su ejemplo, su inconmensurable amor y por dejarme siempre hacer.

A Paola, Milán y Akemi por darme la oportunidad de ser su agente de cambio.



RESUMEN

El presente tema de investigación se desarrolla alrededor de la sistematización de la experiencia de innovación del Colegio San Carlos, llamada por la organización como “el modelo de formación agentes de cambio” en el periodo del 2013 hasta el 2019 en Chosica. El dicho modelo nace bajo la necesidad del centro educativo de combatir los grandes problemas mundiales del siglo XXI: el consumo irresponsable, la depredación de recursos, la contaminación, la desigualdad, la discriminación y la falta de regulación emocional. Esta sistematización busca comprender de manera crítica y bajo la mirada curricular las transformaciones y saberes generados en la práctica del modelo de formación de agentes de cambio. Los ejes de esta sistematización se encuentran orientados a la valoración de los aportes y aprendizajes del perfil de egreso, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación. El método de sistematización corresponde a los cinco momentos de sistematización de experiencias educativas. Sobre el recojo de información se utilizó el grupo de discusión como técnica de construcción de la experiencia y la guía de discusión como instrumento, este último validado por la mano de tres especialistas.

A partir del grupo de discusión y el análisis documental, se desarrolló una línea de tiempo y una guía de ordenamiento que permitió construir la experiencia por parte de sus actores. Dicha línea de tiempo se dividió en tres etapas: establecimiento, desarrollo e institucionalización. Luego se desarrolló el análisis crítico de la información dando como resultados un nivel de coherencia entre el modelo socio crítico, la enseñanza de competencia y el modelo de formación de agentes de cambio identificando que el diseño curricular obedecía a una innovación curricular pues afectaba la estructura del sistema educativo en sus intenciones educativas, los perfiles, los contenidos, las estrategias didácticas y las evaluaciones. Posteriormente se recuperaron aprendizajes tales como: la importancia de la independencia del área que llevó a cabo la implementación del modelo, la efectividad de los talleres de agente de cambio debido a sus estrategias dialógicas, la importancia del rol del changer como desarrollador, ejecutor y acompañante del estudiante en modelo y la sinergia en la intersección la educación por competencias enfocados en la transformación social a partir de la educación.

Palabras clave: Sistematización de experiencias educativas; agentes de cambio; modelo socio crítico; innovación curricular; aprendizaje por competencias.

ABSTRACT

This research delves into the systematic analysis of San Carlos College's innovation experience, encompassing the "Agent of Change Training Model" implemented between 2013 and 2019 in Chosica. Motivated by the imperatives of addressing 21st-century global challenges including unsustainable consumption, resource depletion, environmental degradation, inequality, discrimination, and emotional regulation deficits, this study critically explores the transformation and knowledge generated within the framework of the agent of change training model, specifically from a curricular perspective.

The central focus of this systematic investigation lies in the assessment of the model's contributions and acquired insights pertaining to the graduate profile, didactic strategies, and evaluation processes. The methodology aligns with the five key stages for systematizing educational experiences. Data collection techniques involve the implementation of discussion groups and a discussion guide instrument, rigorously validated by three specialists.

Through the amalgamation of discussion groups and meticulous documentary analysis, a comprehensive timeline and organizational guide were crafted, facilitating the construction of the experience from the participants' perspective. This timeline demarcates three distinctive phases: establishment, development, and institutionalization. Subsequently, a rigorous critical analysis surfaced a remarkable coherence between the socio-critical model, competence-based pedagogy, and the agent of change training model. Notably, this coherence stems from the innovative curricular design's impact on the educational system, reshaping its educational objectives, graduate profiles, curriculum content, pedagogical approaches, and evaluation procedures.

Furthermore, this research unveils invaluable insights, including the pivotal role of departmental autonomy in model implementation, the effectiveness of dialogical strategies in change agent workshops, the significant role played by the "changer" as a developer, executor, and student mentor within the model, and the synergistic convergence of competency-based education with a core emphasis on societal transformation through education.

Keywords: Systematization of educational experiences; change agents; critical partner model; curriculum innovation; competency learning.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	
1.1 EI CURRÍCULO	12
1.1.1 El diseño curricular	13
<i>1.1.1.1 Elementos del diseño curricular</i>	16
1.1.2 El currículo desde un enfoque por competencias	23
<i>1.1.2.1 El enfoque socioformativo por competencias</i>	26
1.1.3 El modelo curricular sociocrítico y su relación con el currículo con el enfoque socioformativo por competencias	27
<i>1.1.3.1 El modelo socio crítico</i>	27
<i>1.1.3.2 El modelo socio crítico y el enfoque socioformativo por competencias</i>	29
1.2 LA INNOVACIÓN CURRICULAR	30
1.2.1 la necesidad de innovar en educación	30
1.2.2 La innovación curricular dentro de un sistema educativo	32
<i>1.2.2.1 La innovación educativa</i>	32
<i>1.2.2.2 Los sistemas educativos como sistemas complejos</i>	33
<i>1.2.2.3 La innovación curricular en los sistemas complejos</i>	35
<i>a. Innovación curricular</i>	35
<i>b. Modelos de Innovación curricular</i>	39
1.2.3 El modelo de formación de agente de cambio como innovación curricular	40
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	
2.1 EL MÉTODO DE LA SISTEMATIZACIÓN	44
2.1.1 Momento 1: El punto de partida, la experiencia	45
2.1.2 Momento 2: Formular un plan de sistematización	46
2.1.3 Momento 3: La recuperación del proceso vivido	48
2.1.4 Momento 4: Análisis e interpretación crítica	53
2.1.5 Momento 5: Comunicación y líneas de acción futuras	54
CAPÍTULO III: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	
3.1 TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA	56
3.1.1 Antecedentes y contexto	58
<i>3.1.1.1 Primera etapa, establecimiento (2013 - 2014)</i>	59
<i>3.1.1.2 Segunda etapa, desarrollo (2015 - 2016)</i>	60
<i>3.1.1.3 Tercera etapa, institucionalización (2017 - 2019)</i>	61

3.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES Y EJES DEL MODELO	62
3.2.1 El perfil de egreso, las competencias y los valores del agente de cambio	63
3.2.1.1 <i>La misión y visión</i>	63
3.2.1.2 <i>Los valores del agente de cambio</i>	63
3.2.1.3 <i>Las competencias del agente de cambio</i>	65
3.2.2 Las estrategias didácticas y recursos del modelo del agente de cambio	67
3.2.2.1 <i>Talleres de agentes de cambio</i>	68
3.2.2.2 <i>Proyectos de agentes de cambio</i>	72
3.2.2.3 <i>Acompañamiento y procesos del changer</i>	74
3.2.3 Los procesos de evaluación de los aprendizajes	79
3.2.3.1 <i>Talleres de agentes de cambio</i>	81
3.2.3.2 <i>Proyectos de agentes de cambio</i>	82
3.2.3.3 <i>Rally de agentes de cambio</i>	82
3.3 REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN	83
3.3.1 El perfil de egreso, las competencias y los valores del agente de cambio	84
3.3.2 Las estrategias didácticas y recursos del modelo del agente de cambio	86
3.3.3 Los procesos de evaluación de los aprendizajes	88
Conclusiones	90
Recomendaciones	93
Referencias	94
Anexos	101

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación consiste en la sistematización de la experiencia de innovación del Colegio San Carlos, llamada por la organización como “el modelo de formación de agentes de cambio”. Este modelo nace bajo la necesidad del centro educativo de combatir los grandes problemas mundiales del siglo XXI como lo señala Demidenko (2007): el consumo irresponsable, la depredación de recursos, la contaminación, la desigualdad, la discriminación y la falta de regulación emocional. Como lo sostiene Amadio et al. (2014), los centros educativos en su rol de formadores de los ciudadanos del futuro tienen el deber de atender los grandes problemas del contexto de estos. Obedeciendo a esa premisa, el Colegio San Carlos, establece que los ciudadanos deben de tener no solo un rol activo en la sociedad, sino que deben de ser líderes que hagan un cambio tangible y que inspiren a otros a ser también agentes de cambio. Es por ello que, atendiendo las necesidades mundiales antes mencionadas, en el año 2013 el colegio desarrolla la innovación curricular llamada el modelo educativo de agentes de cambio.

Según Marín (2004) un modelo educativo es una representación teórica y conceptual que describe un proceso específico y su funcionamiento, el cual orienta a una organización en un cauce de acción. En el 2013 el colegio San Carlos desarrolla una innovación curricular teniendo como punto de partida la reformulación de su misión y visión, el replanteamiento de su plan estratégico, sus objetivos y sus procesos. Como sustenta Urcid (2020) este cambio es considerado una innovación curricular debido a que se encuentra justificado por el contexto (la necesidad de formar agentes de cambio); cuando la organización ha sido flexible para adecuarse a las necesidades de los actores involucrados a lo largo de su implementación; y cuando el compromiso de la organización y de los actores educativos se encuentran enfocados en el propósito educativo, en este caso la reformulación de la misión a formar agentes de cambio de la mejor manera posible.

Como se mencionó anteriormente cuando se crea dicho modelo, se establecen como elementos centrales los valores y las competencias de agente de cambio. Los valores de

agente de cambio (buscar la excelencia, activar el liderazgo, demostrar integridad, disfrutar la participación, vivir la diversidad y actuar sosteniblemente), se construyen a lo largo de la experiencia educativa y se establecen como eje central en la toma de decisiones de todos los involucrados con la organización. Es decir, son las directrices centrales del quehacer de la organización educativa. Por ejemplo, sobre ellos se construyen las normas de convivencia que se usan para dirigir la mediación y solución de conflictos entre alumnos, padres y directivos, entre otros.

Por otro lado, se encuentran las competencias del agente de cambio. El Ministerio de educación del Perú (2016), las describe como la amalgama de destrezas necesarias para alcanzar un propósito concreto en un escenario específico, es decir, desenvolverse de forma pertinente y evidenciar el cumplimiento de dicho objetivo. En este sentido desarrollar las competencias de agente de cambio son el indicador de éxito del propósito educativo del modelo: formar agentes de cambio. Dichas competencias son cinco: mentalidad global, visión emprendedora, responsabilidad social, inteligencia emocional y aprendizaje proactivo.

Es importante señalar que en el diseño de dichas competencias se concibe la educación como la herramienta de transformación social y de inclusión. Esto debido a que se encuentran vinculadas a las características del modelo socio crítico latinoamericano. SU influencia se evidencia a través de tres elementos de la teoría sociocrítica de Freire (1970): la concientización, el pensamiento crítico y la transformación social. La concientización requiere que el proceso de cambio empiece desde la conciencia individual, al descubrir la verdadera situación del mundo que lo rodea y los sistemas de poder que actúan alrededor de él; el pensamiento crítico, implica que los alumnos se construyan como sujetos sociales y políticos con una comprensión crítica de su contexto y que asuman una posición ante ello; y la transformación social, que establece que el valor de los procesos educativos yacen en la capacidad que poseen estos de transformar y humanizar de todos los involucrados en ellos. Este cambio parte desde una concepción individual, pero escala luego a un espectro social, en este sentido la idea central de un currículo sociocrítico es promover una educación que abogue por las transiciones individuales y sociales. Como lo sustenta Freire (1997), enseñar es una manera de intervención en el mundo, pero la enseñanza no cambia el mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo.

Son estos tres elementos de la teoría sociocrítica de Freire (1970) que se encuentran relacionados a los cinco diferentes niveles o radios de acción de las competencias del agente de cambio. En el primer nivel, el agente de cambio se afecta a sí mismo, buscando

ser el cambio que quiere ver en la sociedad. El inicia un proceso de autoconocimiento, se fortalece en su mejora continua y se cuestiona sus modelos mentales generando compromisos en el desarrollo de nuevos hábitos. En el segundo nivel impacta a su familia y amigos, cuestionando los paradigmas y hábitos familiares, buscando la comunicación asertiva, la paz y la búsqueda del bien común. En el tercer nivel cambia la escuela, donde tiene la posibilidad de colaborar en equipo y poner a prueba las competencias y valores de agente de cambio aprendidas. En el cuarto nivel transforma su comunidad, liderando proyectos que generen un impacto sostenible para ayudar a solucionar las problemáticas sociales de esta. Y en el quinto y último nivel, cambia el mundo, se suma a otros agentes de cambio y activa el liderazgo de otros, de esta manera genera un efecto multiplicador (San Carlos, 2019).

De la misma manera la pedagogía sociocrítica influye en las estrategias didácticas del modelo. La manera de enseñar, aprender y evaluar las competencias del agente de cambio se basa en la racionalidad, facilitando el interés emancipador del estudiante (Freire, 1997). El aprendizaje en este modelo es un proceso social y dialéctico, donde el docente y los estudiantes mantienen un compromiso constante para el cambio. El trabajo en el aula es de índole reflexivo, crítico y comprometido, tiene el propósito de desarrollar las competencias a través del cooperativismo y la solidaridad. Es decir, en la práctica pedagógica se prioriza la democracia, el diálogo abierto, la humanización y el respeto por las personas.

Toda la experiencia del modelo educativo de agentes de cambio posee conocimientos empíricos que vale la pena recuperar. Su valor práctico es sustancioso, no solo por el modelo que ambiciosamente busca cambiar el mundo a través de los estudiantes, sino por la experiencia de construcción y cómo evolucionó el modelo y sus actores. Tanto los docentes, directivos, padres de familia y estudiantes fueron adecuándose a este modelo generando aprendizaje valioso en el camino entre los años de 2013 al 2019. También es importante señalar que las investigaciones en el Perú sobre sistematización de experiencias curriculares son escasas por lo cual esta investigación abre el camino a nuevos horizontes. Finalmente, esta sistematización es de interés académico pues muestra cómo se adapta o se innova en el currículo nacional de educación básica bajo una necesidad de la organización educativa.

La línea de investigación de este trabajo se encuentra en el campo de diseño curricular pues observa el modelo de formación de agentes de cambio bajo sus elementos: las intenciones educativas, el perfil, los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación

de aprendizajes. Así mismo, el subtema de esta investigación está alineado a la mirada del diseño curricular desde la práctica pues una sistematización parte de una experiencia empírica. Finalmente, tiene como subtema propuestas de Innovación curricular institucional, ya que el modelo de formación de agentes de cambio cumple con las características de innovación curricular como mencionamos anteriormente.

Es por ello que será pertinente plantear la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolló la experiencia de innovación del modelo de formación agentes de cambio en el colegio San Carlos de Chosica, en el periodo de 2013 al 2019? Para el desarrollo de la presente investigación se han establecido los siguientes ejes: (1) describir el perfil de egreso y las competencias de agente de cambio, (2) describir las principales estrategias y recursos didácticos aplicados por la propuesta de innovación, (3) describir el proceso de evaluación que realiza el modelo y (4) analizar los alcances y limitaciones del modelo.

Para cumplir este propósito, se utilizó el método de la sistematización por cinco momentos como lo plantea Jara (2018). Se logró utilizando la técnica del grupo de discusión. con la participación de los sujetos que fueron responsables de gestionar el modelo de formación de agentes de cambio por al menos 5 años. Dichos sujetos junto al investigador reconstruyeron la experiencia en una línea de tiempo a partir de los ejes previamente desarrollados. Para reforzar dicha sistematización se realizó un análisis documental a partir de la información generada entre los años 2013 al 2019, los cuales son los años que se encuentra enfocada esta investigación.

Como conclusiones principales se evidenció que, en la construcción de los elementos curriculares y su implementación, existió la influencia del modelo sociocrítico y el enfoque por competencias. Luego, se evidenció también la presencia de factores facilitadores de la innovación curricular: el apoyo de los directivos, el replanteamiento estratégico de la visión y misión de la institución, la conformación de una nueva área dedicada a ejecutar al modelo y la independencia de esta para realizar cambios en el camino. Igualmente, la existencia de la correlación entre el perfil, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación, permitiendo que los estudiantes tuvieran mayor oportunidad de desarrollar las competencias del agente de cambio, todo ello fortalecido por el rol del “changer”, un docente que fue determinante en el desarrollo, implementación y ejecución del modelo. Finalmente, la sistematización mostró que las estrategias que se usaron para evaluar el desarrollo de las competencias fueron enfocadas en lograr experiencias reales o cercanas a la realidad pudiendo tener información relevante y más exacta sobre desarrollo de estas.

CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL

1.1 EL CURRÍCULO

El diseño curricular es la delineación de la visión de un plan que tiene como propósito el aprendizaje. En él se modelan sus elementos para poder integrarlos en una concepción curricular establecida por las necesidades del contexto al que quiere satisfacer el objetivo educativo. Para poder lograr dicho objetivo es menester establecer la delimitación del currículo.

El currículo es uno de los componentes del sistema educativo que afecta directamente las estructuras de este. Al respecto, es conveniente analizar qué establecen los autores sobre ello. Gimeno (2017), establece que el currículo es el conjunto de objetivos de aprendizaje con un orden, secuencia y método, el cual está enfocado en el propósito de crear experiencias adecuadas y que tengan efectos que sean evaluables en los estudiantes. Para Santander y Hormozábal (2015), el currículo es el resultado del aprendizaje que se pretende lograr plasmados en la escuela desde la sociedad. Todo ello a partir de las necesidades de esta en conocimientos, valores y aptitudes. Así mismo, Ruiz (2005) señala que el currículo es un proyecto de formación sistematizado, que posee contenidos, experiencias o vivencias de aprendizaje, cuyo propósito ha sido consensuado con los sectores sociales involucrados con el objetivo de que los estudiantes puedan aprender a sentir, actuar, valorar y pensar frente a los retos que la sociedad demanda. Es importante señalar que, como parte de un sistema complejo, el currículo también tiene componentes interconectados y que no se debe ver como un objeto sino como un proceso que contiene a todos los actores, como lo sustentan Margalef y Arenas (2009). Finalmente, Ortiz (2009) explica que el currículo tiene una intención expresada en un plan o sistema que se concreta en la práctica cotidiana dentro de los sistemas educativos con la mediación de los recursos, los contenidos y el ambiente.

Otra manera de ver el currículo es el de entenderlo como un documento o propuesta de formación con procesos y que puede ser objeto de estudio (Bolívar, 2008; Castillo y Cabrerizo, 2006). Para los fines de esta investigación caracterizamos al currículo como un proceso o una concurrencia de prácticas como lo sustenta Gimeno (2017), esta visión procesual del currículo sostiene que este se erige en un proceso de reconfiguración, asimilación, concreción y expresión en la práctica pedagógica, como en la evaluación.

De lo anterior se puede rescatar elementos en común que se mantienen constantes en las definiciones de los autores: Primero el currículo como canalizador de las necesidades

sociales del exterior, atendiendo las demandas que la sociedad requiere, es decir el dimensionamiento del currículo como una propuesta formativa que satisface a su contexto. Y segundo, el currículo como el regulador del interior de los sistemas educativos, procesándolo, midiéndolo y mejorándolo, todo ello con el fin de concretar de manera sistémica las necesidades externas. Esta es la dimensión procedimental y dinámica del currículo. El currículo será pues el elemento más importante del sistema educativo, sobre él se encuentran todos los actores educativos interactuando y será el que dicte el propósito de todo el quehacer educativo dándole sentido a la educación. En este sentido el diseño curricular deberá de abarcar ambas dimensiones del currículo (propuesta formativa y proceso) de tal manera que se pueda articular la visión de una propuesta formativa en un proceso sistematizado cambiante y que mejore continuamente.

1.1.1 El Diseño curricular

Para fines de esta investigación es importante conceptualizar qué es diseño curricular, cuáles son los elementos del diseño curricular y cómo se conciben. Los elementos curriculares en el diseño curricular establecen los campos de acción donde se van a desarrollar los cambios y mejoras y establecen una investigación sistematizada de estos.

Es menester analizar la conceptualización de los autores acerca de qué es diseño curricular. Para Grundy (1994) el diseño curricular requiere reflexión y acciones tangibles más allá de pronunciamientos académicos. Sostiene que la reflexión debe de girar alrededor del cuestionamiento de la naturaleza de las ideas y disposiciones que orientan al desarrollo del currículo, de qué manera el trabajo del desarrollo de este se ha dividido, cuál es la naturaleza de su contenido y cómo deben de establecerse los juicios y decisiones respecto a la eficacia del propósito del currículo. En este sentido el autor señala la importancia de los juicios y cuestionamientos de la naturaleza de cómo fue concebido el currículo. En esta misma línea, Ruiz (1996), sostiene que al valorar, pensar y decidir lo que debe ser aprendido en los procesos educativos y en la propuesta formativa se está realizando un diseño curricular. El autor continúa y establece que el diseño curricular se establece en un esquema concreto que sirve de cimiento para movilizar la teoría curricular a la práctica curricular y orientar toda ella con su propósito formativo.

Resulta significativo discutir la propuesta de Casanova (2012), que establece al diseño curricular como la propuesta teórica y práctica del conjunto de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que ofrecen las instituciones educativas. Ya sean estas diversificadas e innovadoras que incluyen a cada uno de los actores que participan de esta.

Tabla 1. Principios básicos del diseño curricular

Principio	Descripción
Principio de realidad	El currículo mantiene una esencia formal, jurídica, burocrática y científica. Esta debe de ceder ante la riqueza de las diferentes aproximaciones de los mismos agentes a los que sirve el currículo.
Principio de racionalidad	El diseño curricular desmiembra la gestión rutinaria de la enseñanza a una más consciente y presente. Debe articular vertical y horizontalmente a esta, volviéndola honesta en el sentido que tanto los docentes como estudiantes pueden saber para qué hacen cada cosa de manera concreta.
Principio de socialidad	Todos los asuntos curriculares están sujetos a diferentes puntos de vista, los cuales generalmente se concatenan en tensiones entre los actores. El diseño curricular debe buscar el consenso encontrando los puntos en común de estos actores, pasar de unidades de datos a comunidades de gente. Es decir, valorar el currículo como objeto transaccional.
Principio de publicidad	El diseño curricular debe dejar de ser algo oculto, impredecible o privado, por el contrario, debe ser explícito en cuanto sus intenciones, público y confesable. De esta manera puede ser susceptible a la crítica y por ende controlable.
Principio de Intencionalidad	El diseño curricular debe tomar en cuenta y tomar decisiones adecuadas para cumplir el propósito planteado y para eliminar las interferencias que se ponen frente a estos.
Principio de sistematicidad	El diseño curricular supone una organización funcional de las fases que este implica. La iteración y la mejora continua permiten ser parte de este proceso lo que implica una transformación constante y sistémica del currículo.
Principio de selectividad	El diseño curricular se encuentra centrado en el qué hacer o qué enseñar. No como una búsqueda de contenidos sino como una selección dentro de una gran cantidad de contenido. Esta selección debe de ser enfocada en los objetivos que generan mayor valor al propósito y necesidades de las escuelas.
Principio de la decisionalidad	Hacer didáctica implica la toma de decisiones sobre los elementos didácticos (objetivos, contenidos, gestión de clases, evaluación, construcción y manejo de materiales, etc). Esta toma de decisiones es compleja y encadenada una detrás de otra. Todo ello por parte del docente, pero también de la comunidad escolar dándole protagonismo a todos los actores involucrados.
Principio de la hipoteticidad, la provisionalidad y de la imperfección asumida	El diseño curricular se basa en asumir a priori que su naturaleza es dialéctica. Es decir, no favorece las prácticas dogmáticas, más si la curiosidad y la hipotización. De esta manera los agentes involucrados en el diseño curricular se mantendrán en buena disposición para introducir todas las modificaciones que sean pertinentes y alejar la educación del dogmatismo.

Elaboración propia en base a Zabalza (2009)

Todo ello con el fin de conseguir el pleno desarrollo de las competencias y respectivas capacidades que le permitan navegar e integrarse de manera satisfactoria en su contexto sociocultural. Esta es la definición más acorde para los fines de esta investigación, pues se fundamenta en la visión de la educación dentro del modelo sociocrítico y en el desarrollo de las competencias del agente de cambio. En este mismo sentido Englund (2015), presenta el enfoque del diseño curricular en el cual las fuerzas y grupos sociales defienden sus intereses y fines educativos, y como resultado de estas luchas ocurren diferentes formas de elegir y enseñar los contenidos. Es en este proceso que se da cabida al cuestionamiento de los paradigmas educativos sobre el currículo y los modelos hegemónicos que prevalecen hasta el día de hoy en la educación latinoamericana.

En un sentido más hermenéutico, Fonseca y Gamboa (2017) establecen el diseño curricular como una metodología, es decir que su contenido explica cómo concebir el currículo; como una acción, pues constituye un proceso de elaborar, movilizar e iterar; obteniendo un resultado, pues de dicho proceso quedan establecidos en los documentos curriculares toda esta concepción del currículo y cómo ponerlo en práctica. En resumen, el diseño curricular será entendido como el proceso que genera de manera ordenada la experiencia de formación. En este confluyen múltiples elementos con diferentes características vinculadas de manera dinámica a los objetivos educativos, enfoques, estrategias pedagógicas y evaluaciones (Perillas Granados, 2018).

Como observamos el diseño curricular es de suma importancia, pues a través de él se tangibiliza el propósito educativo, integrando de manera coherente y eficiente todos sus elementos curriculares, dando génesis a procesos de enseñanza y aprendizaje que obedezcan a dicho propósito. Sin embargo, no se puede diseñar sin tener en cuenta algunos principios básicos que guían el buen diseño curricular señalado por Zabalza (2009). Estos principios son lineamientos que deben estar presentes en todas las tomas de decisiones sobre el currículo y su diseño. Así pues, lo hemos resumido en la tabla 1.

1.1.1.1 Elementos del diseño curricular

Luego de analizar los principios en el diseño curricular debemos de entender sobre qué elementos se realiza el diseño utilizando estos principios. Los elementos curriculares responden a las interrogantes de para qué educar (intenciones educativas), a quién educar (perfiles), qué se aprende (los contenidos), cómo se aprende (las estrategias de enseñanza y aprendizaje) y para qué, qué y cómo se evalúa (evaluación del aprendizaje). Estos elementos son agrupados en dos tipos: los orientadores y articuladores, que señalan el

norte de la educación; y los instrumentales, los cuales actúan directamente en la ejecución y desarrollo curricular como lo menciona Díaz et al. (1992).

Las intenciones educativas

En ellas se declara el “para qué” de la formación expresándose la intencionalidad educativa que el currículo debe alcanzar. Estas pueden ser expresadas como objetivos, competencias o capacidades, todo ello dependiendo del enfoque teórico del currículo, como lo establece Revilla (2015). Las intenciones en la educación de un país indican lo que reciben los estudiantes de un sistema educativo y con qué propósito se les brinda educación, desarrollando criterios que juzguen lo que realmente cuenta en un proceso educativo que brinda valor a las intenciones de un país (Contreras, 1994). Desde un enfoque sociocrítico las intenciones se orientan a cambiar la sociedad preexistente, por ello, se enfatiza el pensamiento crítico y la transformación social.

En cuanto al currículo nacional peruano, su intencionalidad apunta a la formación integral de niños y adolescentes en lo cultural, ético, espiritual, corporal, ambiental, cognitivo, comunicativo, afectivo, estético y sociopolítico, a fin de lograr su pleno desarrollo en la sociedad. Es así, que después de completar su educación básica, el estudiante está habilitado para ejercer sus derechos y cumplir con sus responsabilidades como ciudadano de manera ética. Además, valora la diversidad y utiliza el diálogo intercultural como un medio para contribuir de forma sostenible y democrática al desarrollo de la sociedad (Minedu, 2016)

En resumen, es crucial señalar que las intenciones educativas deben ser traducidas a objetivos, este es el punto crítico para tangibilizar de una manera racional el proceder de la educación. No se puede entender una actividad educativa que no tenga los objetivos claros y explícitos hacia lo que está orientada. Dichos objetivos adoptarán la forma de competencias, destrezas cognitivas, capacidades o destrezas según el planteamiento de Angulo y Blanco (1994).

Los perfiles

Describen los rasgos o características deseables de los sujetos alineados al propósito de las intenciones educativas. Responden a la pregunta sobre qué personas quiere formar la escuela al concluir un proceso de enseñanza y aprendizaje. Establecen el norte de la propuesta curricular, dándole solidez al transformar la intencionalidad formativa en una

meta. Aunque posee una naturaleza amplia, es primordial que el perfil del alumno sea el punto de partida para la articulación de las intenciones educativas del currículo. El perfil supone definir los rasgos (habilidades, destrezas, sensibilidades, valores, capacidades y competencias) que caracterizan al sujeto al terminar el periodo de formación (Revilla, 2011).

Entendemos entonces el perfil como el marco referencial fundamental para realizar una evaluación de los procesos y los resultados de formación. Sin embargo, ello no implica una expectativa exacta de que debe ser reproducido de manera industrial; por el contrario, se valoran elementos y características que consideren principalmente el contexto y respeten los procesos de cada elemento (Castillo y Cabrerizo, 2006). El perfil tiene la función de orientar la construcción del currículo; mediante él, se justifican las decisiones que se toman y se vuelve el referente de la evaluación y el diálogo entre las necesidades formadoras de las instituciones educativas y su sociedad. En este sentido, el docente toma el perfil como el cimiento para la construcción de otros elementos como los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes (Hawes y Corvalán, 2005).

Es importante señalar que existen dos tipos de perfiles: perfil de egreso y perfil profesional. Uno hace referencia al conjunto de atributos que caracterizan las competencias de un individuo al concluir un extenso proceso de aprendizaje. Es decir, una persona que puede usar funcionalmente las competencias en las que ha sido enseñada, con eficiencia razonable y evitando errores en estas (Hawes y Corvalán, 2005). El otro es el conjunto de atributos que distingue a un individuo que ha trabajado en un oficio o profesión durante un período lo suficientemente largo como para ser considerado un experto en su campo. Es decir, describe los dominios de competencia relacionados con una profesión respondiendo a las representaciones culturales, sociales, legales y corporativas (Hawes y Troncoso, 2006). De ambos tipos, para fines de este estudio, nos centraremos en el perfil de egreso, respondiendo a la pregunta: ¿Cómo serán los estudiantes cuando egresen de la etapa escolar después de la experiencia de agentes de cambio?

Los contenidos educativos

Es el elemento del diseño curricular que responde a la pregunta: “¿Qué es lo que se aprende?”. En el sentido más amplio de este elemento, Casanova (2012) lo define como todo lo que se puede enseñar y aprender. Luego, Ciscar y Uría (1993) precisan los contenidos como el patrimonio cultural que ha sido trasladado de generación en generación, cuidado y acumulado por las sociedades que esperan que todos los

ciudadanos se apropien. Convirtiéndolo en el elemento socializador más importante para cada una de las personas que conforman dichas sociedades. Así mismo, para Coll y Valls (1992), los contenidos son la agrupación de conocimientos y expresiones culturales esenciales para los estudiantes, los cuales deben ser adquiridos por ellos, ya que desempeñan un papel fundamental en su desarrollo integral. Esta definición alude a la visión más enciclopédica y preservadora del contenido relacionado con el conocimiento de la humanidad. Por otro lado, Zabala (2000) establece como contenido a todo lo que se necesita aprender para lograr alcanzar los objetivos educativos; no se encuentran reducidos a asignaturas o materias, sino también a las capacidades cognitivas, motrices, afectivas, interpersonales y sociales.

Como mencionamos anteriormente, Zabala (2009) posee una mirada enfocada en cómo se toman decisiones sobre los contenidos, establece que estos están condicionados por los modelos mentales acerca de qué es la escuela y la realidad de cada actor, sobre todo de los gestores y docentes. Sustenta también que no solo se trata de qué enseñar, sino que supone tomar decisiones y lo establece como un espacio donde se toman decisiones sobre el desarrollo del currículo. En suma, cada decisión sobre qué contenidos enseñar y cuáles no se encuentran relacionadas con los paradigmas que cada docente posee de la realidad y los que existen en la escuela.

Tipos de contenidos: Los contenidos son medios, no fines para la construcción reflexiva de conocimiento que sea significativo para el que aprende y enseña (Ruiz, 2005). Es decir, tienen una función utilitaria para el propósito educativo y no es el fin de este. Por ende, la concepción de contenido como el almacenamiento de datos es errónea. Los contenidos entonces trascienden esta percepción y se vuelven más complejos e importantes. Desde el enfoque sociocrítico, los contenidos no son el centro de la educación, sino que sirven para cuestionarlos y cuestionarse. Para poder entender esta visión amplia de contenido, Coll y Valls (1992) agrupan los contenidos que son enseñados en tres áreas: conocimiento actitudinal, declarativo y procedimental.

Los contenidos declarativos han sido los más favorecidos en los modelos educativos preponderantes durante muchos años. El autor sustenta que este tipo de saber comprende el saber qué, y se encuentra establecido sobre hechos, conceptos y principios preponderantemente teóricos. Posee este nombre porque es un saber que solamente se declara por medio del lenguaje. Pozo et al. (1992) divide este conocimiento en factual y conceptual. El primero se refiere al conocimiento que los estudiantes pueden aprender de forma literal, usando la memoria para dicho propósito. Estos datos o hechos proporcionan

información verbal, se podría decir que se adquiere o no se adquiere, es decir no es progresiva. El segundo es el conocimiento conceptual y posee un grado mayor de complejidad que el anterior. Se erige sobre los aprendizajes de conceptos y explicaciones que no necesariamente tienen que ser aprendidos al pie de la letra, sino definiendo características de estos o entendiendo el significado esencial de estos. Existe entonces relaciones con los conocimientos previos y se mantiene de manera progresiva generando redes conceptuales.

Los contenidos procedimentales están referidos al saber hacer. Están fundamentados en la ejecución de procedimientos, destrezas, habilidades, etc. Por ende, es un saber práctico. Estos procedimientos, destrezas y habilidades son dirigidos al logro de una meta determinada relacionada a la acción. Es importante señalar que el aprendizaje se realiza sobre la reflexión y análisis de la actuación, su repetición y finalmente su perfeccionamiento indefinido. Por ello, tiene una naturaleza de aprendizaje gradual, aprendiendo procedimientos de manera significativa, lo que significa la comprensión plena de las acciones involucradas en dichos procedimientos. Es menester señalar que tanto el conocimiento declarativo como el procedimental son complementarios y bilaterales. La iteración será determinante para que ambos contenidos se complementen.

Los contenidos actitudinales o de valores han sido generalmente desatendidos en los modelos educativos. Sin embargo, se manifiestan en el aula de manera implícita, en la transmisión de valores y la toma de decisiones de los docentes y directivos de las instituciones. Estos contenidos, entonces, se refieren al saber ser: valores, desarrollo humano, socioemocionalidad, etc. Por este motivo, su enseñanza sistematizada se ha vuelto compleja, sobre todo porque son experiencias subjetivas que implican juicios de valor que pueden ser expresados de forma verbal y no verbal. Para estos contenidos, el enfoque sociocrítico es indispensable, pues el cuestionamiento que promueve parte de la observación de uno mismo y los paradigmas creados, de tal manera que este autoanálisis es un insumo rico en juicio de valor, brindando la oportunidad de mejorar constantemente.

Criterios de selección de contenidos: En el proceso de selección de contenidos, resulta importante la claridad de las intenciones educativas antes establecidas. Luego, se establecerán los criterios de selección evitando el atiborramiento de este, pues carecerán de profundidad o será imposible cubrirlos en su totalidad. Hay entonces una selección de contenidos donde ciertos de estos son priorizados para ser enseñados, otros son dejados de lado y otros se vuelven contenidos ocultos. Es medular que el docente se encuentre involucrado en la revisión constante de cada contenido y que los gestione, apropiándose

del proceso de diseño y considerando diferentes perspectivas que serán primordiales para el debate y la discusión alrededor de estos (Hayes, 2014). Por ello la necesidad de establecer parámetros para su selección, pues es una tarea difícil decidir qué contenido suprimir. Sin embargo, como lo sustenta Casanova (2012), si se reflexiona sobre lo que ha sido útil en la formación escolar de cada docente y qué todavía se encuentra vigente, se tendrá claro los contenidos que servirán para la formación para la vida. La poda curricular debe ser constante y transformar al currículo disminuyendo su “frondosidad”.

La secuenciación es un elemento importante en la selección de contenidos, permite organizar y diseñar las intenciones educativas entendiendo los procesos que faciliten la retención y transferencia. Coll y Valls (1992) presentan tres modelos de secuenciación: las jerarquías conceptuales, que trata de organizar los contenidos respetando los principios del desarrollo de la estructura cognoscitiva y partiendo de lo general a lo particular; la tipología de relaciones, que busca priorizar las relaciones factuales y conceptuales del contenido, dándole amplitud al conocimiento; y la teoría de elaboración, que parte de la psicología cognitiva estableciendo un conjunto de estrategias instruccionales que optimicen el aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias didácticas

Este elemento representa la concepción sobre la enseñanza y aprendizaje del currículo por diseñar. Las estrategias didácticas transmiten de manera práctica la teoría del conocimiento pedagógico, con la intencionalidad de cumplir con el perfil y la intención educativa como lo sostiene Bixio (2006). El fin de estas estrategias es el de promover que el estudiante construya sus conocimientos y desarrolle sus habilidades y actitudes para poder actuar funcionalmente en contextos diversos. Es importante señalar que las estrategias didácticas son un conjunto de decisiones y acciones como lo sustenta Zabalza (2004), que realiza el docente con la intención clara de generar aprendizaje en el estudiante y que se encuentre sustentado en el conocimiento pedagógico. Es decir, tomar decisiones sobre: actividades, métodos, técnicas, procedimientos, tiempo, materiales y ambiente. En resumen, es el grupo de actividades, orientadas, planificadas, con secuencia por medio la cual los docentes buscan el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Tal como lo sustenta Tobón (2013) existen diferentes enfoques dentro de la formación por competencias. En el caso de la presente investigación el enfoque de enseñanza y aprendizaje es el de formación integral basada en competencias y centrada en el estudiante, llamada por el autor como el enfoque socioformativo. Este enfoque se

caracteriza por la formación integral del ser humano, el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y el pensamiento complejo. Son estas características las que se intersectan con la didáctica del modelo sociocrítico, el cual, de la misma manera, debe de promover el aprendizaje social crítico, reflexivo y de indagación. Como sostiene Vivereos, Sonia y Sánchez (2018) las prácticas pedagógicas sociocríticas se basan en una postura crítica y activa de los estudiantes. Es por ello que, en este modelo didáctico, se promueve las actuaciones integrales sobre problemas reales con idoneidad; el uso de metodologías interactivas; promover la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento contextualizados a la realidad; y permitir el desarrollo de estrategias cognitivas buscando la autonomía del aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes

Este elemento tiene como propósito recabar información para tomar decisiones en favor del desarrollo de las intenciones educativas. Según Casanova (2012) es fundamental que la evaluación y cómo se concibe, sea dependiente de las finalidades que se pretenden en los diferentes niveles evaluados. De no ser así, no existirá una coherencia entre lo que se propone y se evalúa. La evaluación pues, debe ser un elemento que alinee, promueva y brinde la mejora de dichos procesos. Los modelos tradicionales han favorecido a la ruptura de la evaluación con el propósito, es por ello que la evaluación debe enfocarse más en procesos que en contenidos (Castro et. al., 2004). Es entonces que la evaluación de los aprendizajes es un elemento que debe mantenerse constante y que debe poseer una estructura e intención clara. En este se recoge, observa y analiza información teniendo la posibilidad de brindar una retroalimentación significativa sobre el nivel de desarrollo o aprendizaje para realizar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta revisión de información se emiten juicios de valor alineados a los parámetros de evaluación preestablecidos. En cuanto a la evaluación dentro del modelo sociocrítico, esta debe ser un proceso democratizador y colaborativo. Es decir, regulado y soportado por todos los actores educativos.

De acuerdo a su propósito, la evaluación se clasifica en dos tipos: sumativa y formativa. Mientras que la evaluación sumativa se concentra en el final de una etapa educativa, la evaluación formativa se realiza durante toda ella, enfocándose en el proceso mismo, con iteraciones continuas entre el estudiante y el profesor (Bennett 2011; Black y Wiliam 2009). De esta manera, le entrega tanto al estudiante como al docente información personalizada y en profundidad para que puedan adaptar sus estrategias de aprendizaje y enseñanza.

Evaluación del aprendizaje

Stobart (2010) y Stiggins (2014) nos señalan que la evaluación del aprendizaje, desde un enfoque sumativo, tiene un carácter técnico y está basada en el conductismo. Su propósito es, esencialmente, rendir cuenta sobre el logro del aprendizaje del alumno a través de la medición (factor preponderante). Para los autores señalados, en efecto, la rendición de cuentas nos revela el logro de los estándares en función del rendimiento de los estudiantes, que trae como consecuencia la promoción de los mismos.

Desde esta mirada, la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, técnico y objetivo en el que se indaga sobre el logro de las competencias del alumnado, teniendo en cuenta grados de dominio competencial, a partir de lo cual se busca la toma de decisiones, sobre todo administrativas, sobre el desarrollo de competencias y el logro del perfil de egreso estableciendo prioridades y adaptación (Álvarez, 2001; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Evaluación para el aprendizaje

La evaluación formativa puede ser entendida, como el proceso continuo de recoger, interpretar, valorar y usar información relevante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para la toma de decisiones orientada a la mejora, tanto de los desempeños de los estudiantes como del trabajo docente (Brookhart, 2009, citada por Martínez, 2012; López, 2006, citado por Pérez & Taberero, 2008). Por ello, en términos de Álvarez (2001): “Una evaluación formativa es la que forma”; es decir, la que “ayuda” a saber qué y cómo mejorar.

De lo expuesto se desprenden necesariamente algunas características importantes de la evaluación formativa. De acuerdo con Álvarez (2001), el Ministerio de Educación de Chile (2018), Ravela, Picaroni & Loureiro (2017) y Vogliotti (2020), algunas de ellas serían las siguientes:

- i. Se trabaja a partir de evidencias del aprendizaje (ya que su propósito fundamental es tomar decisiones pedagógicas a partir de ellas),
- ii. Es participativa tanto para docentes como estudiantes.
- iii. indistinguible de la enseñanza (siempre presente).
- iv. Está vinculada a la motivación, como instancia potenciadora o inhibidora del aprendizaje.
- v. Es autorreflexiva y de reflexión conjunta,
- vi. inclusiva al atender la particularidad en la diversidad.

- vii. Es estética: clara en sus criterios y procesos, comprensible y explica para mejorar.
- viii. Se desarrolla en un clima de comprensión, respeto, confianza y participación responsable,
- ix. también es una cuestión ética: un deber moral de justicia y responsabilidad con los estudiantes y sus aprendizajes.
- x. Es una práctica cultural, y como tal es adquirida y difícil de cambiar.
- xi. Mejora la actitud ante las instancias de evaluación.

1.1.2 El currículo desde un enfoque de competencias

Como se mencionó anteriormente, una vez planteado el objetivo o intenciones que se desean alcanzar mediante el proceso formativo, se debe de conocer el alcance que se le dará bajo una perspectiva pedagógica como sustenta Posner (1998), esta será la personalidad de la puesta curricular. En el caso de la educación básica peruana dicha propuesta se da desde el enfoque por competencias (MINEDU, 2016). Según Inciarte y Canquiz (2001), este enfoque parte de un aprendizaje complejo que integra diferentes habilidades, conocimientos, actitudes y valores para lograr el cumplimiento de una acción educativa, como resultado de un proceso de formación. Todo ello se ve evidenciado en la demostración de una capacidad en situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Es importante señalar que el enfoque por competencias no es propiamente un modelo pedagógico el cual es generalmente mucho más amplio, sino que solo llega a establecerse como enfoque como lo sustenta Tobón (2013). Ello tiene sentido. El enfoque por competencia es ecléctico, es decir, concilia el modelo tecnológico, cognitivista, socio-constructivista, sociocrítico, entre otros. Para este mismo autor las competencias son:

“Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética. En síntesis, las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (Tobón, 2013, p. 93)

Es así que el enfoque por competencias prioriza el “saber hacer” y lo establece como columna vertebral construyendo alrededor de esta el “saber convivir” y el “saber conocer”, teniendo como propósito final el “saber ser”. La conjunción de estos saberes será entonces el prepararse para la vida y el ejercicio pleno de su ciudadanía. De aquí, como se mencionó anteriormente que se desprende la idea del enfoque socioformativo de competencias

(Tobón, 2013), que es el que se utiliza para la presente investigación y describiremos en el siguiente apartado. En resumen, lo que busca este enfoque, es el desarrollo de las competencias en la medida que estas le permitan prepararse para la vida adulta y seguir desarrollándose en un aprendizaje permanente (Garragori, 2007). En el mismo sentido, le Boterf (2008) menciona este sentido holístico de una suma de elementos combinados en un sistema de recursos donde cada uno de estos se adapta, se transforma y evoluciona de manera integral y considerando el contexto con el fin de ser un mejor ser humano.

Tabla 2. Principales criterios de un currículo con un enfoque por competencias

Criterio	Descripción
Núcleo organizador	Cuenta con un número limitado de macro competencias, las cuales son complejas e integradoras, y constituyen el punto de partida y el núcleo central del proyecto curricular.
Red integrada de componentes en niveles referenciales	A cada competencia se le asigna un sistema de recursos en una red integrada de elementos (cognitivos, metacognitivos, afectivos, sociales, etc.). Estos deben ser organizados desde un nivel superior más integrados hacia las escalas sucesivas de sus componentes básicos (capacidades, conocimientos, competencias transversales, etc)
Sistema de niveles de desarrollo	Involucra establecer los distintos niveles de progreso en las habilidades y determinar los logros fundamentales correspondientes a estos, de modo que funcionen como los límites que favorecen o restringen el avance hacia niveles superiores de una competencia.
Sistema de evaluación para el egreso	Se desarrollan espacios curriculares en los cuales los alumnos puedan movilizar de manera integral todos los elementos de la red de componentes de una competencia y ponerlos a prueba para demostrar el nivel alcanzado.

Adaptado de Royo (2020)

Es importante señalar que existen criterios fundamentales en un diseño curricular orientado a la formación de competencias. Según Royo (2020), son cuatro criterios: debe existir un núcleo organizador de macro competencias, se debe desarrollar una red integrada de sistema de componentes, se deben establecer niveles de desarrollo y un sistema de evaluación que defina el egreso. En la tabla 2 podemos observar la explicación de cada uno de estos cuatro criterios.

Como se ha mencionado con anterioridad el enfoque de competencias es ecléctico, pues se desarrolla a partir de diferentes modelos y disciplinas. Así mismo posee diferentes enfoques: funcionalista, que busca el máximo desempeño de las funciones laborales; el enfoque conductual-organizacional, que busca la actuación basada en conductas para mejorar la ventaja competitiva de las organizaciones; constructivista, que busca el mejor

desempeño en procesos laborales y sociales; y el enfoque por competencias dentro de su mirada socioformativa que se enfoca en la formación holística del ser humano (Tobón, 2013)

1.1.2.1 El enfoque socioformativo por competencias

Según Tobón (2013), su objetivo es simplificar la creación de recursos y entornos que fomenten el desarrollo completo de las personas. Transforma la educación al cambiar la mentalidad de las personas a través de la investigación-acción, considerando a la persona en su totalidad donde una de sus dimensiones son las competencias. Dicho enfoque posee las siguientes características:

- Las competencias se consideran como elementos esenciales de la persona, abarcando su desarrollo biológico, psicológico, sociológico y espiritual.
- En la educación, las competencias no son el objetivo principal, sino una parte integral de la formación humana, que implica la interacción con uno mismo, con los demás y con el entorno. Además, existen aspectos de formación que van más allá de las competencias, como el sentido de la vida, la creatividad artística y la experiencia espiritual.
- La formación se ve como un proceso sistémico donde tanto la persona como su entorno social, cultural, económico y ambiental tienen responsabilidad compartida. Esto implica actuar no solo sobre la persona en formación, sino también de manera recursiva y dialogante en el contexto social, político, económico, familiar e institucional.
- En el enfoque socioformativo, las competencias no son solo una respuesta a las demandas del contexto, sino la manera en que las personas se desenvuelven en su entorno, atendiendo a sus necesidades, intereses y desafíos de forma creativa y emprendedora. La interacción entre la persona y el contexto genera nuevas demandas y estimula la actuación creativa.
- La educación basada en el enfoque socioformativo asume el reto de formar éticamente en todos los ámbitos formativos, considerando que la ética es el fundamento de todas las competencias.

- En este enfoque, las competencias no se limitan a tareas, conductas o funciones específicas y observables, sino que implican actuaciones integrales donde se combinan los saberes (ser, convivir, conocer y hacer) con el manejo de una situación contextualizada, demostrando mejora continua, ética, idoneidad, autonomía y creatividad. Las competencias son expresiones de la formación integral humana en interacción dinámica con la sociedad, la cultura, el arte, la recreación y el entorno urbano y natural.
- La educación basada en el enfoque socioformativo toma en cuenta al ser humano en su totalidad y su desarrollo a lo largo del tiempo, así como su interacción con el entorno y la sociedad, se plantea el desafío de dirigir la educación basada en el desarrollo de proyectos como el enfoque óptimo para abordar la formación integral del individuo. Todo ello en contraste con la tradicional orientación exclusiva hacia el aprendizaje. Esta perspectiva busca considerar la interrelación entre el ser humano y su entorno, y promover una visión más holística de la educación.
- El saber humano parte del pensamiento complejo que implica observar el mundo bajo la racionalidad, donde se entrelazan diferentes elementos que se interrelacionan y se afectan en orden o incertidumbre.

1.1.3 El modelo curricular sociocrítico y su relación con el currículo con el enfoque socioformativo por competencias

1.1.3.1 El modelo curricular sociocrítico

El modelo socio crítico surge a nivel mundial en los años 60s en respuesta a las prácticas homogeneizadoras y asistenciales de la educación tradicional. Propone la transformación social, pero defiende la utilidad de las instituciones educativas como capacitores de educación (Ferrada, 2001). Este modelo tiene el propósito de desarrollar el pensamiento crítico sobre la propia situación del estudiante, con la finalidad de que sean capaces de conectarse con ellos y su contexto social. Freire (1970) llamaba a este proceso concienciación y sostenía como el inicio para el cambio social. Luego establece que el segundo paso era la práctica, en donde se toma conciencia de la importancia del actuar para acabar con la opresión y liberar a los más necesitados. Finalmente se daba la transformación social cuando se reflexionaba sobre los resultados continuando con los cambios a nivel social y cultural.

Es importante señalar que para el modelo curricular sociocrítico el conocimiento es un elemento político, por lo que la enseñanza no puede ser imparcial a nivel social. Los profesores de manera consciente o inconsciente transmiten sus creencias influenciando a los alumnos a una construcción colectiva influenciada por él y los alumnos. Es aquí donde el diálogo se torna la base para la construcción de la enseñanza y aprendizaje en las aulas. Bajo este marco, el diálogo pasa de una simple conversación a una manera de coordinar el actuar de todos los involucrados en él para lograr la transformación social (Flecha, 2004).

Tabla 3. Concepción de algunos elementos de la educación bajo la mirada sociocrítica

Concepto	Descripción
Instituciones educativas	Las instituciones educativas son espacios primordialmente de producción y resistencia. Naturalmente en ellas también se desarrollan las reproducciones sociales de su contexto, sin embargo, la función de la didáctica es la transformación social.
Objeto de estudio	El enfoque se centra en analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se materializan a través de interacciones sociales pedagógicas entre los individuos. Estos procesos se movilizan constantemente entre los actores.
Enseñanza	Es una práctica social y parte de la dialogicidad. Se define bajo la perspectiva de que quien enseña al otro, aprenderá, y quien aprende, enseñará. Las participaciones de cada sujeto son bilaterales y dinámicas, independiente quien dirige la “direccionalidad e intencionalidad”.
Aprendizaje	Es democrático, se basa en el diálogo vinculado al aprendizaje de saberes instrumentales y saberes sociales de manera simultánea. El primero está relacionado al éxito en el sistema y el segundo refiere las acciones del día a día de los involucrados.
Rol del educador	Funge de coordinador pedagógico de los actores dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Toma decisiones con los involucrados estableciendo una didáctica de tipo participativa, interactiva e igualitaria.
Contenido	Parte del consenso y disenso de la comunidad educativa involucrada. Se establecen procesos de entendimiento y acuerdo los cuales constituyen el proceso de controlar la ideología implícita presente en los contenidos. A través de ello orientarla hacia los propósitos que los actores han definido.

Adaptado de Venegas (2013)

Para el modelo curricular sociocrítico la escuela son espacios democráticos de producción y resistencia. En ella los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus actores, cambian constantemente de dirección sin asumir roles de poder. En este sentido, el educador es un coordinador pedagógico que involucra a todos en las decisiones sobre la didáctica y los

contenidos siendo generalmente estos resultados de consensos y discusiones. En la tabla 3 se muestra la concepción de algunos elementos curriculares bajo la mirada del modelo curricular sociocrítico.

1.3.1.2 El modelo curricular sociocrítico y el enfoque socioformativo por competencias

Para los fines de esta investigación explicaremos el modelo de formación de agentes de cambio desde el modelo curricular sociocrítico y el enfoque socioformativo por competencias antes descritos. Es importante señalar que ambos convivieron en el modelo estudiado reforzados en los siguientes elementos que tienen en común:

El humanismo

El enfoque socioformativo por competencias sustenta que el fin de la educación es la formación del ser humano integral que se mantenga en constante construcción de conocimiento con el fin de aplicarlo en situaciones reales donde tome decisiones para resolver problemas que le den forma a la sociedad, tal como lo menciona lanfrancesco (2003). Así mismo, Freire (1970) establece la humanización pedagógica activa. Esta señala que el fin del quehacer educativo es el de liberar al ser humano con el fin de hacerlo más humano y que, para ello, la educación debe de tener el fin práctico en la transformación concreta de su realidad. Es importante señalar que todo este pensamiento se refleja en las orientaciones para el desarrollo de competencias del currículo nacional de educación básica peruano establecido por el MINEDU (2016)

El pensamiento complejo

Dentro del enfoque socioformativo por competencias se considera el pensamiento complejo como método de construcción del saber humano (Tobón, 2013), que tiene el fin de evitar una concepción determinista y simple de la educación. Todo ello en cuanto establece que el aprendizaje y las prácticas pedagógicas se encuentran interconectadas, son multidisciplinares y contienen diferentes dimensiones. Cuando el ser humano aprende se encuentra involucrando en procesos múltiples que incluyen variedad de factores que también se involucran entre si implícitamente. Esto implica que el aprendizaje posee una integralidad y que abarca aspectos sociales, emocionales, tecnológicos, sociales, políticos, espirituales y culturales (Morín, 2002). En este sentido la teoría sociocrítica se opone al pensamiento bancario, que implica la acumulación simple del conocimiento. Freire (1970) propone el pensamiento crítico que es la base del pensamiento complejo. En él, se usa la

razón para cuestionar y analizar las interconexiones y paradigmas de lo que se enseña, pudiendo vislumbrar la complejidad del conocimiento y cuestionar los status quo.

El aprender a hacer

El enfoque por competencias le brinda el protagonismo al estudiante y su relación con sus pares. Establece que estos construyen sus aprendizajes a partir de su interacción en actividades significativas y reales, donde se ponen a prueba y median en situaciones reales. Los docentes son promotores y mediadores de los aprendizajes con el fin de trasladarlos por las zonas de desarrollo próximo. (Tobón 2013). Podemos observar que el aporte socio crítico se manifiesta bajo la concepción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de acción y reflexión de este modelo. Estas actividades buscan la autonomía del estudiante para que él pueda utilizar en la práctica lo aprendido. Se genera un círculo alrededor de la acción educativa donde se pasa de la reflexión y teoría a la acción y práctica siempre cuestionando el contexto.

La concepción del currículo

El currículo por competencias es establecido con el fin de obedecer a las necesidades sociales de un mundo con cambios constantes y veloces. Esto refleja la necesidad de una sociedad que se encuentra de acuerdo en las necesidades prácticas y éticas en la formación humana (MINEDU,2016). El modelo curricular sociocrítico plantea que el currículo, en su funcionamiento tradicional, puede convertirse en un mecanismo que reproduce y refuerza los modelos de relación y poder presentes en la sociedad. Este enfoque sostiene que el currículo no es neutral, sino que está influenciado por ideologías y estructuras de poder que perpetúan las desigualdades existentes. En este sentido, se busca cuestionar y transformar el currículo como una herramienta para promover una educación más equitativa y liberadora, que promueva la justicia social y la emancipación de los individuos. Es por ello que propone un currículo contextualizado y abierto. La educación es crítica de ello por lo que debe de ser negociada y consensuada.

1.2. INNOVACIÓN CURRICULAR

1.2.1 La necesidad de innovar en educación

Una innovación obedece a la necesidad de cualquier ciencia humana de adaptarse a una sociedad de profundas y rápidas transformaciones como lo es la nuestra. La educación no es ajena a esta necesidad, y es el deber de la sociedad repensar los modelos mentales ya caducos que se mantienen sobre educación hasta el día de hoy. La tecnología, los conflictos sociales, la pobreza, los problemas ecológicos entre otros demuestran que es menester innovar en el quehacer educativo con el fin de atender estas necesidades sociales. Esta innovación deberá ser sistemática y constante, atendiendo los grandes retos que la educación del siglo XXI plantea.

Por un lado, como sustenta Operti (2017), el desarrollo tecnológico ha transformado nuestra sociedad a la de la sociedad de la información. El internet es el actor medular de ello, el cual es una fuente abundante y fluida de información de fácil acceso. Así mismo, los sistemas ciber físicos que integran la tecnología con el mundo físico, tales como los vehículos autónomos y las impresoras 3D, están “ciberfuncionalizando” el día a día del ser humano. En el lado digital, el blockchain y el internet de las cosas han democratizado el uso de la nube, creando por ejemplo criptomonedas, cuya razón cambiaria se encuentra libre de las políticas económicas de los países en todo el mundo. Todos estos desarrollos, conocidos como industria 4.0 nos afectan no solo en lo productivo, sino también dándole forma a lo que somos como sociedad (Schwab, 2016). En este sentido, debido a que la educación es la estructura mediante la que se forman los ciudadanos, no puede ser ajena a la revolución industrial 4.0. El sistema educativo y sobre todo el currículo deberá de considerar que los estudiantes deberán convivir con esta tecnología y brindar las herramientas para que puedan utilizarla como recurso para lograr sus metas de vida y ciudadanía.

Por otro lado, la sociedad actual también demanda una educación que integre la interculturalidad, inclusión y equidad, tal como lo planteó la UNESCO (2015) en el foro mundial de educación en la ciudad de Incheon en Corea del Sur. En ella todos los países miembros firmaron la declaración para la educación del 2030. Este documento supone el compromiso entre naciones para transformar vidas mediante la educación, logrando que esta genere un desarrollo sustentable en los niños y adolescentes del mundo. Este compromiso apela a la función social e ideológica de la educación contemporánea como lo menciona García-Lastra (2013). Aquella función que implica la transmisión de valores, conocimiento e ideas de la cultura propia de generaciones pasadas a la educación actual. Implica también una educación para todos, que sea inclusiva en todas sus dimensiones y que considere las diferencias de cada uno de los estudiantes en el sistema educativo. A partir de todo lo expuesto, podemos decir que es evidente que el modelo educativo

preponderante ha seguido reforzando la riqueza económica como fin de la realización humana: se favorece las calificaciones numéricas, la educación preuniversitaria, la competitividad tóxica, el consumismo y la depredación de los recursos naturales. Toda esta herencia colonial de inequidad, sumada a los problemas ecológicos existentes, evidencian que el modelo educativo dominante no funciona. En este sentido, las sociedades que desean ser sostenibles deben acudir a formas más disruptivas de articular la educación y el desarrollo, por lo tanto, innovar.

1.2.2 La innovación curricular dentro de un sistema educativo

1.2.2.1 La innovación educativa

Con el fin de entender a qué nos referimos cuando hablamos de innovación educativa dentro del marco de esta investigación, revisaremos su definición a partir de algunos autores. Para De la Torre (1997), la innovación educativa es un proceso constante que gestiona los cambios específicos dentro de los sistemas educativos (ideas, materiales o prácticas del currículo). Es decir, que debe de ser estructurada, pues implica una planificación y un procedimiento; debe ser direccionada, pues debe de atender una necesidad dentro del sistema o solucionar algún problema; y debe ser sistémica, pues debe ser parte integral de todo el sistema, poseer un método el cual debe mantenerse en constante iteración. Por otro lado, para García y Escudero (2021), la innovación educativa debe de ser entendida como un proceso interno de aprendizaje y creación dentro del sistema educativo, esforzándose por llevarlo a la práctica educativa cotidiana a través del ensayo y error, a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el ser y funcionar de los centros educativos y las mejores prácticas y principios de las políticas educativas.

Es importante señalar que, para que un cambio en algún elemento del sistema educativo pueda denominarse innovación educativa, debe ser factible a nivel operativo y económico, generando valor en todo el proceso tal como lo sustenta la UNESCO (2005). Es decir, que un cambio para convertirse en innovación debe de poseer procesos previos de investigación, sobre todo, debe de ser factible y generar valor para la demanda de los sistemas educativos y la sociedad. En el mismo sentido Zabalza (2004) establece que la innovación educativa debe de ser un cambio justificado por el valor que este genera y de lo que se espera que se mejore. Es decir que, si no se evidencia mejora no es innovación. Sustenta, además, que se debe de aplicar tres condiciones importantes para que esta suceda: apertura, que se refiere a la flexibilidad y la capacidad de adaptarse al cambio

evitando la rigidez en los cambios; actualización, que se refiere a la voluntad activa de mantener el flujo continuo de información para poner al día todos los elementos del sistema educativo; y la mejora, que es el compromiso de la innovación de hacer que las cosas funcionen mejor. Para Tinajero et al. (2007) las innovaciones educativas implican un cambio sustancial de ideas, actitudes y valores de los actores de este proceso, es por ello que la innovación educativa debe de cuestionar las prácticas educativas a un nivel profundo. Otro aporte importante es el involucramiento de todos los actores del sistema educativo dentro de una innovación, siendo entendida esta como una mejora principalmente colaborativa (Ruiz, 2005). Finalmente, Díaz Barriga (2012) afirma que es determinante que la innovación educativa entienda los contextos históricos, sociales y culturales donde se va a desarrollar dicha innovación, pues no puede haber innovación sin consideración de su contexto.

1.2.2.2 Los sistemas educativos como sistemas complejos

Como se observa en el apartado anterior, la innovación en un sistema educativo considera diferentes elementos tales como los actores, el contexto, la factibilidad, la necesidad de generar valor, el cambio de valores, etc. Considerar todos estos elementos dentro de los contextos cambiantes antes mencionados, tornan a la innovación educativa en un quehacer altamente complicado. Adicionalmente, como sustenta Jacobson et al. (2019), este sistema se vuelve mucho más intrincado debido a que los sistemas educativos son sistemas sociales donde se desarrollan comportamientos colectivos a través de interacciones entre los agentes educativos. Como resultado de estas interacciones el feedback entre ellos es constante y en diferentes niveles. Este feedback puede cambiar el comportamiento rápidamente de sus agentes dificultando la tarea de los gestores educativos que desean predecir o entender estos sistemas. Por todo ello, para hablar de innovación en los sistemas educativos se debe de entender primero que la educación es un sistema complejo.

Como menciona Hilbert (2015,8m10s), los sistemas complejos poseen ciertas características para definirlos como tal: están conectados, son interdependientes, diversos, adaptativos, dependientes del camino y emergentes. Todas estas características y la forma en la que actúan en los agentes educativos son generalmente no visibles. Es por ello que el estudio de estos sistemas requiere de herramientas que reproduzcan la realidad con un alto nivel de detalle. Para Senge et al. (2012) el pensamiento sistémico es la disciplina que permite entender este sistema complejo, el cual es primordial en escuelas que se encuentran innovando constantemente. Dominando esta disciplina se desarrolla

conciencia de las interdependencias y los cambios de los sistemas, por lo que es una competencia básica para los gestores y docentes que trabajan en innovación educativa.

Los sistemas complejos se encuentran conectados y son interdependientes entre sí, es decir, su relación es una red de interconexión, de tal manera que la acción sobre alguno de sus elementos afecta a los demás. Por ejemplo, el estudio que desarrolló Can (2020) establece el nivel de desarrollo de las competencias relacionadas a las matemáticas están conectadas a las competencias relacionadas a la lectura. Es decir que la comprensión lectora tiene un efecto mediador sobre el pensamiento lógico y la resolución de problemas. Cualquier innovación curricular sobre el desarrollo de esta competencia deberá entender que el resultado del desempeño matemático de un estudiante al menos dependerá de estas variables.

Los sistemas complejos son de características diversas y adaptativos, cada uno de sus elementos no tienen necesariamente los mismos patrones y se adaptan pues procesan información evolucionando en este camino. Esto en los sistemas educativos es evidente. Los docentes se encuentran constantemente mediando de manera diferente con el contexto de cada salón de clases. En este sentido, Baltés (1987) señala que existe una relación del aprendizaje y desarrollo de los seres humanos con el contexto histórico y cultural de estos. Es decir, existen factores exógenos que ocurren fuera de la institución educativa como la familia y la comunidad que confluyen dentro del salón de clases brindando características particulares y desarrollando una cultura particular de dicho salón (diversidad del sistema complejo). En este sentido un aula A de 4to de primaria no necesariamente se comportará como el aula B al percibir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que los procesos de innovación educativa no pueden ser meramente copias de buenas prácticas, sino que se debe tener en cuenta el contexto y las características de cada situación. Por otro lado, luego de converger diferentes culturas dentro del aula de cuarto grado, procederán a adaptarse y a procesar información (Ladyman et al., 2012), generando una cultura cambiante con códigos e interacciones particulares (adaptabilidad del sistema complejo) que irán transformando su propio contexto.

Finalmente, los sistemas complejos son dependientes del camino y emergentes. Esto tiene que ver con el caos y la dependencia de las condiciones iniciales del sistema. Pero, sobre todo, de lo que ha pasado en el camino de cada elemento de dicho sistema. Existe entonces un concepto llamado “accidentes congelados”, este sostiene que los accidentes del camino de un elemento del sistema le han dado forma al presente (Ladyman et al.,

2012). Por ejemplo, Michael Phelps nació con una deformidad física que hacía que sus brazos fueran mucho más largos que el promedio. Esto originó bastantes burlas en su niñez, sin embargo, en la adolescencia los brazos largos le serían de mucha ayuda ya que le permitiría dar brazadas más largas en la natación, siendo considerado el atleta más condecorado en la historia del olimpismo. Si Michael no hubiera tenido esa condición, no sería el campeón mundial de natación (dependencia del camino del sistema complejo). Luego, los sistemas complejos son no lineales y produce que emerjan patrones no predecibles.

En este sentido, los cambios en los sistemas educativos se comportan como sistemas complejos. Por ello, el cambio es caótico y constante, y en una gran cantidad de iteraciones. Para Aguerro et al. (2006) existe una manera de organizar estos cambios en un sistema educativo. Primero, el cambio siempre generará una ruptura en el equilibrio (rutina) de un sistema, afectando la totalidad de este o de alguno de sus elementos. Esta sería una primera manera de agrupar los aspectos de cambio, si abarca todo el sistema o si abarca pocas unidades. Así mismo, los cambios pueden afectar los aspectos estructurales básicos de un sistema o no alterar la estructura básica produciendo solo mejoras dentro de la misma estructura como fenómeno (cambios fenoménicos). Esta sería la segunda manera de agrupar los cambios, estructurales o fenoménicos.

Tabla 4: Tipos de cambios en los sistemas educativos

	Afecta aspectos	
	Estructurales	Fenoménicos
Abarca todo el sistema (nivel MACRO)	TRANSFORMACIÓN	REFORMA
Abarca pocas unidades (nivel MICRO)	INNOVACIÓN	NOVEDAD

Recuperado de Aguerro et al. (2006).

De la combinación de estos dos aspectos de cambio, podemos observar la matriz generada en la tabla 4. Esto significa que solo se puede establecer como innovación al cambio que afecta al sistema a nivel estructural sin abarcar necesariamente todo el conjunto de la institución educativa. En este sentido se puede explicar que muchos de los fracasos de las innovaciones dentro de los sistemas educativos son debido a que cambios no afectan las estructuras en las cuales se asientan los paradigmas educativos institucionales, siendo generalmente estas novedades y no innovaciones. La innovación educativa nos insta a

repensar la dirección de a dónde debemos ir para lograr la mejora en el sistema educativo como lo menciona Tinajero et. al (2007).

En suma, con fines de enmarcar esta investigación podemos afirmar que los sistemas educativos son sistemas complejos donde se realizan cambios que afectan las estructuras bases de dicho sistema, las cuales se llaman innovación. Por ende, dichas innovaciones redefinen los modelos mentales de todos los actores involucrados en la innovación acerca de la concepción de educación.

1.2.2.3 La innovación curricular en los sistemas educativos

a. Innovación curricular

Luego de entender el concepto de currículo, es evidente que su desarrollo se exagera con los frecuentes cambios a los que se encuentra sometida la sociedad, de ahí la idea de que es inseparable el contexto de la enseñanza. Es importante señalar que en su mayoría, las innovaciones curriculares se originan como respuesta a la insatisfacción de la forma de cómo se conciben los programas de estudio (Guzmán et al.,2015). La innovación curricular entonces aparece como el principal cambio en el cambio de las políticas educativas y cómo se conciben (Díaz-Barriga, 2003). Las innovaciones curriculares deben entonces cuestionar los modelos estructurales de los sistemas educativos, con el fin de suplantar las prácticas que no responden a las necesidades y problemas de la sociedad actual en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Margalef y Arenas, 2006). En este sentido, las innovaciones explican y discuten los procesos de cambio de las estructuras de un sistema educativo. Todo ello debe de considerarse bajo el marco de cambio sistémico que implica abarcar las estructuras formales, los actores, los procesos administrativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, un cambio sociocultural (Díaz Barriga, 2012).

Sin embargo, existen diferentes tensiones que dificultan la innovación curricular. Las estructuras curriculares no han podido alejarse del diseño por asignaturas que privilegia los contenidos declarativos, pero involucrando la aplicación del conocimiento para afrontar problemas de manera funcional. Esta disonancia es uno de los retos más desafiantes: la lógica con la que se diseña una malla curricular alejada del positivismo. De la misma manera, sigue establecido el pensamiento del currículo centralizado y estandarizado opuesto al participativo y consensuado (Díaz-Barriga, 2012). Por ello, las innovaciones

curriculares sólo tendrán éxito si consideran la dinámica de participación de los principales actores educativos y sus contextos.

Como se mencionó anteriormente la innovación es un proceso sistemático y constante. Es por ello que se establecen fases de innovación curricular como lo establecido por Gaerín (2003): Las fases del proceso de innovación curricular son cinco: planificación, difusión, adopción implementación y evaluación. En la fase de planificación se estructura de manera detallada los pasos que se llevarán a cabo, deliberando con amplitud y apertura para construir consensos. En la fase de difusión se da a conocer la innovación a todos los involucrados. En la fase de adopción, los interesados hacen suyos los nuevos procesos, superando las dificultades propias del miedo al cambio. En la fase de implementación se pone en práctica la innovación. Y finalmente, en la fase de evaluación se analizan los resultados iterando constantemente con nuevos cambios.

La fase de planificación en la innovación debe ser contextualizada considerando factores pertinentes a la naturaleza humana, pues como ya se ha mencionado antes son parte de un sistema complejo de dinámicas sociales tal como propone España y Viguera (2021). Estos pueden ser temporales, ambientales, bio-psico-afectivo-educativos y socioeconómico-culturales.

Los factores temporales establecen los tiempos y tareas en el manejo de recursos didácticos y metodológicos. Mientras se establece los procesos de la planificación se va ganando estructura. Así mismo, se debe considerar los tiempos de factibilidad de la innovación, los procesos de medición, entendiendo la curva para que la implementación logre resultados. Otra consideración temporal son los ciclos educativos y la calendarización académica de tal manera que la innovación deberá considerar los tiempos para ser ejecutada.

Los factores ambientales son medulares en los procesos de innovación curricular, pues el ambiente es el contexto en el que se ejecutan dichos procesos. En este sentido el mobiliario y la infraestructura deben de ser adecuadas para la innovación. No solo involucra los espacios educativos como aulas y jardines, sino también la cultura y las personas. Los espacios educativos son dirimentes y fortalecen las estrategias innovadoras que se estén implementando. Con este factor se potencia la mejora de todos los elementos: contenidos, aprendizajes, recursos y metodología.

Los Factores bio-psico-afectivo-educativos deben ser considerados teniendo en cuenta la diversidad psico afectiva de los aprendices en sus diversas manifestaciones. Esto debe ser considerado en la innovación curriculares con expectativas altas en diversidad de estímulos por parte de los docentes. Es así que, del Pozo (2014), señala que en las escuelas y sus aulas existe una diversidad que debe de ser observada, reconocida, guiada y respetada. El docente debe despertar entusiasmo en los estudiantes, lograr un conocimiento profundo de la materia, tanto en la práctica como en la teoría, fomentar el involucramiento y desarrollar procesos que promuevan un espacio de aprendizaje cómodo y amigable, sin ignorar la diversidad, las habilidades y los ritmos de aprendizaje. Desde este punto de vista, hay que considerar diseños que aumenten drásticamente el nivel de motivación.

Tabla 5. *Características de los momentos de evaluación*

Momento	Finalidad	Función	Metodología	Información que recoger	Criterios
Primer Momento Evaluación del programa en cuanto tal	Determinar la excelencia o calidad técnica del programa, su factibilidad y su capacidad para ser evaluado.	Formativa: Prever las decisiones de mejora anticipadamente.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del contenido de documentos y estudios futuros. - Evaluación de expertos. - Datos iniciales y pruebas de respaldo. 	La fundamentación del programa educativo y su relación con las carencias, necesidades, demandas y expectativas de los destinatarios son aspectos clave para garantizar su relevancia y eficacia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos y metas: Deben ser de calidad, pertinentes y realistas. 2. Adecuación a los destinatarios: El currículo debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes. 3. Apoyos y recursos: Se requieren suficientes recursos y medios para implementar el currículo de manera efectiva. 4. Formación y compromiso: La capacitación y el compromiso de todas las partes involucradas son fundamentales para el éxito del currículo. 5. Evaluación de calidad: Los enfoques de evaluación deben ser técnicamente sólidos y confiables. 6. Coherencia y congruencia: El currículo debe ser coherente con las bases teóricas y tener congruencia interna entre sus componentes. 7. Viabilidad: El currículo debe ser factible de implementar y mantener en el contexto dado. 8. Evaluabilidad: Es necesario contar con información relevante, suficiente, clara y accesible para evaluar el currículo de manera efectiva

Segundo Momento Evaluación del proceso de implantación del programa.	Agilizar la toma oportuna de decisiones de mejora. Recopilar información para futuras mejoras.	Formativa; en casos extremos, sumativa	- Observación, intercambios verbales, entrevistas, análisis de tareas, evaluaciones en proceso. - Sesiones de grupo y conversaciones deliberativas.	- En relación con el progreso del programa. - En relación con los resultados parciales. - En relación con efectos no previstos.	1. Cumplimiento: Considerar posibles desfases y desajustes en la implementación del currículo, siendo flexible para adaptarse a diferentes contextos. 2. Coherencia institucional: Asegurar que el currículo esté alineado con los valores, principios y objetivos de la institución educativa. 3. Eficacia parcial: Reconocer que el currículo puede alcanzar parcialmente sus objetivos y que pueden existir áreas en las que no sea totalmente efectivo. 4. Satisfacción de los implicados: Importancia de tener en cuenta la percepción y grado de satisfacción de los agentes, colaboradores y destinatarios del currículo.
Tercer Momento Evaluación de los resultados de la aplicación del programa.	Comprobar la eficacia del programa	Fundamentalmente sumativa. Si se dan las condiciones, sumativa formativizada.	- Observación, conversaciones, entrevistas, análisis de tareas. - Evaluaciones sumativas	Resultados en relación con los objetivos. Efectos no planeados (positivos o negativos)	- Eficacia - Eficiencia - Efectividad - Satisfacción - Impacto

Adaptado de Pérez Juste (2000)

Todos los factores socioeconómicos y culturales tienen que ser incluidos al momento de la planificación ya que es un componente variable que determina aspectos de la participación y es relevante para el logro de los objetivos. Es necesario utilizar recursos económicos, no prioritarios, para costear inversiones en infraestructura con presencia TIC, capacitar a empleados y familias, equipar salas y bibliotecas. Así mismo, los recursos culturales de la familia también son una necesidad. Los elementos de innovación deben ser incluidos en la planificación, de acuerdo con los cambios y requerimientos culturales que demanda la humanidad en evolución.

La fase de evaluación es una de las primordiales en la innovación curricular pues es donde se reconoce el impacto de ésta en la experiencia educativa. Según Pérez Juste (2000) el propósito de la evaluación es validar el propósito del objetivo del programa curricular como fue concebido. Existen dentro de este proceso tres momentos: La evaluación del programa, su implementación y la evaluación de los resultados de este como se observa en la tabla 5.

b. Modelos de innovación curricular

Según Ruiz (2005) existe una diversidad de modelos de innovación curricular que fueron basados en las diferentes perspectivas y contexto de sus autores. Cada uno de estos pone énfasis en diferentes enfoques que desarrollaron para atender las necesidades de dichos contextos.

Modelo sistémico

La innovación curricular como sistema se encuentra afianzada en el grado de relación de sus elementos. Este modelo posee cuatro dimensiones: La constitutiva, que se enfoca en responder la pregunta que mejorar, por qué y con qué propósito. Esta dimensión tiene una función legitimadora de la innovación que se quiere realizar. La dimensión contextual, que considera el entorno cultural enfocándose en responder la pregunta ¿Dónde tiene lugar la innovación? La dimensión estratégica que responde a la pregunta ¿cómo realizar la innovación? ¿Cómo diseñar? La dimensión existencial que se enfoca en la necesidad de trabajar con las personas y responde a la pregunta ¿Quiénes van a intervenir en la innovación?

Modelo cognitivo

También llamado heurístico. En este modelo la innovación no es vista como un plan que ejecutar sino como un problema que necesita información, datos, objetivos y estrategias de solución. Posee tres bandas: la confrontación, la reflexión y la acción. Este modelo no se enfoca en el qué innovar sino más bien el cómo hacerlo tal como el modelo sistémico.

Modelo ecológico

El modelo ecológico se encuentra enfocado en las condiciones de enseñanza y las condiciones en las que los docentes trabajan. Tiene un enfoque cultural y concibe la innovación como un cambio en ello. Se enfoca en el cambio del clima y cultura del centro educativo y en las formas del trabajo docente como aquello que se debe innovar.

Modelo generativo o de diálogo

Este modelo concibe la innovación curricular como la internalización de todos los actores del cambio (gestores, docentes, padres y estudiantes). Define a la innovación no como producto sino como el cambio que se desea obtener en un proceso de desarrollo. Para este modelo la escuela es un ente orgánico, que crece, aprende y desarrolla nuevas capacidades, transformando en el camino la cultura.

Modelo holográfico

Este modelo se enfoca en las innovaciones dentro de una triple relación: saber ser, saber aprender y saber hacer. El saber ser se refiere a la dimensión socio afectiva de la personalidad de los estudiantes; las innovaciones dentro de esta dimensión se reflejan en la toma de conciencia de las necesidades, valores y actitudes en los procesos de aprendizaje. La dimensión del saber aprender se encuentra relacionada con el dominio del aprendizaje y autoaprendizaje de diferente conocimiento. Y saber hacer, implica que las innovaciones deben de estar enfocadas en las aplicaciones de conceptos y técnicas en situaciones de la vida real. Representa el cambio cualitativo del aprendizaje.

1.2.3 El modelo de formación de agentes de cambio como innovación curricular

En el 2013, el colegio San Carlos (2013) desarrolla una innovación curricular teniendo como punto de partida la reformulación de su misión y visión, y el replanteamiento de su plan estratégico, sus objetivos y sus procesos. El cambio justificado por el colegio se basa en la necesidad de formar ciudadanos más activos en las demandas sociales del contexto, sobre ello se generó un compromiso con todos los actores educativos a través del establecimiento de una nueva misión. A esta innovación se le asigna el nombre de “El modelo de formación agente de cambio”. Si bien es cierto, para Marín (2004), un modelo educativo es la construcción teórica de un prototipo que representa un proceso que describe un funcionamiento y que lo orienta en un cauce de acción; la I.E. San Carlos no tuvo una intención del uso académico de la palabra modelo sino por el contrario fue un nombre de uso, tomando “modelo de formación de agentes de cambio” como un nombre propio.

Es menester discutir las definiciones de agente de cambio, pues es a partir de este concepto sobre se construye la propuesta de innovación curricular del centro educativo. La primera definición de agente de cambio la establecen Lippitt et al. (1958) en un libro llamado “The dynamics of planned change” al mencionar que, al realizar un cambio planificado que ha sido originado a partir de la decisión de hacer el esfuerzo de mejorar un sistema, y que, la realización de esta mejora sucede gracias a la ayuda de un agente externo, se establece entonces a este agente externo como un agente de cambio. Con la ayuda de Lippitt y su equipo este concepto llegó a popularizarse a inicios de los 70's donde Hall y Williams (1973) define al agente de cambio como aquel individuo en la sociedad que posee el rol de generar un cambio constructivo en individuos u organizaciones. En el mismo sentido Dale (1974) establece al agente de cambio como aquel que busca ayudar a otros en sus procesos de resolución de problemas y cambio, sin necesidad de verse envuelto en dichos procesos. Otras definiciones interesantes enfocadas en el proceso de cambio son definidas por

Havelock (1973) que definen al agente de cambio en su rol en el proceso de cambio por se: es un catalizador, pues maneja los elementos positivos y negativos de un proceso de cambio; es un dador de soluciones, pues tiene la facilidad de conectar recursos y sistemas desde un panorama amplio; es un facilitador de procesos, porque rápidamente establece conexiones dentro de un sistema encontrando los puntos de mejora; y es un vinculador de recursos porque es hábil para detectar las fuentes de recursos y su utilidad. Finalmente, la definición enfocada en un espectro más social la establece Tichy (1975), que define al agente de cambio como el individuo que posee el rol deliberado de intervenir en sistemas sociales con el fin de facilitar o brindar un cambio social. Si bien es cierto que el concepto de agentes de cambio tiene su génesis en el mundo de la gestión de cambio dentro de las empresas, las ciencias sociales han tomado dicho concepto, como lo menciona Tichy (1975), en el cambio de los modelos sociales y estatus quo.

Como se mencionó anteriormente cuando se crea el modelo de formación de agentes de cambio se establecen elementos directores: los valores y las competencias del agente de cambio. Los valores del agente de cambio son seis: actuar sosteniblemente, buscar la excelencia, activar el liderazgo, vivir la diversidad, demostrar integridad y disfrutar la participación. Estos se construyen a lo largo de la experiencia educativa: se establecen como eje central en la toma de decisiones de todos los involucrados con la organización. Es decir, son las directrices centrales del quehacer de la organización educativa.

Por otro lado, se encuentran las competencias del agente de cambio. El currículo nacional de la educación básica del Perú define competencia como:

“la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (MINEDU, 2016, p. 29)

En este sentido las competencias de agente de cambio son las que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, el propósito de ser agente de cambio. Es decir, se entrenan en los estudiantes para que ellos puedan cambiar su contexto social de manera positiva. Dichas competencias son cinco: mentalidad global, con la que el estudiante puede cuestionar su propia opinión y escuchar las de otros de manera asertiva; visión emprendedora, por la que el estudiante traza una meta, la articula y maneja recursos para lograrla; responsabilidad social, donde el estudiante aprende a asumir la responsabilidad de los resultados de sus acciones (positivos o negativos) y entiende cómo estas afectan al bien común; inteligencia emocional, donde el estudiante asume la administración de sus emociones para su beneficio y valora la de los otros; y aprendizaje proactivo, donde la retroalimentación y

otras fuentes de información son usadas para identificar apropiadamente áreas de mejora y fijar objetivos a lograr (San Carlos, 2019).

El modelo curricular sociocrítico y el concepto de agente de cambio están estrechamente relacionados. Ambos tienen como objetivo empoderar a las personas para reflexionar críticamente y participar activamente en los problemas sociales y políticos que afectan a sus comunidades. En el modelo curricular sociocrítico, se alienta a los estudiantes a pensar críticamente sobre el mundo que les rodea y cuestionar las estructuras y ideologías dominantes que conforman la sociedad. Esto ayuda a desarrollar su sentido de responsabilidad social y su capacidad para convertirse en agentes de cambio. Por otro lado, el concepto de agente de cambio se refiere a personas que trabajan para lograr un cambio positivo en sus comunidades. Los agentes de cambio son a menudo considerados líderes e innovadores que tienen las habilidades, conocimientos y motivación necesarios para impulsar el progreso y lograr un cambio significativo.

En el contexto de la educación, el modelo curricular sociocrítico y el concepto de agente de cambio pueden ser vistos como complementarios, ya que ambos buscan promover el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la participación activa en problemas sociales y políticos. Al fomentar estas habilidades y actitudes en los estudiantes, las escuelas pueden ayudar a desarrollar a la próxima generación de agentes de cambio que trabajarán para crear un mundo más justo y equitativo.

El diseño de estas competencias se encuentra fundamentado en el modelo socio crítico latinoamericano. En la construcción del modelo se han tomado tres elementos de la teoría curricular sociocrítica de Freire (1970): la concientización, el pensamiento crítico y la transformación social. La concientización requiere que el proceso de cambio empiece desde la conciencia individual, al descubrir la verdadera situación del mundo que lo rodea y los sistemas de poder que actúan alrededor de él; el pensamiento crítico, implica que los alumnos se construyan como sujetos sociales y políticos con una comprensión crítica de su contexto y que asuman una posición ante ello; y la transformación social, que establece que todo proceso educativo será valioso siempre y cuando decante en la acción transformadora y la humanización de todos los actores involucrados. El cambio es un proceso que empieza dentro de la persona, pero que debe reflejarse en el cambio social, la idea central de un currículo sociocrítico es promover una educación que abogue por las transiciones individuales y sociales. Como lo sustenta Freire (1997) enseñar es una manera de intervención en el mundo, pero la enseñanza no cambia el mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo.

CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo de investigación utiliza el método de la sistematización para responder a la pregunta: ¿Cómo se desarrolló la experiencia de innovación curricular de agentes de cambio en la I.E. San Carlos en el periodo 2013-2019? La sistematización es un método cualitativo y empírico que permite comprender de manera crítica las transformaciones y saberes generados en la práctica. Se enfoca en una experiencia concreta, abordándola desde una perspectiva democrática, dialógica e integradora. Como sustenta Bermudez (2018), no solo se trata de dar cuenta de la práctica sino recuperarla desde la óptica de sus actores y el significado que estos le atribuyen.

En este sentido la sistematización es idónea para las prácticas educativas pues permite reconocer la complejidad de estas. Ello permite a los docentes y directivos identificar, describir y analizar la experiencia más allá de la sumatoria de sus elementos. Es decir, cómo están condicionadas a sus contextos, actores, las relaciones de estos. Como establece Mogollón (2016), mediante esta metodología, los actores aprenden a valorar sus propias prácticas y construir sobre ellas para transformar su entorno educativo y mejorarlo.

Es importante señalar que la sistematización de experiencias tiene su génesis dentro de un contexto latinoamericano y socio crítico. Revaloriza el saber empírico fundamentado en un pensamiento decolonial como lo explica De Sousa (2006), donde se visibiliza los saberes, cosmovisiones y perspectivas de nuestra realidad, diferentes al quehacer positivista occidental. En este sentido, uno de los insumos de este método ha sido la educación popular de Paulo Freire (1997), y su pedagogía liberadora: la concientización, pensamiento crítico y transformación social a través de la dialógica y de la democratización de la educación. Así mismo, se enmarca dentro del paradigma cualitativo que “reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo del conocimiento y la vida cotidiana como escenario básico de investigación e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades” (Mieles et. al, 2012 p. 196). Como lo refuerza Jara (2018), la sistematización busca introducirse en los quehaceres de todos los procesos sociales que se encuentran vivos y en movimiento de manera compleja, para poder entenderlos y explicarlos desde su propio lenguaje y lógica revalorizando el aprendizaje a través de la praxis.

2.1 EL MÉTODO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Si bien la sistematización de experiencias es un ejercicio factible de realizar, posee un grado de complejidad, puesto que no puede ser desarrollado de una manera mecánica o formulativa. Procura una preparación rigurosa que exige una disponibilidad para la adaptación y la creatividad. Sistematizar pues, no será un conjunto de técnicas. Significa darle un sentido lógico a la experiencia del proceso que se quiere impulsar generando la unidad entre todos los factores y actores que intervinieron en ella, esa es la metodología de la sistematización. Un camino desde el interior, reflexivo y crítico para cumplir con el propósito de esta (Jara, 2018).

Figura 1. Momentos en la sistematización de experiencias educativas



Fuente: Adaptado de Jara (2018)

Es por ello, que es más que un procedimiento con un determinado orden. En este sentido, Jara (2018) presenta cinco tiempos que todo proceso de sistematización debería de poseer pero que deberán estar contextualizado y referir a muchos factores concretos particulares de cada experiencia de sistematización. Estos son: el punto de partida, la formulación del plan de sistematización, la recuperación del proceso vivido, las reflexiones de fondo y los

puntos de llegada. En la figura 1 podemos observar cómo estos momentos se relacionan con un detalle de los principales procesos dentro de cada uno.

2.1.1 Momento 1: El punto de partida, la experiencia

a. Haber participado de la experiencia

Una de las características más particulares de la sistematización es que nadie puede sistematizar algo que no ha experimentado, es decir, que la sistematización sirve para alimentar la práctica y no para generar un informe final de esta. En este sentido, es valioso que tanto el investigador como los actores hayan participado activamente y caminado en ella por un tiempo significativo. Van de Velde (2008) refuerza dicha idea mencionando que los actores que se vieron involucrados en la experiencia viviendo procesos de aprendizajes intensos son los indicados para realizar la sistematización. Es decir, las personas que vivenciaron dicha experiencia deben ser los responsables de desarrollar esta metodología.

Tabla 6: Matriz de cotejo de documentos y registros

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Modelo de formación de agentes de cambio	PPT modelo de agentes de cambio						
Desarrollo de competencias		Guía de desarrollo de competencias					
Planes curriculares			Plan de tutoría		Temas de sesiones de tutoría		
Procesos del tutor/changer	Estructura del servicio de tutoría		Plan y procesos de tutoría		Plan y procesos de tutoría	Descripción del puesto del tutor	Plan y procesos de tutoría
Proyectos de agente de cambio			Actas de proyectos Guía de gestión de proyectos				Marco lógico de proyectos Guía de marco lógico
Procesos de evaluación	Matriz de evaluación de competencias 360	Guías del rally de agente de cambio	Guías del rally de agente de cambio	Guías del rally de agente de cambio	Guías del rally de agente de cambio		

Fuente: Elaboración propia

En dicho sentido, el autor de esta investigación ha sido el gestor principal de la innovación de formación de agentes de cambio del colegio San Carlos y los participantes del grupo de discusión también en esta investigación, los encargados de implementarla, gestionarla y evaluarla. A este equipo se les llamó tutores o changers.

a. Contar con registro de las experiencias

En la sistematización se valora como fuente principal el consenso de los participantes, sin embargo, la memoria es selectiva y puede omitir niveles de detalles que podrían hacer que se pierda información significativa de dicha experiencia. Por ende, no podemos realizar una sistematización basándonos solo en la memoria de lo que pensamos ha sucedido. En este sentido, el objetivo es utilizar los registros escritos y confrontar las diferentes versiones de los participantes para poder lograr una memoria colectiva que se convertirá en el registro común de referencia (Jara, 2018). En la tabla 6 podemos observar la lista de registros y documentos que se analizaron, agrupados por las actividades principales dentro de la experiencia en la columna izquierda y su evolución en los años que evaluó esta investigación (2013 al 2019).

2.1.2 Momento 2: Formular un plan de sistematización

Durante este período, los sistematizadores se centran en abordar las cinco preguntas clave que dan sentido a esta investigación. Esto implica establecer el propósito de la sistematización, delimitar el objeto de estudio, definir los ejes de análisis, identificar las fuentes de información relevantes y planificar los pasos a seguir (Jara, 2018).

a. Definir el objetivo de la sistematización

El objetivo de la sistematización es parte de la metodología y se encuentra ligado al plan de sistematización. En la investigación se evidenció el interés compartido tanto por el investigador, la I.E. y los actores que participan de dicha sistematización, enarbolando el plan de sistematización. Para el caso de esta investigación, el interés de sistematizar esta experiencia por parte de la I.E. obedeció a dos elementos establecidos en los orígenes de esta experiencia:

1. La misión y la estrategia del centro educativo San Carlos es la de formar agentes de cambio que impacten de manera positiva en la sociedad, por ende, todo proceso relacionado a lograr dicho objetivo es de interés de esta pues contribuye al objetivo

antes mencionado. La sistematización fue de gran interés en la medida que ayude a cumplir de mejor manera el propósito de formar agentes de cambio.

2. Desde el inicio de la experiencia en el año 2013, los intereses y motivaciones personales del equipo y su líder, fue el de participar en un proyecto educativo que pueda generar un impacto real en la educación y el futuro del país. Es así que siempre existió un interés de los tutores o changers para que se pudiera analizar esta experiencia para recabar aprendizajes y realizar mejoras en ella.

Por ello, la experiencia de la formación de agentes de cambio resultó relevante para el centro educativo, el equipo que lo desarrolló y para la sociedad. Ahí el propósito de ordenar la experiencia, articular sus aprendizajes, analizarlos, mejorarlos y compartirlos con otras organizaciones que puedan replicar el modelo.

Así mismo, el investigador comparte el mismo propósito de I.E. Es así que el objetivo de la presente investigación es: Sistematizar la experiencia desarrollada por la IE San Carlos del modelo de formación de agentes de cambio en el periodo 2013-2019.

b. Delimitar el objeto a sistematizar

Ello consiste en poder delimitar el campo de la experiencia concreta de manera que tenga una cota en el espacio y tiempo. Para los fines de la investigación se estableció como espacio físico la educación secundaria del colegio San Carlos de Chosica pues es donde empezó la experiencia y el término del 2013 al 2019. Ello debido que el 2013 fue el año que empezó la experiencia y el 2019 el año previo a la pandemia en donde esta cambió de características.

c. Precisar los ejes de sistematización

Dentro de la planificación delimitar los ejes de sistematización permite enfocar la atención en torno a los aspectos centrales van cruzando todo el trayecto de la experiencia. Estos son vistos como la columna vertebral que comunica toda la experiencia sin perder una visión específica.

Es importante señalar que los ejes deben ser coherentes con el objetivo y el objeto de la sistematización. Los ejes poseen un sentido práctico que facilita el proceso de sistematización de tal manera que siempre brinde el norte de esta evitando perder el foco en tantos factores y detalles que se irán analizando y discutiendo. Es en el momento dos

que se debe integrar objetivo, objeto y ejes. Para fines de esta investigación la concepción de estos ejes vino desde una perspectiva curricular y del análisis de los elementos de esta, por ende, se definieron los siguientes ejes de sistematización:

- 1.Describir el perfil de egreso y las competencias de agente de cambio.
- 2.Describir las principales estrategias y recursos pedagógicos aplicados por la propuesta de innovación.
- 3.Describir el proceso de evaluación que realiza el modelo.
- 4.Valorar los aportes del modelo y su contexto extrayendo aprendizajes y recomendaciones.

d. Definir las fuentes de información que tenemos y necesitamos

Siguiendo con la planificación y estableciendo la estrategia más eficiente para lograr la sistematización de la mejor manera, es pertinente mapear los recursos que poseemos para desarrollarla. En este sentido los ejes de sistematización son nuevamente los rectores de la organización de las fuentes de información pues no se trata de acumular toda la información existente sobre la experiencia, sino cual es relevante para el objetivo y los ejes definidos. En la tabla 7 presentamos los recursos seleccionados a partir de los ejes de sistematización.

e. Los procedimientos a seguir

Finalmente, para que un plan tenga estructura, en él debe de estar detalladamente señalados los pasos concretos que se deben dar para sistematizar incluyendo las distintas etapas, los recursos humanos, las actividades, las técnicas, las responsabilidades, los productos generados y plazos. En el anexo 4 mostramos el gant del plan de sistematización que se utilizó en esta investigación.

2.1.3 Momento 3: La recuperación del proceso vivido

En este tercer momento se desarrolla la experiencia de sistematización en sí. Se expone el trayecto de la experiencia de la mano de los ejes de sistematización tratando de no enfocarse en el por qué ocurrió una situación sino describiéndola a partir de los registros e instrumentos que se han preparado. Para el caso de esta investigación se reconstruyó la historia de la experiencia del modelo de formación de agentes de cambio.

Tabla 7: fuentes de información

EJES	FUENTES DE INFORMACIÓN	TIPO DE FUENTE
1. Describir el perfil de egreso y las competencias de agente de cambio.	Planes estratégicos institucionales	Escrita
	Guías de desarrollo de competencias	Escrita
	PPT modelo de agente de cambio	Escrita
	Planes curriculares y contenidos	Escrita
	Grupo de discusión	Oral
2. Analizar las principales estrategias y recursos pedagógicos aplicados por la propuesta de innovación.	Sesiones de agentes de cambio	Escrita
	Grupo de discusión	Oral
	Fotos de las actividades	Documental
	Actas de proyectos de agente de cambio	Escrita
3. Describir el proceso de evaluación que realiza el modelo.	Matrices y registro de evaluación de competencias	Escrita
	Guías de rally de agente de cambio	Escrita
	Grupo de discusión	Oral
	Marcos lógicos de proyectos de agente de cambio	Escrita
4. Valorar los aportes del modelo y su contexto extrayendo aprendizajes y recomendaciones.	Grupos de discusión	Oral

Fuente: *Elaboración propia*

a. Reconstruyendo la historia

Se trata de tener una visión cronológica de todo el trayecto de la experiencia en un periodo de tiempo, en el caso de esta investigación se estudiaron los hitos que sucedieron desde el 2013 al 2019. Para este fin se desarrolló una línea gráfica de tiempo en la que se fueron ubicando a lo largo del trayecto los componentes que se estaban discutiendo. Es importante señalar que fue útil reforzarlo con fotografías, dibujos o documentos que fueron recopilados de estos años.

El éxito de la reconstrucción histórica yace en el apasionamiento de sus actores y el detalle que va surgiendo en el proceso de desarrollo, a partir de las remembranzas de situaciones que fueron significativas para ellos. Se hace una reconstrucción objetiva, pero se rescata el valor de la subjetividad de los participantes (Jara, 2018). Es importante volver a señalar que los registros que se han preparado fueron el punto inicial para este momento de descripción y reconstrucción de la experiencia. Esto permite generar un distanciamiento con el hecho para facilitar la reflexión crítica. De esta manera, la intersección de los registros con las ideas y emociones de los participantes podrán generar los consensos o disensos vitales en la sistematización.

Finalmente, la reconstrucción de la experiencia debe de considerar la visión general de la experiencia como proceso y a través de sus ejes. Esto debe ser visto como un trayecto desarrollado y vivenciado pues es el insumo para la reflexión. El reconocimiento de estos trayectos les permitirá a los participantes identificar los hitos o etapas y darles un nombre. Este hecho es de por sí una aproximación interpretativa, pero sustancial para darnos pistas sobre el porqué de cada etapa, es decir por qué se inició una al término de otra.

b. El grupo de discusión

Para la reconstrucción y recuperación del proceso vivido se utilizó la técnica del grupo de discusión. El propósito de un grupo de discusión es que los participantes colaboren en la construcción del objeto de investigación durante la interacción, ya que, si el discurso estuviera predefinido previamente, no se lograría asegurar la construcción cooperativa del tema, como lo menciona López (2010). Este grupo de discusión es idóneo para la reconstrucción narrativa de la práctica tal como lo requiere la sistematización. Es importante señalar que, en la práctica de la investigación con grupos de discusión, es factible que los grupos tengan más de 10 participantes en su composición., pero depende mucho de las características de la experiencia sistematizar.

Como se mencionó anteriormente, para el caso de la presente investigación los participantes del grupo de discusión fueron los responsables de la ejecución del modelo de formación de agentes de cambio. Los criterios de inclusión seleccionados fueron: haber participado al menos cinco años desarrollando el modelo esto debido a lo explicado en el momento uno, y que se cuente con al menos dos participantes mujeres. En la tabla 8 podemos observar los participantes de la sistematización, sus años de ingreso y a cuál de los dos equipos pertenecen: fundadores o responsables.

Tabla 8: Participantes, características y criterios de inclusión

EQUIPO	AÑO DE SERVICIO						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Equipo de Fundadores	Dante Malpartida (P1)						
	Miriam Palacios (P2)						
Equipo responsable			Jimmy Acurio (P3)				
			Katherine Patrón (P4)				
			Alberto Huatuco (P5)				

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la duración de las sesiones, se registró un tiempo de discusión de aproximadamente 160 minutos, el cual fue grabado en video. Además, se utilizó un guion

de discusión para orientar el desarrollo de las sesiones. Una reflexión muy significativa es la que hace Ibáñez (1992:274) sobre el tiempo: “Duración es el tiempo en el que se asigna al grupo de discusión un espacio en el que pueda hacer cuerpo: es el tiempo del discurso. El grupo es del espacio, el discurso es del tiempo: el grupo de discusión está en el espacio, tiene cuerpo, sólo el tiempo en el que habla”. Esto evidencia la libertad que brinda los grupos de discusión para llegar a la profundidad de los consensos o disensos

En relación con la guía de discusión, López (2010) establece que no debe ser una lista de preguntas que condicione la dinámica del grupo, ni tampoco se debe confiar ciegamente en la intervención espontánea sin dirección. Es recomendable encontrar un equilibrio adecuado. Como se explicó previamente, los ejes de sistematización son esenciales para desarrollar la guía de discusión. Se generan preguntas pertinentes que estén en coherencia con los ejes, categorías y subcategorías, de manera que se pueda guiar la discusión a lo largo del tiempo. Una vez completada, se deben establecer criterios de validez para que los expertos puedan analizarlos.

- Coherencia: Nivel de correspondencia lógica entre la pregunta y la subcategoría, de tal manera que la pregunta no aborde otros temas ajenos.
- Representatividad: Selección de las preguntas más adecuadas para corresponder a la categoría. Es decir, qué tan bien representa la pregunta a la categoría.
- Suficiencia: El número de preguntas es suficiente para responder a la categoría.
- Claridad: Que tan clara es la pregunta reduciendo al mínimo la distancia entre la interpretación del participante y la categoría

Finalmente, se debe organizar una sesión en la cual el diálogo y los discursos se enfoquen en la misma temática. En este sentido, el papel del moderador es crucial para lograrlo. Al inicio de la sesión, el moderador debe presentar el tema de discusión. Es importante que establezca el objetivo que se pretende alcanzar, planteándolo de manera interrogativa y provocadora para motivar la participación de los asistentes.

Muchos expertos coinciden en que el grupo de discusión se sustenta en un objeto de investigación y en un facilitador, siendo este último el impulsor del grupo hacia la consecución de los objetivos de la investigación (López, 2010). El rol de este facilitador/moderador en el desarrollo de los grupos de discusión consiste en proponer el tema de discusión y supervisar la dinámica de interacción, sin necesidad de recurrir a estrategias adicionales para provocar la discusión, ya que la forma en que se plantea el tema debe despertar el deseo e interés de los participantes por debatir sobre él. En el caso

de esta investigación, el moderador fue el principal responsable de la sistematización y autor de la investigación, cumpliendo con lo establecido por López (2010).

Tabla 9: Guía de preguntas del grupo de discusión

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ITEMS
La misión, el propósito del modelo, su concepción y su estructura	Misión del modelo.	1. Describan en sus propias palabras el propósito del modelo de desarrollo de agentes de cambio
		2. ¿Cómo funciona el programa para lograr la misión modelo?
	El perfil de egreso	3. ¿Cómo fueron determinadas las competencias y el modelo de agentes de cambio?
		4. ¿Cuál es su opinión el perfil de egreso y sus componentes? ¿Se ha percibido algún cambio en el perfil de egreso?
	El plan curricular	5. ¿Cuál ha sido el aporte del plan curricular al perfil de egreso? ¿Qué cambios han sido los cambios más representativos desde el 2013 hasta el 2019?
Las estrategias y recursos pedagógicos implementados	Estrategias para el desarrollo de agente de cambio	6. De las estrategias aplicadas en el modelo, ¿cuáles fueron las más útiles? ¿Por qué?
	Recursos pedagógicos utilizados en el modelo	7. ¿cuáles fueron los recursos pedagógicos más utilizados en el modelo? ¿Por qué?
Rol de los actores dentro del modelo	Rol del tutor/changer	8. ¿Qué rol cumplen los changer/tutores en el desarrollo del modelo? ¿Cuáles han sido sus principales tareas, responsabilidades o funciones?
		9. ¿Cuáles han sido los cambios más representativos en el rol del tutor/changer desde el 2013 al 2019?
		10. ¿Con qué otros actores del colegio debieron de actuar para llevar a cabo el proceso formativo?
	Participación de los estudiantes	11. ¿Cómo describe la participación del estudiante en el modelo de desarrollo de agentes de cambio?
		12. ¿Cree usted que en la participación del estudiante ha habido alguna diferencia entre el 2013 y 2019?
Los procesos de evaluación dentro del modelo	Los procesos que evaluaban el logro de metas del modelo	13. ¿Cuáles fueron los principales procesos de evaluación de los agentes de cambio?
		14. ¿Cuáles fueron los principales instrumentos de evaluación aplicados?
		15. ¿Cuáles creen que han sido los cambios más importantes en dichos procesos desde el 2013 al 2019?

Fuente: Elaboración propia

Para los fines de esta investigación se dispuso de un espacio amplio con una pizarra dividida por categorías, subcategorías y la línea de tiempo del 2013 al 2019. Luego se dispusieron dos cámaras de video enfocadas a la pizarra uno y otra a los participantes. Así mismo se le entregó post-it asignando a cada participante un color, en los cuales escribieron sus reflexiones de acuerdo con cada categoría y tiempo. De esta manera se construyó la línea de tiempo. En el anexo 6 se muestra la disposición final de la pizarra.

c. Ordenando y clasificando información

Luego de la construcción conjunta de la visión histórica de la experiencia, es menester organizar y ubicar la información recopilada. Es en este punto donde nuevamente el eje de sistematización nos va a permitir seleccionar cuáles componentes deberemos tomar en cuenta. Para este fin se debe de incorporar categorías de clasificación en un matriz llamada: “guía de ordenamiento de aspectos” la cual fue fusionada con la matriz de reconstrucción histórica tal como se muestra en la tabla 10:

Tabla 10: Guía de ordenamiento

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Guía de ordenamiento
La misión, el propósito del modelo, su concepción y su estructura	Misión del modelo.								1. Los objetivos específicos de cada momento 2. Las acciones más importantes. 3. Logros y dificultades. 4. Resultados obtenidos 5. Aprendizajes
	El perfil de egreso								
	El plan curricular								
Las estrategias y recursos pedagógicos implementados	Estrategias para el desarrollo de agente de cambio								
	Recursos pedagógicos utilizados en el modelo								
Rol de los actores dentro del modelo	Rol del tutor/changer								
	Participación de los estudiantes								
Los procesos de evaluación dentro del modelo	Los procesos que evaluaban el logro de metas del modelo								

Fuente: Elaboración propia

Esta guía de ordenamiento permitió identificar y diferenciar las intenciones expresadas y las acciones realizadas, tanto como los resultados conseguidos, las emociones que se vivieron y por ende los aprendizajes obtenidos. También visibilizó la continuidad o discontinuidad de cada elemento lo que también ayudó a observar relaciones transversales entre estos.

2.1.4 Momento 4: Análisis e interpretación crítica

Luego de haber realizado la reconstrucción de la experiencia a través del grupo de discusión, se inició la fase interpretativa de la sistematización. En ella realizó las reflexiones de fondo que nos permitieron reconstruir interpretaciones críticas sobre lo que vivieron los actores. Según Jara (2018), en este momento se analiza cada eje por separado y juegos se construyen relaciones entre estos y sus elementos, dilucidando los puntos críticos y sus cuestionamientos. Es decir, es preguntarse: ¿Por qué pasó lo que pasó?

a. Análisis y síntesis

Para poder realizar un análisis de esta experiencia se deberá estudiar cada elemento por separado observando sus coherencias, continuidad, secuencialidad y características asumidas a lo largo del tiempo. De esta manera al relacionarlos y encontrar los patrones se “dejará hablar a la experiencia” generando nuevas interrogantes que profundicen y ayuden a comprender el porqué de cada situación. En este proceso, es menester el uso de la abstracción y la conceptualización a partir de la experiencia construida contrastándola con fundamentación teórica que puedan darles paso a los aportes de autores al respecto.

b. Interpretación crítica

A partir de lo explicado anteriormente, se pudieron detectar las tensiones y contradicciones principales que se observaron en los componentes y sus relaciones. Es por ello que se pudo construir un todo de cada una de estas partes y como estuvieron involucrados los actores en estas. Aquí es donde se empezó a preguntar las causas de cada suceso para encontrar el sentido de fondo de la experiencia. Este es el punto medular de todo proceso de sistematización.

La interpretación crítica es el momento donde las nuevas interrogantes generadas deben de ser preguntadas a la misma experiencia. Es decir, se debe generar un diálogo entre la experiencia y sus protagonistas, que implica un diálogo crítico entre ellos mismos. Este diálogo sumado a las conceptualizaciones realizadas permite develar la lógica de la experiencia construyendo su sentido y significación (Jara, 2018).

Dentro de esta fase es importante contar con una guía de preguntas críticas que interroguen al proceso de experiencia y que generen las discusiones de fondo. Esta herramienta reducirá el tiempo de este proceso y permitirá organizar el trabajo de profundización. Lógicamente, cada proceso variará de acuerdo a las características de cada sistematización.

2.1.5 Momento 5: Comunicación y líneas de acción futuras

En esta fase se llega a las principales afirmaciones resultantes de todo el proceso de sistematización, en relación a los ejes y objetivos planteados. Se trata de la formulación de conclusiones y la comunicación de los aprendizajes para la mejora de la práctica. Es en este momento que se mira lo que se puede enseñar para mejorar esta experiencia y otras relacionadas a ella. Es decir, cumplir con el objetivo de una sistematización: mejorar y ayudar a la reflexión.

a. Formular conclusiones

El objetivo es expresar de forma clara y directa las respuestas clave a las preguntas planteadas en la interpretación crítica, considerando cada uno de los ejes de la sistematización. Además, es importante incorporar recomendaciones para mejorar la práctica en el futuro.

Las conclusiones pueden dividirse en teóricas y prácticas. Las conclusiones teóricas deben ser afirmaciones de concepto sobre lo reflexionado y sobre la experiencia. Deben de estar relacionadas con los aportes teóricos de los autores, buscando el diálogo entre ellos y la práctica. Las conclusiones prácticas deben de estar orientadas a los aprendizajes que se desprenden de la sistematización. En este sentido las conclusiones no son verdades absolutas, sino orientaciones para nuevas investigaciones y aprendizajes.

b. Comunicar los aprendizajes

Manteniendo el sentido democrático, dialógico e integrador de la sistematización, es imprescindible que dicho aprendizaje sea compartido con otras personas u organizaciones. De no hacerlo el aprendizaje que la experiencia educativa generó se encontraría limitado solo a un grupo de personas. Por ello este proceso es primordial por lo que una estrategia de comunicación debe de erigirse para este fin.

En este sentido este proceso va más allá de producir un documento final como resultado de la sistematización. Implica compartir el aprendizaje obtenido por medio de esta experiencia de la mejor manera posible. Divulgar así mismo, los resultados y conclusiones a todos los interesados: los actores involucrados, a los miembros de la organización, a otras organizaciones que tengan experiencias similares, a organismos o sectores gubernamentales de educación. Todo ello con el fin de extrapolar los aprendizajes y mejorar las experiencias de otras organizaciones.

CAPÍTULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE AGENTES DE CAMBIO

En este capítulo se reconstruye la experiencia de formación de agentes de cambio en el periodo 2013 al 2019. Esto sucede a partir de la experiencia de los actores que participaron del diseño y ejecución (incluido el investigador) utilizando la técnica del grupo de discusión teniendo como resultado una matriz elaborada para este fin llamada guía de ordenamiento

y una matriz de análisis documental ambas adjuntas en los anexos. La sistematización se ha centrado en la experiencia de formación de agentes de cambio desde los elementos curriculares de dicha propuesta.

Como mencionamos anteriormente la sistematización abarca siete años (2013-2019), ello debido a que en el año 2013 inicia la experiencia y el 2019 es el último año previo a la pandemia, donde las características de la experiencia cambiaron. La experiencia ha sido dividida en tres etapas que agrupan años con características similares y significan hitos en el desarrollo de la experiencia. Existen algunos antecedentes que se han considerado dentro del estudio y se toma como hito un nuevo plan estratégico reorientando la misión, visión, valores y competencias hacia el desarrollo de agentes de cambio a inicios del 2013. A partir de este momento se considera la primera etapa llamada “etapa de establecimiento” (2013-2014) que dura dos años. El inicio de la segunda etapa llamada “etapa de asentamiento” (2015-2016) donde se cambia a todo el equipo de tutores, se amplían los procesos a todo secundaria, es un proceso de mucha capacitación y aprendizaje. Esta etapa culmina con el involucramiento y participación activa de los docentes a los procesos, se expande la experiencia a primaria alta. En esta etapa se logró que todo el colegio se encuentre hablando el mismo idioma, el de agentes de cambio. A esta etapa se le llama: “etapa de institucionalización” (2017-2019) la cual concluye previa al inicio de la pandemia.

3.1 TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA

Como se mencionó en el anterior punto existe una etapa de antecedentes y tres etapas de desarrollo del programa. En esta sección reconstruiremos dichas etapas a partir de los testimonios del equipo encargado del proceso y el análisis documental. En la figura 2 presentamos la línea de tiempo correspondiente con las principales características de cada etapa y dividida por hitos.

Figura 2: Sistematización de la experiencia



Figura original: Elaboración propia

3.1.1 Antecedentes y contexto

Chosica es una ciudad que se encuentra a 34 km al este de Lima. Se encuentra a aproximadamente 850 m. sobre el nivel del mar y es la última ciudad antes de Lima provincial. En ella se encuentra el colegio San Carlos, fundado en el año de 1990 por la profesora Emma Benavides Morales profesora de La Universidad Nacional “La Cantuta” con el objetivo de aplicar las enseñanzas del filósofo, educador y fundador de “La Cantuta” Walter Peñaloza Ramella las cuales giraban en torno a la enseñanza integral y de valores bajo la consigna de “Educar al hombre en todo lo que tiene de hombre”. En los últimos 32 años el colegio ha sido reconocido ampliamente por su nivel académico y sobre todo por la enseñanza en valores.

Es importante señalar que en el colegio ha hecho un esfuerzo constante por favorecer al enfoque crítico previo a la implementación del modelo de formación de agentes de cambio, el cual se ha visto reflejado en las estrategias de los cursos filosofía, ciencias sociales y comunicación. Este enfoque dura hasta el día de hoy y ha sido el insumo principal para dicho modelo.

En el año 2011 se firma un convenio con la organización internacional AIESEC, por el cual universitarios del extranjero trabajarían talleres con los alumnos de secundaria. Todo ello con el fin de desarrollar en ellos competencias para formarse como agentes de cambio. El proyecto se ejecutó a partir de talleres, aplicados dos horas por semana, involucrando a cada salón de secundaria por una duración de diez semanas. Luego de dos años trabajando estos talleres, sumada a la experiencia del investigador de esta tesis, el cual había pertenecido a dicha organización (AIESEC) y se encontraba en su primer año de trabajo como coordinador en el centro educativo, se replantea la necesidad de tener un proyecto educativo más acorde e involucrado con la mejora social a partir de agentes de cambio.

En sesiones con los gestores se cuestiona los paradigmas de la escuela y cada uno de los elementos curriculares. La influencia de AIESEC logró que los directivos se vieran interesados y emocionados por la formación de agentes de cambio. A finales del 2012 se toma la decisión de enrumbar el colegio a dicho camino. Para ello era necesario modificar el plan estratégico de manera que obedeciera a la necesidad planteada por los directivos. Ya no serían los estudiantes extranjeros los encargados de desarrollar competencias sino personal a tiempo completo, en carreras de psicología y afines que fueran jóvenes para poder conectarse con los estudiantes. La misión del colegio, sus valores y competencias deberían de apuntar también a este nuevo rumbo.

3.1.1.1 Primera etapa, establecimiento (2013 - 2014)

Es así como, a inicios del año 2013, se decide reestructurar el plan estratégico cambiando la misión, visión, valores y competencias del centro educativo. Este nuevo planteamiento estratégico obedece al propósito de formar un modelo educativo que forme a los estudiantes como personas activas y no expectantes, para poder combatir los grandes problemas mundiales del siglo XXI: el consumo irresponsable, la depredación de recursos, la contaminación, la desigualdad, la discriminación y la falta de regulación emocional. En enero del 2013, el consejo integrado por los directivos y coordinadores del plantel sesionan por quince días, teniendo como conclusión la modificación del perfil educativo con el propósito de formar ciudadanos líderes que hagan un cambio tangible social y que inspiren a otros a ser también agentes de cambio. Es por ello por lo que, atendiendo las necesidades mundiales antes mencionadas, el colegio desarrolla la innovación curricular llamada “el modelo de formación de agentes de cambio”.

Otro resultado de estas sesiones fue la reformulación de su misión y visión, y el replanteamiento de su plan estratégico, sus objetivos y sus procesos. La institución se flexibiliza entonces para adecuarse a las necesidades de los actores involucrados a lo largo de su implementación.

Como siguiente paso, los directivos deciden crear un área que se encargaría de introducir el modelo dentro de la cultura y el quehacer de la institución educativa. De esta manera se crea el área de calidad educativa, la cual se conformaba por la psicóloga de la I.E. (P2), el coordinador del área y promotor de este proyecto (P1) y dos nuevos psicólogos jóvenes de ambos sexos. La idea era gestionar la experiencia educativa de los alumnos y entrenarlos como agentes de cambio. Se empezó con los grados de 3ro, 4to y 5to de secundaria asignándole a cada uno un tutor del equipo de calidad.

Los primeros procesos del tutor que se establecieron fueron alrededor de el acompañamiento y seguimiento de responsabilidades. Se tenían entrevistas quincenales en donde los estudiantes tenían la posibilidad de compartir todo tipo de información y emociones. Esto fue determinante en el modelo pues se generó una cercanía muy fuerte y se establecieron vínculos de confianza entre los tutores y los estudiantes.

El tutor también asume el rol del control de la convivencia dentro del aula. Las entrevistas individuales les permite actuar y solucionar problemas dentro del aula. Esto tuvo como

resultado una mejora en el clima de los tres salones que trabajaban el modelo a diferencia de los que no.

Otro punto importante fue la relación con los padres. Antes del modelo, las entrevistas con los padres se gestionaban desde secretaría y dirección. Con la implementación del modelo, los tutores tuvieron la libertad de gestionar dicha relación, siempre bajo la mirada del coordinador. Como resultado se tuvo una relación más cercana y el manejo de una mejor información hacia los padres sobre mayor cantidad de dimensiones de los alumnos.

Sobre los proyectos de agente de cambio, estos fueron creados para que los estudiantes pudieran observar el poder de sus acciones y el impacto que estos pueden tener si se organizan. Estos se realizaron en el último bimestre con cada uno de los tres grados que participaron del proyecto.

3.1.1.2 Segunda etapa, desarrollo (2015 - 2016)

En esta etapa se decide renovar todo el equipo de tutores a través de un proceso de selección enfocado en las competencias del agente de cambio a través de sesiones de entrevistas y sesiones grupales de retos. Se logra de esta manera enfocar el perfil requerido del tutor y se selecciona un equipo con mayores habilidades blandas. Estos dos años son caracterizados por la capacitación constante, seleccionando libros para su estudio y análisis en los temas de efectividad personal, programación neurolingüística e inteligencia emocional.

En esta etapa el modelo se instala en todos los salones de secundaria, asignando un salón a algún miembro del equipo de calidad. El equipo es más grande y se tienen que adaptar todos los procesos y estrategias para grados menores, rediseñándolos y adecuándolos.

Estos años la percepción de la comunidad interna de docentes sobre lo que hacían los tutores, no era muy positiva. Los docentes no conocían claramente los procesos de los tutores y los miraban por recelo debido a que no poseían una carga horaria alta en cuanto a dictado. Así mismo se les brindó un salón como espacio de trabajo que se volvió su oficina no siendo el caso de los docentes que poseían un espacio más pequeño, pero más cerca a sus salones, ello no fue bien visto.

Es importante señalar que en esta fase el desarrollo del modelo se estructura en la enseñanza de los valores de agente de cambio. Se establecen dichos valores de manera transversal en el quehacer de la escuela a manera de enfoques transversales que deben ser incluidos en la

construcción de clases y evaluaciones. Asimismo, cada uno de estos seis valores se tradujeron a seis normas de convivencia que permitieron a cada aula autogestionarse.

La hora de tutoría cambia a dos horas con el nombre de agente de cambio tomando generalmente como temas las competencias y valores y algunos temas de prevención requeridos por el estado como autoestima, drogas y sexualidad.

Aparecen las evaluaciones de competencia a través de los rally de agente de cambio que eran estaciones de pruebas donde en cada uno se tenía que cumplir una tarea para demostrar el dominio de alguna competencia del agente de cambio

Es importante señalar que la economía de la I.E. se ve afectada y se reduce la cantidad de tutores por lo que se estanca la profundidad de los procesos debido a que los diferentes tutores debieron abarcar una mayor cantidad de salones (entre 2 a 3).

3.1.1.3 Tercera etapa, institucionalización (2017 - 2019)

Entre el 2017 y el 2019 la gestión de la I.E. se apoya en el trabajo de los tutores o changer para aplicar cualquier cambio que se desea dentro de esta. El acceso rápido tanto como a los padres, estudiantes y docentes permite que se puedan gestionar el colegio de manera más ágil. Ello implica una mayor responsabilidad por parte del equipo de calidad, lo que implicó que las decisiones del centro educativo se tomarán en las reuniones de consejo en donde participaba el coordinador del área de calidad para que se articularan estas decisiones directamente con los changers.

En esta etapa los agentes de cambio se vuelven totalmente parte de la cultura del colegio: profesores, padres y alumnos entienden el modelo y cómo se articula dentro de la institución. Es decir, que se percibe que la mayoría de estos actores entienden y vivencian el ser agente de cambio.

En estos años, los tutores cambian de nombre y se vuelven “changers”. Dicho nombre es escogido por ellos en la reunión de planificación de inicio de año del 2019. Se asigna este nombre debido a que se autodefinen cómo los que gestionan el cambio o ayudan a otros a hacerlo. Este cambio de nombre va acompañado de la redefinición de su rol como facilitadores del trabajo en equipo. Cada changer es asignado por un color con todos los demás docentes, son 5 equipos interniveles: rojo, azul, amarillo, morado y naranja. El propósito de ello es el de ser un grupo de apoyo y de aprendizaje donde se pueda mejorar la

calidad de los procesos educativos, enfocarse en resultados y solucionar problemas rápidamente.

En esta fase los *changer* se muestran competentes en el desarrollo de competencias de agente de cambio en los alumnos, en el desarrollo de herramientas de evaluación y en el desarrollo de proyectos sociales de agentes de cambio. Ello se refleja en el aumento de alumnos que han desarrollado parcial o totalmente sus competencias, en la calidad de proyectos de agente de cambio y su impacto, y en las estrategias y recursos pedagógicos en los talleres de agentes de cambio. Es importante señalar que la constante del trabajo de la promoción de tutores del 2015 por cuatro años rinde fruto en esta etapa.

Se establecen mejoras en diferentes elementos curriculares: En cuanto los proyectos de agentes de cambio, se utilizaron la metodología del *design thinking* y alinearon estos a trabajar por una ODS (objetivos de desarrollo sostenible). Sobre las competencias de agente de cambio, se desarrolla un estándar más específico que incluye capacidades y niveles de desarrollo. Los contenidos de tutoría cambian totalmente como las horas de agente de cambio y se desarrollan en su totalidad talleres de desarrollo de competencias.

Las evaluaciones se hacen a partir de dos elementos: los *rallies* de fin de bimestre, donde se muestran las competencias de agente de cambio en la acción y los registros de las actividades dentro de los talleres semanales de agente de cambio. Estas competencias se muestran en el reporte de fin de bimestre que se entrega a cada padre

Es importante señalar que en esta etapa se involucran algunos socios importantes. Se firman convenios con la municipalidad de Chosica, las instituciones educativas I. E. Leticia Kieffer Marchand, I.E. 1193 Emilio del Solar y la I.E. 0055 Manuel Gonzales Prada. Todos ellos como receptores de ayuda de parte de los proyectos de agente de cambio de los estudiantes.

3.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES Y EJES DEL MODELO.

Como mencionamos anteriormente definimos los ejes a partir de los cuales se ha desarrollado la reconstrucción cronológica de cada uno de ellos por la técnica del grupo de discusión. Este proceso de reconstrucción nos ha permitido identificar sus dinamizadores, obstaculizadores, sus puntos fuertes y débiles, y cómo fueron cambiando o impactando en los estudiantes, docentes y tutores. A continuación, describiremos estos elementos dentro del modelo de formación de agentes de cambio en el periodo del 2013 al 2019.

3.2.1 El perfil de egreso, las competencias y los valores del agente de cambio

Como se mencionó anteriormente el perfil de agentes de cambio se construyó a inicios del 2013 esto incluyó la misión, visión, valores y competencias. El proceso fue desarrollado por el consejo y dirigido por el investigador de esta tesis. Es importante resaltar que el colegio venía trabajando fuertemente en una educación integral y crítica fruto de la influencia de Walter Peñaloza y Freire, tal como lo menciona P1: “Con eso empezamos, buscamos formar agentes de cambio que no solamente sean buenas personas, sino ciudadanos que dejen huella, porque el mundo está pasando por problemas, no solo desde ahora sino desde antes, no queremos solo buenos estudiantes queremos algo más que eso. Así funciona el modelo, generando un cambio social sostenible.” También lo señala así P2: “...el colegio tenía como base los valores disciplina, amor y trabajo. Nosotros dijimos que es muy importante replantear los valores y trabajar las competencias de agentes de cambio, porque era necesario para nosotros tener un impacto a futuro, motivo por el cual, nosotros desarrollamos estos valores y competencias, para que, con ello, los alumnos trascendieran y generaran un impacto, como resultado haya un cambio en ellos en ver la vida y el mundo”.

3.2.1.1 La misión y la visión

En la construcción del modelo el primer paso realizado fue la redefinición de la misión y visión. A la par se desarrolló un nuevo PEI que pudiera articular la nueva visión con procesos que aterrizaran más este nuevo propósito. Como era lógico la misión del colegio se estableció como “formar agentes de cambio que impacten de manera positiva en su sociedad” (Colegio San Carlos, 2013, PEI). Por otro lado, se estableció la visión como: “que cada peruano en edad escolar sea un agente de cambio” (Colegio San Carlos, 2013, PEI). Es importante mencionar que la visión de la I.E. ha sido el elemento menos socializado y comunicado en cuanto cómo el colegio va apuntando a ella, como lo menciona P2: “Creo que estuvimos muy emocionados en la construcción de la visión, me parece que fue una meta muy ambiciosa, pero sobre todo no hemos podido hasta ahora poder articular el camino para lograrla”. En la figura 3 se explica el modelo educativo evidenciando los valores y competencias como columna vertebral para lograr la visión y misión del modelo educativo.

3.2.1.2 Los valores del agente de cambio

Este proceso de construcción fue bastante delicado debido a que se trabajó con una institución que tenía en ese año (2013) 23 años de experiencia institucional. Tal como lo comenta P1: “El colegio era reconocido por valores y empezamos cambiando la misión, los

valores y las competencias, este fue un cambio muy fuerte que no se dio de golpe”. En este sentido es importante señalar que tomó un tiempo a los docentes y estudiantes sentirse identificados con estos.

Según el PEI del colegio San Carlos (2013), se definieron los valores como a los que acude la institución y los estudiantes para su toma de decisiones. Así mismo, en la mediación y solución de conflictos entre alumnos, padres y miembros de la organización. Son seis valores que consolidan al agente de cambio: demostrar integridad, buscar la excelencia, vivir la diversidad, activar el liderazgo, disfrutar la participación y actuar sosteniblemente. (Colegio San Carlos, 2013, PEI, p. 10)

Figura 3: Perfil del modelo de formación del agente de cambio

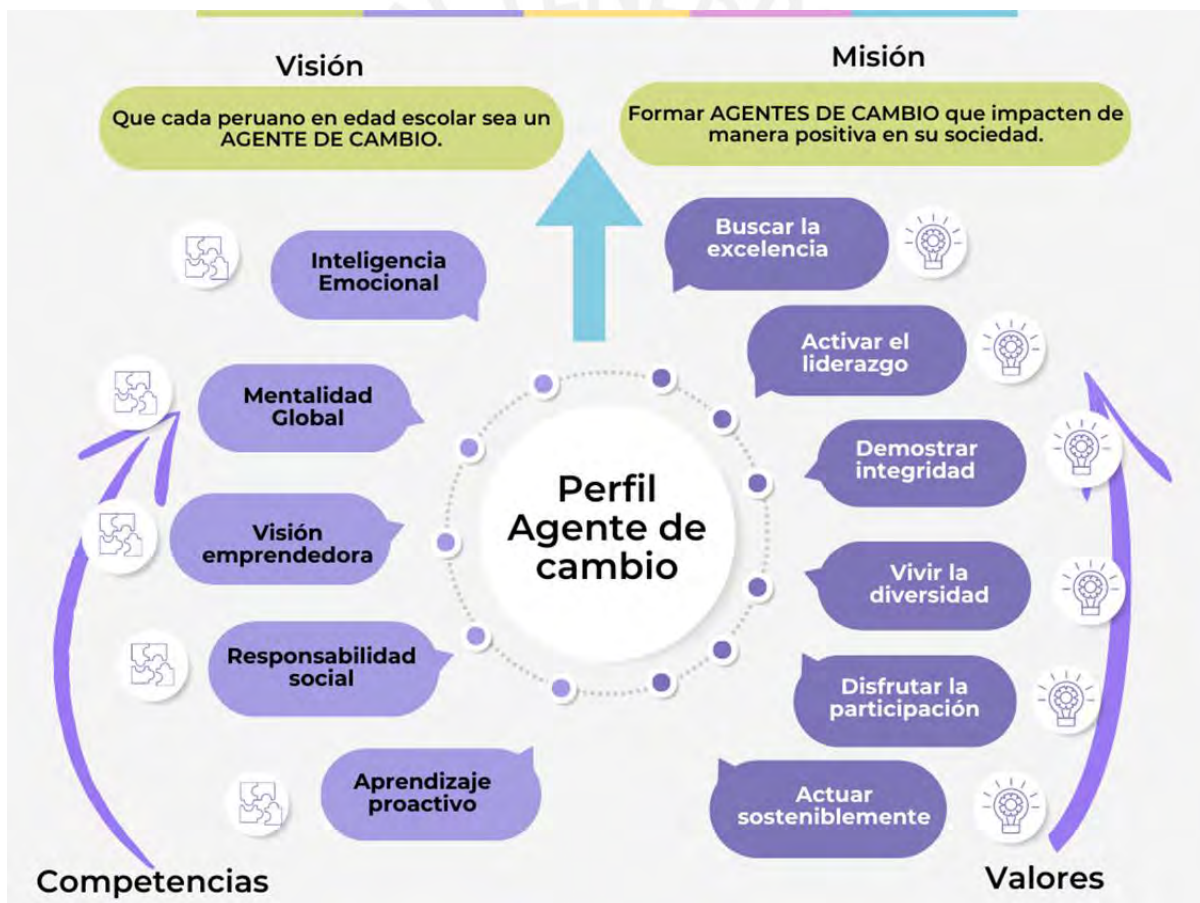


Figura original: Elaboración propia

1. Buscar la excelencia: es un valor que celebra el esfuerzo y la búsqueda para ser mejores, desmitifica el obtener resultados y revalora las experiencias de aprendizajes y los errores.

2. Activar el liderazgo, este valor (a través del liderazgo transformador) favorece a generar espacios para llamar a la acción a otros de tal manera que sean inspiración de otros más. Implica también asumir completa responsabilidad por la función de desarrollo del potencial de otras personas.
3. Demostrar integridad, busca mostrar consistencia entre lo que se piensa, se dice y se hace. Promueve la transparencia comunicando las intenciones a las personas con las que se interactúa.
4. Disfrutar la participación, promueve y valora la participación positiva de todas las personas sin condición. Establece que cada ser humano es valioso y que es importante y significativa su participación en cualquier momento o situación.
5. Vivir la diversidad, toda perspectiva diferente es valiosa. Un agente de cambio aprende de diferentes formas de vida y opiniones representadas dentro de un ambiente diverso, por lo que lo promueve, los respeta y lo busca.
6. Actuar sosteniblemente, la toma de cada decisión involucra un análisis sobre las consecuencias de estas. Entiende que el mundo funciona como un sistema en el tiempo y considera las necesidades de las generaciones futuras.

3.2.1.3 Las competencias del agente de cambio

En el proceso de construcción se tomó en cuenta las concepciones de agente de cambio de diferentes autores y la experiencia generada con la organización AIESEC, como lo menciona P1:

El agente de cambio nace de una idea de gestión del cambio e innovación en los años 60s, hay un autor que establece que para cambiar un sistema / innovarlo/ mejorarlo tiene que haber una persona que debe ser el promotor, ahí recién nace la palabra que se habla en el mundo corporativo. Luego, otros autores hablan del agente de cambio para el cambio social. AIESEC lo toma y dice el agente de cambio no solo es un líder, sino es un líder que busca un cambio positivo en la sociedad. Con eso iniciamos el modelo.

En el año 2013, las competencias estaban asociadas al mundo corporativo y no eran parte de los modelos educativos en el Perú. Según el PEI San Carlos (2013), se definieron las competencias como aquellos comportamientos que hacen posible llevar a cabo, de manera

eficaz, la tarea de ser agente de cambio. Se entrenan tanto en estudiantes, docentes y personal administrativo. Fueron cinco competencias: mentalidad global, visión emprendedora, responsabilidad social, inteligencia emocional y aprendizaje proactivo. (Colegio San Carlos, 2013, Guía de desarrollo de competencias, p.1)

1. **Mentalidad global:** Consiste en que el estudiante pueda cuestionar su propia opinión y escuchar las de otros de manera asertiva. Para ello, busca activamente fomentar la diversidad, mostrar apertura y respeto hacia culturas y formas de vivir diferentes. Implica que pueda trabajar eficazmente con personas de diversas culturas, estilos y habilidades, haciendo un uso óptimo de sus conocimientos e ideas encaminadas al cumplimiento de los objetivos. Además, implica la toma de conciencia acerca de asuntos mundiales y sostiene una posición sobre ellos a través de fuentes de información y opiniones.
2. **Visión emprendedora:** Es cuando el estudiante puede trazar una meta, articularla y manejar recursos para lograrla. Implica implementar nuevas ideas, organizar y gestionar recursos y oportunidades, participar e influenciar a otros, asumir riesgos y buscar soluciones innovadoras. También, trabajar para lograr las metas a pesar de las barreras o dificultades; trabajar activamente para superar obstáculos cambiando estrategias e incrementando esfuerzos.
3. **Responsabilidad social:** El estudiante asume la responsabilidad de los resultados de sus actos tanto positivos como negativos y entiende cómo ellos afectan al bien común. Para ello, muestra una visión sistémica de cómo funcionan las causas y efectos dentro de las interacciones sociales, y cómo diferentes factores se interconectan y se relacionan entre sí. También, demuestra compromiso personal por las responsabilidades y tareas asignadas, inspirando a otros a que tomen acción en su responsabilidad.
4. **Inteligencia emocional:** El estudiante asume la administración de sus emociones y valora la de los otros. Esto sucede cuando autorregula sus emociones y las canaliza de manera positiva. Para ello, las comunica, y toma la responsabilidad de administrarlas. Implica el desarrollo de la empatía, considerando las emociones y puntos de vista de los otros, escuchándolos activamente, todo ello con el fin de poder interpretar sus mensajes y responder apropiadamente.
5. **Aprendizaje proactivo:** El estudiante valora la retroalimentación y otras fuentes de información para identificar apropiadamente mejoras fijar metas sobre estas. Esto

sucede cuando es consciente de su propias fortalezas y debilidades, usa el conocimiento adquirido, entendido o desarrollado de manera práctica en actividades del día a día y fomenta el aprendizaje por prueba y el error.

3.2.2 Las estrategias didácticas y recursos del modelo de formación del agente de cambio

Para poder lograr el propósito del modelo se utilizaron diferentes estrategias didácticas pensando siempre en el nivel de impacto que estas generan en los alumnos, según lo menciona P3: "...hemos tratado siempre de generar experiencias intensas, como una plataforma por la cual pasan los estudiantes y no vuelvan a ser los mismos." El propósito de cada experiencia educativa ha sido el de desarrollo, empoderamiento, y experimentación del estudiante. Tal como lo menciona P5: "Se basa en la idea que solo se es un agente de cambio experimentando y entendiendo el poder que tiene un ser humano para cambiar su entorno". La estrategia posee 3 espacios tal como se observa en la figura 4: el taller de agente de cambio, el proyecto de agente de cambio y el acompañamiento.

Figura 4: Estrategias didácticas del modelo



Figura original: Elaboración propia

3.2.2.1 Talleres de agentes de cambio

Los talleres de agentes de cambio fueron dictados por el changer a cada una de sus aulas de manera semanal. Cada sesión tenía una duración de dos horas pedagógicas y era dictada en cada grado de secundaria. Como se mencionó anteriormente, en el inicio estos talleres fueron las horas de tutoría, luego pasaron a llamarse talleres pues era una forma de desarrollar competencias mediante el aprender a hacer. Los contenidos de este taller fueron enfocados en el desarrollo de las cinco competencias del AC, utilizando como principales técnicas: los procesos de introspección, análisis de casuística, mesas de discusión, simulaciones y role playing.

a. Contenidos de los talleres y radio de acción del agente de cambio

En un comienzo la base de estos talleres, antes llamados horas de tutoría, fueron ajustados con el fin de mantener lo que requería el currículo sobre tutoría y agregarle el contenido de valores y competencias. Así lo explica P2:

... al inicio los temas que estaban ligados a la curricular nacional de tutoría, todo lo que es prevención al desarrollo de la sexualidad saludable, prevención de la salud mental y las adicciones, con el modelo se hizo contenidos mixtos trabajando estos temas junto con desarrollo de las competencias del agente de cambio y en el 2016 se cambia a contenido alineado puramente a las competencias moviendo los temas de tutoría a desarrollo personal.

Es aquí donde se trabajaron dos competencias cada bimestre y se enfocaron las sesiones en programar el desarrollo de cada una de sus capacidades como lo menciona P1:

...finalmente se dividieron las competencias por bimestre para poder enfocar el entrenamiento de cada una de ellas, luego se crearon sesiones utilizando estrategias de acuerdo con la competencia, pero también a la relación de los estudiantes consigo mismo y su entorno, eso que llamamos el radio de acción del agente de cambio....

Es importante explicar que el impacto que genera el agente de cambio se da en diferentes radios de acción como se observa en la figura 5. Estos representan interacciones más cercanas y lejanas con el AC (agente de cambio). En el centro del radio se encuentra el mismo, y representa que a la primera persona que impacta un AC es a sí mismo; en el siguiente radio se encuentran las personas más cercanas como familia y amigos, llamadas

las relaciones interpersonales; en el tercer radio representa las relaciones dentro del salón de clases o en equipos, este radio se enfoca en el trabajo en equipo; el cuarto radio se refiere al colegio como la comunidad más cercana para impactar y espacio seguro para poder practicar lo aprendido sobre AC; el quinto radio se refiere a la relación y el impacto en la comunidad de Chosica, principalmente se enfoca en temas de ciudadanía y donde se trabajan los proyectos de AC; y finalmente en el último radio se trabaja la relación del agente de cambio con el mundo, principalmente cómo sus acciones impactan en él. En el desarrollo de este taller, se debía considerar a qué nivel de radio se estaba dirigiendo cada sesión, todo ello con el fin de garantizar que se cubran los seis radios. (Colegio San Carlos, 2013, Guía de desarrollo de competencias, p. 3)

b. Técnicas

Como se explicó anteriormente, se desarrollaron diferentes técnicas para lograr el desarrollo de las competencias dentro de los talleres. Cada técnica tenía mayor efectividad en algún radio de acción del AC como lo muestra la figura 4. De la misma manera existían técnicas y recursos que favorecían mejor a algunas competencias. Sin embargo, pudieron ser usadas en todos los radios de acción y competencias.

La introspección era una técnica parte de una estrategia donde los estudiantes observaban y analizaban sus propios pensamientos y emociones. En esta estrategia se les enseñaba a los estudiantes a detectar sus patrones de comportamiento y cómo estaban relacionados con su familia y paradigmas. El principal objetivo era el autoconocimiento y se enfocaba en el desarrollo de la competencia de inteligencia emocional. P1 señala lo siguiente: “La idea principal de las estrategias relacionadas a la introspección se fundamenta en que la primera persona que un agente de cambio cambia es a sí mismo”. En este sentido la competencia inteligencia emocional y el nivel de relación personal son definitorios como base de desarrollo de agente de cambio y las estrategias de introspección son bastante eficientes para este propósito.

La estrategia de simulación consistía en recrear situaciones y sus contextos de tal manera de que se podía observar la toma de decisiones, actitudes y emociones de los estudiantes cuando eran expuestos a ciertas situaciones. así lo menciona P5: “con esta simulación los chicos estaban viviendo las situaciones en las que ellos debían de usar sus competencias y nosotros podíamos observarlos haciéndolo, el feedback que brindábamos era muy potente”. Las simulaciones fueron uno de los retos más grande en logística y creatividad para los

changer, sin embargo, esta estrategia permitió entrenar de una manera más enfocada las diferentes competencias del agente de cambio.

La mesa de discusión consistía en agrupar a los estudiantes en grupos de 6 personas para discutir un tema de manera crítica con el objetivo de llegar a una conclusión. Se seleccionaba un moderador que leía las reglas y presentaba información relevante del tema a discutir. Luego, cada uno de los participantes establecía su posición sobre el tema en discusión para finalmente realizar las preguntas del tema. Se respondían las preguntas y se debatían los disensos. Finalmente se generaban las conclusiones. En esta estrategia, el rol del moderador no solo se enfocaba en administrar el tiempo de cada participante sino el de también detectar falacias en las discusiones.

El role playing era una estrategia relacionada a la simulación con la diferencia de que, en este caso, el estudiante interpretaba a un personaje con características específicas, una historia personal y objetivos. Como lo menciona P5: "El role playing permitía desarrollar la empatía y la conciencia emocional, también nos dejaba observar cómo entendían los comportamientos de otras personas...". En el role playing los personajes interactuaban entre ellos y se les planteaban situaciones que tenían que resolver siendo consistentes con la personalidad y emociones de su personaje. P4 menciona: "nos servía mucho para observar cómo funcionaban los conflictos dentro del aula, el colegio y la comunidad". El role playing permitía recrear situaciones de la vida escolar y de familia de tal manera que los estudiantes se sintieran identificados y pudieran ver las diferentes situaciones desde otra óptica, permitiéndoles tomar mejores decisiones.

Los análisis de casos consistían esencialmente en analizar casos que poseían detalle en su explicación con el fin de analizar, discutir y tomar decisiones entre pares. La idea principal de esta estrategia estaba basada en la discusión más que en la solución. Era el disparador para poder reflexionar críticamente y entender los criterios y prioridad en la toma de decisiones, tal como lo señala P4: "el análisis de casos nos permitía observar la toma de decisiones y cómo piensan los chicos, ellos disfrutaban tanto los casos donde tenían que brindar propuestas de solución como los que tenían que analizar críticamente cada caso".

c. Recursos

Sobre los principales recursos utilizados como lo explica P4 eran: "Los juegos, cartas, adaptación de juegos de mesa, las bitácoras y los materiales resultados del visual thinking". P1 agrega a esta idea: "En la sesión del día a día colocábamos videos, imágenes duras que

llamen a la reflexión. Eran buenos porque generaban polémica y llamaban al pensamiento crítico.” En este sentido los recursos tenían la característica de ser materiales concretos que favorecieran al pensamiento crítico moviendo los paradigmas de los estudiantes acerca de algún tema.

Figura 5: Relación entre contenidos, radios de acción y técnicas de los talleres de agente de cambio

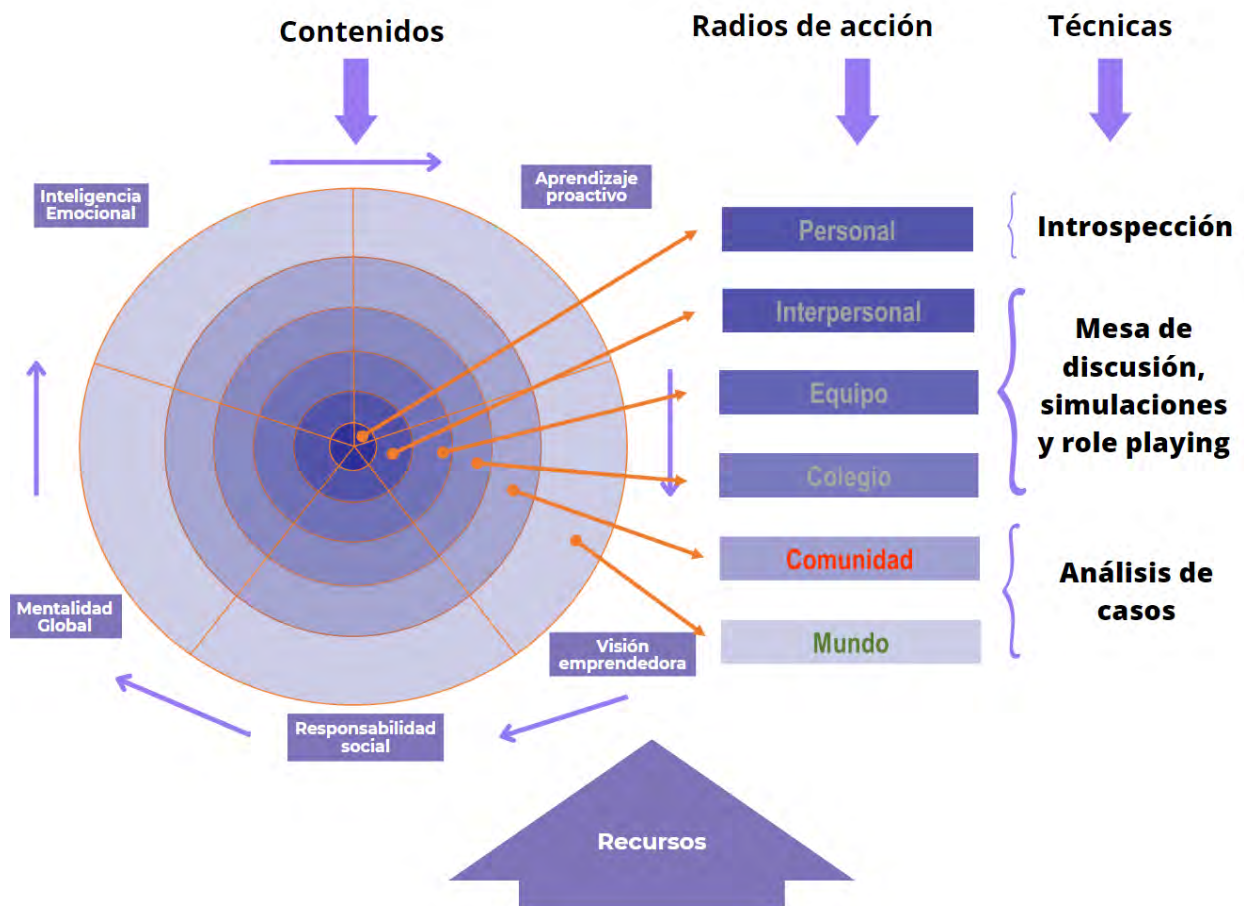


Figura original: Elaboración propia

Sobre la bitácora, era esta un folder adornado y diseñado por el alumno de manera libre y espontánea. En ella se recolectaban los materiales trabajados y se escribía sobre lo que había sentido el estudiante, sus reflexiones y compromisos en cada sesión del taller. Esto le permitía poder visualizar el camino de desarrollo de cada competencia, cómo lo hacía sentir y sobre todo expresarse de manera escrita o visual. Es importante señalar que esta bitácora era un material muy íntimo por lo que se debió de garantizar su privacidad para que el estudiante sintiera seguridad en compartir sus emociones y reflexiones.

Es entonces que en la combinación de estos cuatro elementos: contenidos, radios de acción, técnicas y recursos, que se estructura el desarrollo del taller de AC. La figura 5 nos muestra la relación de estos cuatro elementos. Es importante señalar que por su constancia era la manera más eficiente de ayudar a los estudiantes a lograr el desarrollo de sus competencias.

3.2.2.2 Proyectos de agentes de cambio

El objetivo de estos proyectos de AC era desarrollar emprendimientos sociales que generaran un impacto positivo en su comunidad. Esta estrategia partía de dos premisas: mostrar a los estudiantes el poder de las acciones de un agente de cambio y que ellos puedan mostrar sus competencias de AC desarrolladas en una situación real. P3 lo explica de la siguiente manera: "...los chicos cambiaban a modalidad proyecto en los últimos bimestres del año, la motivación estaba al tope y podíamos observar en la cancha el nivel de desarrollo de las competencias, era el momento que el liderazgo de los salones afloraba...". Es importante señalar que una de las ideas detrás de AC es que cualquier persona puede generar un impacto positivo en la sociedad, y esta estrategia lo reforzaba. Es así que en los dos últimos bimestres del año, cada salón de secundaria se organizaba para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar un proyecto social. En la figura 6 se puede observar las cuatro fases del proceso de proyectos de agente de cambio, la necesidad de solucionar un problema como el propósito de este, cuáles son los documentos generados y las actividades principales del mismo.

Sobre el cómo se diseñaron los proyectos de agente de cambio, en la sistematización se detectaron dos estrategias: diseñar un proyecto usando design thinking con todo el salón de clases o adoptar uno que ya había sido ejecutado con anterioridad como fue el caso de arborización (arborización de los cauces de huaycos) y hermano mayor (enseñanza de competencias del currículum nacional a alumnos de escasos recursos de colegios nacionales). P1 lo explica de la siguiente manera:

...desde el 2018 los proyectos los seleccionamos los changer y no los diseñaron los alumnos con el design thinking, arbitrariamente establecimos arborización y hermano mayor como proyectos que siempre se deben de dar. La desventaja fue que no lo creaban los alumnos y perdía su empoderamiento, la ventaja era que se capitalizaba el conocimiento y la experiencia en estos, pudiendo hacer mejores versiones cada vez.

Es importante señalar que todos los proyectos debían de obedecer a un objetivo de desarrollo sostenible ODS (UN, 2015). En el caso que los estudiantes deseaban empezar un proyecto

desde el inicio, utilizaban el design thinking. Se les permitía entonces diseñar proyectos a través de las necesidades de la comunidad e involucrando a sus actores para el desarrollo de las soluciones. Como lo sostiene P1: “...los proyectos debían obedecer una ODS y debían de ser creados a través del design thinking para que los estudiantes analicen una problemática y sean ellos quienes elaboraran todo el proceso del diseño.”

Figura 6: Proceso de desarrollo de los proyectos de agente de cambio

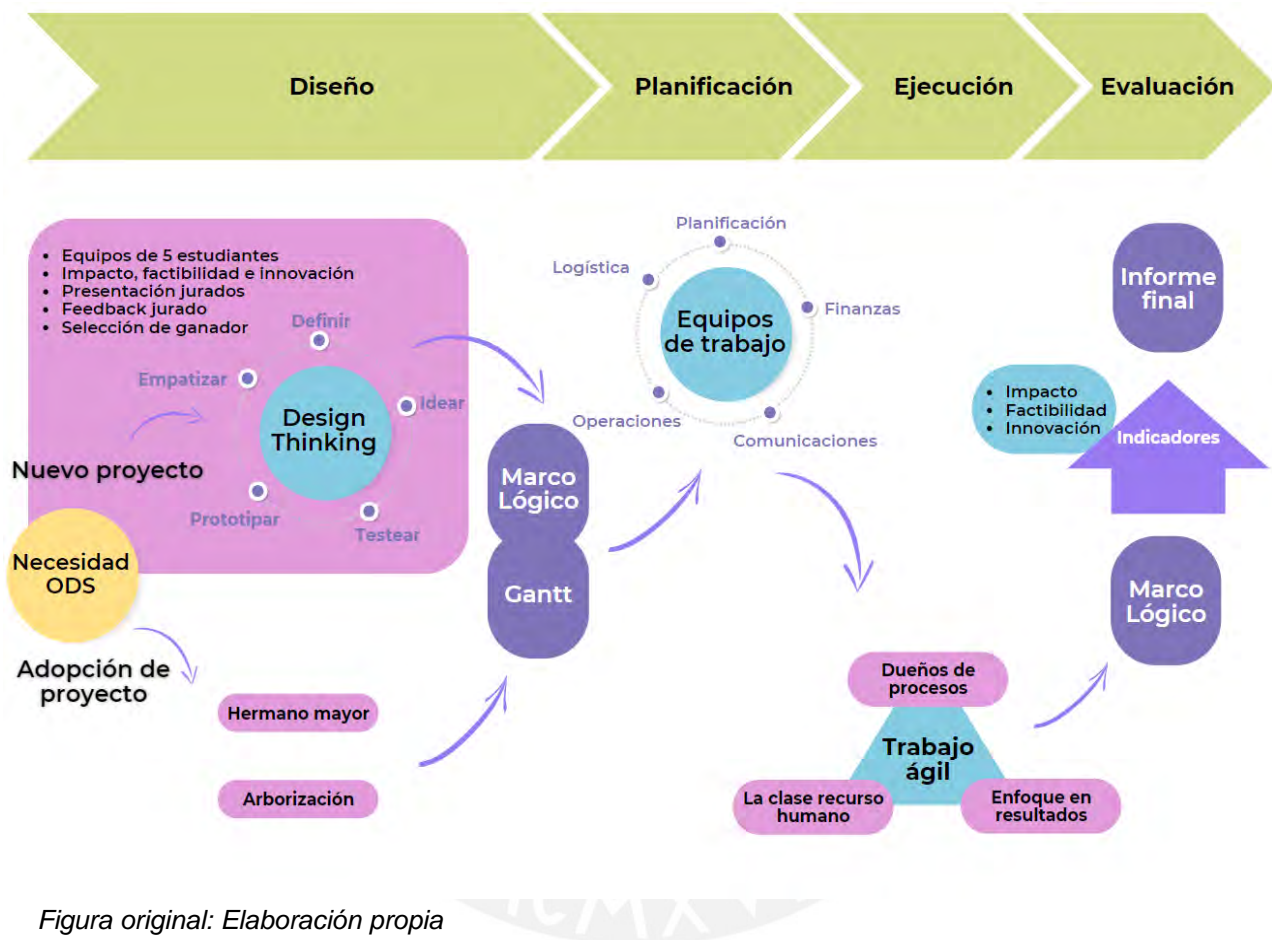


Figura original: Elaboración propia

Sobre cómo se utilizó la metodología del design thinking, los salones eran divididos en grupos de cinco personas y luego cada grupo elegía la problemática que deseaba resolver que se encontrara alineada a una ODS. Luego procedían a desarrollar las sesiones del design thinking dirigidas por el changer. P4 lo describe de la siguiente manera:

...tenía cinco fases: La primera, que permitía empatizar con el problema y definirlo; la segunda, que consistía en idear soluciones para dicho problema utilizando para ello el brainstorming; tercero, definir la importancia del problema para la comunidad y para los estudiantes; cuarto, prototipar, que era crear una versión pequeña del proyecto

que permitía observar los puntos de mejora del proyecto; y finalmente el testeo, que involucraba a los usuarios y permitía obtener feedback de estos.

Luego de ello se realizaban dos presentaciones: la primera, donde un jurado de tres personas realizaba el feedback y la segunda, donde tanto el jurado como el salón realizaban una calificación basada en los criterios antes mencionados: impacto, factibilidad e innovación. Del resultado de dicha evaluación se elegía el proyecto que sería ejecutado por todo el salón y se procedía a realizar el marco lógico del proyecto donde se establecerían los indicadores.

Para la fase de planificación los estudiantes se organizaban por equipos los cuales se encargaban de gestionar cada parte del proyecto. P2 menciona: "...nos funcionó muy bien que se crearan comisiones o equipos encargados cada parte del proyecto, esto permitió que cada uno de los estudiantes participara del proyecto de manera significativa". Teníamos así los equipos de: planificación, comunicación y marketing, logística, finanzas y operaciones. Cada uno de estos equipos tenía un líder, así como el proyecto tenía un líder elegido por el changer. En esta fase se utilizaban dos documentos: el marco lógico con los indicadores del impacto del proyecto y el gantt del proyecto, que explicaba los pasos a desarrollar dentro de una línea de tiempo con sus respectivos entregables.

Para la fase de ejecución se tenía la premisa de ser una gestión ágil que implicaba enfocarse en el resultado de la manera más eficiente posible, todos los alumnos participaban sin importar a qué equipo pertenecían. Los equipos eran los dueños de los procesos, pero tenían la potestad de usar a todo el salón como recurso humano. De esta manera, se les permitía a todos participar en diferentes actividades y disfrutar del impacto de sus acciones. Es importante señalar que en esta fase el enfoque era dirigido a los resultados por semana, establecidos previamente en el Gantt tal como se muestra en el anexo 4.

En la fase final de evaluación, los changers generaban un informe sobre cómo se lograron los objetivos a partir de los indicadores desarrollados en el marco lógico y una lista de observaciones sobre lo que debería mejorar para las siguientes ediciones. Se elaboró una ficha de valoración que medía: cuál fue el impacto, los retos para su factibilidad y cuán disruptivo o innovador fue.

3.2.2.3 Acompañamiento y procesos del changer

El acompañamiento de los tutores o changer, como se mencionó en la línea de tiempo, nace como una estrategia para poder realizar un trabajo de feedback individual y de

acompañamiento. Es por ello que se crearon los procesos de tutoría, que eran los lineamientos del trabajo diario del tutor. Esta serie de procesos fueron establecidos buscando un espacio de interacción entre changer y el estudiante, con el fin de hacer seguimiento a sus objetivos, darle feedback, motivarlos, escucharlos y orientarlos.

El rol de changer tuvo una evolución de ser un tutor a un agente de cambio involucrado en todo el quehacer educativo para lograr que todas las variables apunten a la formación de agentes de cambio. P1 lo explica:

...empezamos con un rol trabajando con los chicos, trabajando en nuestros procesos, trabajando con papás, éramos el vínculo de los papás y el colegio, buscábamos que los chicos logren sus objetivos tanto académicos como de agentes de cambio, ese era nuestro rol, lograr que los chicos se formarán como agentes de cambio. Luego, nuestro rol pasa a ser un rol que trabaja más con la comunidad del colegio. En el 2018 nos involucramos con la cultura del colegio, empezamos a levantar información, controlamos un poco más a los profesores en las calificaciones y sus acciones, teníamos entrevistas y coordinación con ellos. Luego, tuvimos un involucramiento más fuerte, ingresamos a clases para controlar qué está sucediendo y entender el problema de los alumnos. Gestionamos los equipos de profesores, cada grupo tenía colores característicos y nosotros los ayudábamos a lograr sus metas...

Como se observa, estos procesos fueron modificados año tras año desde el 2013 por el equipo de calidad, con el fin de hacerlos más eficientes y significativos para la formación de agentes de cambio. Los changers llegan a tener un rol más protagónico en la gestión de la I.E. La dirección acudía a ellos para ejecución y control de diferentes cambios dentro de la organización, relegando el rol de los coordinadores y la subdirección, lo que causó conflictos con estos.

Los procesos de tutoría se dividieron en tres grandes grupos: Motivación y mentoría, coaching y proceso de gestión de calidad. A continuación, se explican los principales:

a. Procesos de motivación y mentoría

Estos procesos son los que brindan mayor espacio y tiempo de interacción entre los estudiantes y sus changer. Son vitales para el manejo del grupo y sus individualidades. Estos procesos permitían una cercanía y un entendimiento muy claro de las dinámicas del salón. P1 menciona: "...nosotros nos sentamos de manera literal al medio del salón, muy cerca y

siendo flexibles. Esto le choca a la cultura del control de libertades que tenía el colegio”, es decir que ayudaban a generar lazos de confianza y cercanía. A continuación, mencionamos los principales:

MOTIVACIÓN INICIAL Se realizaba al iniciar del día y poseía una duración de 5 min. Tenía como objetivo disponer a los alumnos para comenzar sus actividades académicas del día con optimismo, energía, fuerza y entusiasmo, sacándolos de la dispersión y enfocándolos nuevamente en sus objetivos y retos.

CHARLA DE ORIENTACIÓN Se demoraba 10 min y generalmente se desarrollaban luego de la motivación inicial. El objetivo era satisfacer las necesidades de exigencia, motivación u orientación de los estudiantes mediante charlas, análisis de personajes, imágenes o videos de tipo reflexivo, académico o formativo. Toda la temática estaba relacionada a los valores de agente de cambio que se tenían asignados ese bimestre según el plan académico.

CHARLA DE CIERRE DEL DÍA Demoraba 10 min el objetivo era evaluar brevemente el trabajo del día dando pautas de mejora y motivar a los alumnos para que retornen al colegio con ganas y entusiasmo. Es en este momento que se realizaban coordinaciones y se absolvían dudas de los estudiantes.

ENTREVISTA PERSONAL CON ALUMNOS tenía como objetivo conocer a los alumnos de manera individual y hacerlos sentir cómodos, generando en ellos confianza, para que se sientan libres de compartir sus dificultades, preocupaciones, miedos, inseguridades, sueños y sus curiosidades respecto a ellos mismo, su familia y su entorno (colegio). Todo ello con el objetivo de ayudarlos a vivir su en un ambiente donde su etapa escolar se pueda desarrollar de manera óptima y puedan desarrollarse como agentes de cambio.

b. Procesos de Coaching

Estos procesos estaban enfocados en el soporte y estrategias que se brindaba al estudiante con el fin de ayudarlo a cumplir sus metas dentro del colegio. Estos procesos estaban enfocados en resultados, de tal manera que era sumamente importante establecer las metas al inicio de cada bimestre. Entre ellos tenemos:

VERIFICACIÓN DE CUMPLIMIENTO DE TAREAS tenían como objetivo asegurarse de una manera simple, rápida y efectiva que los estudiantes han cumplido con las tareas y quiénes no. Así mismo, tomar medidas correctivas inmediatas y oportunas con quienes no cumplieron,

proporcionándole las estrategias necesarias para que el porcentaje de cumplimiento aumente.

CONTROL Y MONITOREO DE ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD cuyo objetivo era lograr la asistencia plena y puntual al colegio de todos los estudiantes, y en caso de que estas no se den, el objetivo es verificar que obedezcan a motivos fortuitos o de fuerza mayor. De no ser así trabajar en la concientización del hábito de la puntualidad y responsabilidad sin pérdidas de tiempo.

CHARLA DE GOAL SETTING Y SEGUIMIENTO En esta charla individual se establecían las metas por bimestre tanto en calificaciones de los cursos como en el desarrollo de las competencias del AC. En las reuniones de seguimiento se discutían las dificultades para lograr las metas y se brindaban estrategias para lograrlas.

c. Proceso de gestión de calidad

Estos procesos se encuentran enfocados en garantizar que el servicio educativo brindado a los padres y estudiantes tengan las características de calidad establecidas por la organización.

CONVERSACIONES TELEFÓNICAS CON PADRES DE FAMILIA Tenían como objetivo generar vínculo e identificación entre los padres de familia y el colegio. Todo ello a través de comunicaciones telefónicas, que permitían mostrarles preocupación auténtica por los estudiantes y compartir los avances y los logros obtenidos por estos. En la tabla 11 se pueden observar los 8 tipos de llamadas a padres de familia.

CHARLA DE RESULTADOS DE EVALUACIONES El objetivo era el de informar detalladamente a los estudiantes y de manera grupal acerca de los resultados de las evaluaciones. Así mismo, el de orientar en base a los promedios y errores por pregunta con el fin de plantear estrategias de mejora en forma grupal por área y por curso estableciendo nuevas metas para el siguiente examen, así como reconociendo el logro del grupo en cuanto a número de estudiantes con un correcto rendimiento de esta, y reconocer el logro individual que cada estudiante obtiene al momento de mejorar su calificación.

Tabla 11: Tipos de llamada a padres de familia

Tipo	Rubro	Objetivo	Frecuencia	N° de llamadas
1	Apoyo en casa	Solicitar ayuda al padre sobre aspectos emocionales y académicos que el tutor requiere que se trabajen o conversen en casa.	Cada vez que se presente la situación.	Todos los que requieran este apoyo
2	Actitud del estudiante	Informar sobre aspectos emocionales y académicos observados en el colegio.	Cada vez que se presente la situación.	Todos lo que se requieran
3	Enfermedad del estudiante o de algún miembro de la familia	Preocupación real y sincera por la familia.	Cada vez que se presente la situación.	Todos los casos que se requieran.
4	Esfuerzo del alumno	Reconocer el mínimo esfuerzo y hacérselo notar al padre.	Semanal	Mínimo 2
5	Compromisos	Informar los compromisos pactados.	Semanal	Mínimo 2
6	Felicitaciones	Reconocer el logro obtenido.	Semanal	Mínimo 4
7	Ofrecer su apoyo	Brindar ayuda sobre cualquier aspecto académico y/o formativo.	Cada vez que se presente la situación.	Todos los que se requieran
8	Llamadas de feedback	Informar sobre las posibles soluciones a quejas o necesidades del padre de familia.	Cada vez que se presente la situación.	Todos los que se requieran

Fuente: Colegio San Carlos, 2019, procesos de tutoría, p.8

ATENCIÓN A PADRES DE FAMILIA El objetivo era brindar al padre de familia un espacio donde se sienta parte del aprendizaje de su hijo. Espacio en el cual puedan tanto padre como tutor establecer estrategias de apoyo y ayuda que busquen el desarrollo de su hijo de manera plena. Asimismo, en las reuniones solicitadas por los padres de familia el objetivo es escucharlos empáticamente y satisfacer sus necesidades de manera inmediata o si el pedido es improcedente igualmente lograr que los padres se vayan satisfechos de haber sido escuchados con un trato amable y de manera asertiva. Era parte importante que se llenara una ficha de entrevista donde figuraban los acuerdos realizados.

COMENTARIOS BIMESTRALES SOBRE EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE El objetivo de este proceso era el de informar detalladamente al padre de familia y los estudiantes, sobre

el trabajo académico realizado en el bimestre y brindando orientaciones sobre este. Los comentarios debían de empezar siempre en un tono positivo buscando motivar al estudiante a través de los comentarios individuales. (Colegio San Carlos, 2019, procesos de tutoría, p. 1)

3.2.3 Los procesos de evaluación de los aprendizajes

Desde que inició el modelo en el año 2013, los procesos de evaluación tuvieron un solo propósito: evidenciar el nivel de desarrollo de las competencias del agente de cambio en los estudiantes de secundaria. En sus inicios las evaluaciones fueron enfocadas a través de la observación de la constancia de comportamientos que se encontraban relacionados a las competencias. Los tutores de manera subjetiva iban observando en el día a día la presencia de estos comportamientos asignándoles al final del bimestre un puntaje según la escala de Likert, como se muestra en la tabla 12.

Tabla 12: Evaluación de competencias por observación

Competencia	Pregunta	1	2	3	4	5
2 Aprendizaje Proactivo	Acepta y busca el feedback para identificar áreas clave de su propio desarrollo					
8 Aprendizaje Proactivo	Es conciente de sus propias fortalezas y debilidades para lograr sus metas					
13 Aprendizaje Proactivo	Identifica las fortalezas de su equipo y las administra para lograr resultados.					
14 Aprendizaje Proactivo	Pone el conocimiento o habilidades adquiridas en practica en sus actividades diarias					
18 Aprendizaje Proactivo	Demuestra habilidad para capitalizar sus fortalezas en diferentes actividades					
1 Inteligencia Emocional	Escucha activamente a otros y responde apropiadamente					
5 Inteligencia Emocional	Muestra habilidad para ponerse en los zapatos del otro					
9 Inteligencia Emocional	Construye buenas relaciones interpersonales por lo a las personas a sentirse valorada y apoyada.					
15 Inteligencia Emocional	Muestra madurez a travez de la gestión responsable de sus emociones					
19 Inteligencia Emocional	Muestra consistencia entre sus palabras y sus acciones					
3 Mentalidad Global	Trabaja efectivamente con personas de diferentes culturas.					
4 Mentalidad Global	Se adapta facilmente a nuevas situaciones, lugares y gente					
10 Mentalidad Global	Muestra apertura a las diferentes opiniones y tiene voluntad para desafiar la suya propia					
22 Mentalidad Global	Expande su red de amigos y contactos con gente de diversos lugares, culturas y backgrounds					
24 Mentalidad Global	Incrementa constantemente el conocimiento de otras culturas y temas mundiales					
7 Responsabilidad Social	Toma la responsabilidad de los resultados de sus propias acciones					
11 Responsabilidad Social	Toma un rol activo y contribuye al desarrollo del otro					
20 Responsabilidad Social	Busca soluciones innovadoras que creen un impacto en la sociedad					
21 Responsabilidad Social	Toma desiciones considerando como estas impactan (directa o indirectamente) a todos los involucrados.					
23 Responsabilidad Social	Toma desiciones manteniendo en mente las consecuencias a largo plazo					
6 Visión emprendedora	Logra sus metas finales, a pesar de los desafíos, ajustando su enfoque de acuerdo a su objetivo.					
12 Visión emprendedora	Demuestra habilidad para comprometer a otros y lograr metas comunes					
16 Visión emprendedora	Brindar ideas innovadoras para la mejora del desarrollo de clases					
17 Visión emprendedora	Busca constantemente en el entorno nuevas oportunidades					
25 Visión emprendedora	Maneja los recursos efectivamente para lograr resultados					
1	Nunca					
2	Raramente					
3	A veces					
4	A menudo					
5	Siempre					

Fuente: Colegio San Carlos, 2013, folder del tutor, p.3

Luego, como se mencionó anteriormente, se articularon los talleres de AC y con ellos las evaluaciones de las capacidades de cada competencia dentro de las sesiones de estos. Estas estuvieron relacionadas a los comportamientos que se observan en la misma tabla. En la misma idea, los proyectos de agente de cambio se vuelven también una oportunidad para observar en la acción el nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, pues

estos proyectos eran lo suficientemente retadores para que el estudiante tuviera que valerse de las competencias de AC aprendidas. Finalmente, se establecen los Rally del AC al final de los bimestres, esta evaluación de competencias se inspira en la actividad de los boy scouts a partir de estaciones rotativas con límite de tiempo, donde el participante tiene que demostrar mediante la acción o resolución de problemas si posee la competencia o no. Luego de culminado el tiempo o logrado el objetivo el equipo todos los equipos van rotando en la misma dirección a una nueva estación. En resumen, la evaluación por observación se deja atrás y se definen estos tres procesos de evaluación como los que brindarían información sobre el desarrollo de competencias como lo indica la figura 7.

Figura 7: Procesos de evaluación



Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que en esta sistematización se evidenció que al inicio la evaluación de competencias era un criterio aislado que no implicaba una nota sino algo paralelo en el informe escolar. Es decir, los padres recibían un reporte de evaluación de competencias en una escala del uno al cinco. Posteriormente, esta evaluación se incluyó dentro de conducta como lo menciona P3: "...al comienzo sentimos que los padres ni los alumnos no les daban importancia a todas las actividades de agente de cambio, ellas nos servían más a nosotros (los changer) que a ellos, es por eso que los incluimos dentro de la nota de conducta...".

Finalmente, en el 2019 los resultados de la evaluación de competencias vuelven a tener su propio espacio en el registro bimestrales y se presentan como un curso con 5 competencias, todo ello con el fin de darle la importancia al perfil de egreso de la I.E.

3.2.3.1 Taller de agente de cambio

Estos talleres no solo fueron los espacios más constantes de desarrollo de competencias, permitieron brindar retroalimentación rápida tanto para el alumno como para el changer. En este sentido, la naturaleza de esta evaluación era de carácter formativa y se encontraba bajo el contexto de la capacidad o competencia que se quería desarrollar en dicha sesión. Es así que al comienzo seleccionaron sesiones para ser evaluados, y posteriormente evaluando cada sesión de los talleres. En la tabla 13 podemos observar los principales productos para la evaluación formativa con las respectivas técnicas e instrumentos utilizados

Tabla 13: Productos, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje

Productos	Técnicas	Instrumentos
Ensayo	Análisis documental	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica
Entrevista individual o grupal	Observación Interrogación	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica, Guía de observación
Prueba escrita	Cuestionario	Rúbrica
Portafolio	Análisis documental	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica
Debate	Observación Interrogación	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica
Proyecto	Análisis de producciones	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica
Video	Observación	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica
Role playing	Observación, Interrogación	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica
Simulación	Observación, Interrogación	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica
Análisis de casos	Observación, Interrogación, Análisis documental	Escala, Lista de cotejo, Rúbrica

Fuente: Elaboración propia

3.2.3.2 Proyectos de agente de cambio

Como se mencionó anteriormente los proyectos de agentes de cambio fueron un espacio para poder observar el desarrollo de las competencias de los estudiantes en espacios reales y como estas ayudaban a los estudiantes a lograr un impacto. La evaluación a través de estos proyectos se enfocaba en dos grupos de competencias observadas: la competencia de visión emprendedora, en el sentido de cómo los estudiantes lograban cumplir con su responsabilidad afrontando los diferentes retos que se le presentaban; y las otras cuatro competencias (aprendizaje proactivo, mentalidad global, inteligencia emocional y responsabilidad social) de acuerdo sean utilizadas de acuerdo al contexto. Esta observación tenía una naturaleza subjetiva, poniendo una nota final por competencia de acuerdo a la percepción del changer.

3.2.3.3 Rally de agente de cambio

Este rally estaba diseñado como la evaluación del aprendizaje de las competencias. Poseía un enfoque sumativo, con un carácter técnico usando el estándar de las competencias de AC. Su propósito era, esencialmente, rendir cuenta sobre el logro del aprendizaje del alumno y si se estaba logrando el perfil planteado, es decir una evaluación sumativa. P1 señala: “hacíamos un rally bimestral, cada competencia en una estación con un evaluador y se evalúa cada competencia a través de la acción”.

Esta evaluación se disponía generalmente en las zonas al aire libre de la I.E. Se establecían cinco estaciones (una mesa por cada competencia) donde se planteaban retos que se debían de cumplir usando la competencia en equipo. Esta actividad era diseñada a partir del estándar y capacidades de cada competencia. La técnica utilizada para dicha evaluación era la observación y la interrogación, el instrumento usado era la rúbrica.

En el rally se agrupaban a los estudiantes por equipos no mayores a cinco personas los cuales debían de rotar por cada estación cuando lo indicara el moderador. Cada equipo debía de rotar por cada una de las estaciones de competencias siendo evaluado en el total de las competencias. Estas evaluaciones se daban al final de cada bimestre por salón y tenían una duración de dos horas pedagógicas aproximadamente.

Son mediante estos tres procesos de evaluación que el modelo puede identificar el nivel de desarrollo de cada competencia de los estudiantes y su potencial. Hecho por el cual han sido

valiosas, pues al triangularlas, se lograba tener una idea bastante clara del nivel de desarrollo de las competencias. Estas fueron el principal insumo para tener una buena estrategia de mejora con cada estudiante.

3.3 REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

Como se mencionó anteriormente, la reflexión crítica es el momento más importante dentro de la sistematización. En el caso de la presente investigación se profundizará en el porqué de las situaciones desarrolladas en los seis últimos años en cada eje, las condiciones que les favorecieron, los logros y los aspectos de mejora. Todo ello explicado bajo una conversación con el marco teórico desarrollado en el primer capítulo de esta investigación.

En el caso de la sistematización desarrollada, hay una necesidad social percibida por la I.E. e influenciada por los grandes problemas mundiales. El gran compromiso previo de más de 20 años educando en valores y la búsqueda de la formación integral, aunada a la cercana relación organización AIESEC, la cual tenía como propósito el pleno desarrollo del ser humano. Es lo que lleva a la decisión de hacer la intervención del modelo de formación de agentes de cambio por parte de los gestores de la I.E. Esto se encuentra relacionado a lo que menciona Gimeno (2017) y Bolívar (2008) y Castillo y Cabrerizo (2006): el currículo es un canalizador de las necesidades sociales del exterior, atendiendo las demandas que la sociedad requiere, es decir el dimensionamiento del currículo como una propuesta formativa que satisface a su contexto. Así mismo mencionan que es el regulador del interior de los sistemas educativos, procesándolo, midiéndolo y mejorándolo.

El modelo de formación de agentes de cambio tuvo como fin que los estudiantes desarrollaran las competencias de agente de cambio, de tal manera que estas le permitieran impactar y realizar un cambio social como lo establece Tichy (1975) y Freire (1970). Para que esto suceda, se logró tener una correlación transversal entre la teoría sociocrítica, el modelo por competencias, el perfil, las estrategias didácticas y la evaluación. Esto debido a la claridad en el propósito enfocado en el replanteamiento de la misión y visión del colegio.

Gracias a la libertad de proponer ideas, implementarlas e iterarlas en contenidos, técnicas y estrategias; el changer tuvo la oportunidad de observar cómo las estrategias incidían en los alumnos de una manera más tangible. Esta actitud cuestionadora del estatus quo también fue resultado de la perspectiva sociocrítica, pero influenciando esta vez al actuar del equipo. Ello los motivaba constantemente a seguir trabajando, generando un buen clima dentro del área. Ellos se volvieron voceros del modelo irradiándolo en la comunidad educativa. Sin

embargo, la independencia que tuvieron no fue bien vista por algunos docentes y coordinadores generando anticuerpos que se vieron evidenciados en episodios de separación de los changers en actividades sociales, chismes, comunicación y acciones no asertivas. Estas tensiones culminaron con sesiones constantes de socialización de las responsabilidades de los changers, con estrategias para visibilizar del trabajo que realizaban y con la integración de estos para brindar soporte a los maestros.

3.3.1 El perfil de egreso, las competencias y los valores del agente de cambio

La sistematización permitió identificar los elementos curriculares que definen este modelo de formación de agentes de cambio como innovación curricular. Se evidencia que se realizó un diseño curricular: como lo sustenta Casanova (2006), porque fue entendido como un proceso que generó una experiencia de formación, empezando con los últimos grados de secundaria en el 2013 y expandiéndose a toda la I.E en el 2019. En dicho proceso, que duró el tiempo de la experiencia, diseñaron elementos con diferentes características los cuales confluyeron en un solo propósito: formar agentes de cambio. Los elementos diseñados fueron: las intenciones educativas, los perfiles, los contenidos, las estrategias didácticas y las evaluaciones. Es importante señalar que el “modelo de formación de agentes de cambio” es el nombre popular que se le brindó de manera arbitraria sin ser discutido de manera teórica por los encargados del diseño. Es por ello que la palabra “modelo” es parte del nombre propio de la experiencia y no una expresión técnica sobre esta. No es interés de esta sistematización disertar si hay una relación con el nombre modelo y el concepto de modelo pues se trata de reconstruirlo y valorar el nombre propio establecido por la organización.

Es importante evidenciar que esta experiencia se trata de una innovación curricular. Según Aguerro et al. (2006) un cambio en un sistema educativo que abarque pocas unidades de la organización pero que afecten las estructuras de este se define como innovación. Los cambios generados por el modelo fueron desarrollados en el área de tutoría llamada luego área de calidad educativa, utilizó sus espacios, recursos y sus procesos principales para este cambio. Sin embargo, fue un cambio que replanteó los valores, misión y visión de la I.E. rompiendo con el equilibrio de esta organización y sus actores. Así mismo, esta innovación curricular estuvo enfocada en la construcción del agente de cambio a partir del desarrollo de valores y competencia se encuentra dentro del modelo holográfico como establece Ruiz (2005). Esto refiere también al saber ser, saber aprender y saber hacer que es el enfoque socioformativo por competencias (Tobón, 2013).

Cuando se realizó el diseño curricular en el 2013, la teoría sociocrítica no fue utilizada como insumo técnico. No se sabía la existencia de modelos curriculares y no se analizó el modelo curricular sociocrítico como tal. Sin embargo, el diseño conversó claramente con este modelo curricular y con el enfoque socioformativo por competencias tanto en los valores como en las competencias del agente de cambio. A pesar de que estas últimas provienen de un modelo mercantilista, el enfoque socioformativo de competencias las concibe para que su uso le permita al estudiante resolver problemas (Tobón, 2013) y cambiar el mundo que lo rodea, por ende, favorecer la concepción de la educación como herramienta de transformación social como lo establece Freire (1970). Así tenemos la competencia de mentalidad global que busca el entendimiento de diferentes puntos de vista y cuestiona el propio; responsabilidad social, que ayuda a entender el bien común y la responsabilidad de las acciones de las personas; y el aprendizaje proactivo, que permite analizar las fortalezas y debilidades para generar una mejora en el entorno.

El modelo de formación de agentes de cambio ha tomado tres elementos de la teoría sociocrítica de Freire (1970): la concientización, el pensamiento crítico y la transformación social. Ellos se encuentran relacionados a los cinco diferentes radios de acción de las competencias del agente de cambio. En el primer nivel, el agente de cambio se afecta a sí mismo, buscando ser el cambio que quiere ver en la sociedad. El inicia un proceso de autoconocimiento, se fortalece en su mejora continua y se cuestiona sus modelos mentales generando compromisos en el desarrollo de nuevos hábitos. Esto se encuentra fundamentado en la concientización individual de Freire (1970). En el segundo nivel impacta a su familia y amigos, cuestionando los paradigmas y hábitos familiares, buscando la comunicación asertiva, la paz y la búsqueda del bien común. Ello se encuentra fundamentado en el precepto del pensamiento crítico de Freire (1970). En el tercer nivel cambia la escuela, donde tiene la posibilidad de colaborar en equipo y poner a prueba las competencias y valores de agente de cambio aprendidas. En el cuarto nivel transforma su comunidad, liderando proyectos que generen un impacto sostenible para ayudar a solucionar las problemáticas sociales de esta. Y en el quinto y último nivel, cambia el mundo, se suma a otros agentes de cambio y activa el liderazgo de otros, de esta manera genera un efecto multiplicador. Estos tres últimos niveles apelan a la máxima de Freire (1970), enseñar es una manera de intervención en el mundo, pero la enseñanza no cambia el mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo. De ahí los agentes de cambio.

3.3.2 Las estrategias didácticas y recursos del modelo del agente de cambio

El tener el espacio de los talleres de agente de cambio para el entrenamiento de las competencias y tener a estas como el contenido de las sesiones fue un acierto. Los contenidos fueron medios no fines para la construcción reflexiva del conocimiento como lo sustenta Ruiz (2005). Así mismo las decisiones y acciones que se realizaron en ella para generar el desarrollo de las competencias fueron significativas tanto como para el changer y el estudiante. La manera de enseñar, aprender y evaluar las competencias del agente de cambio se basó en la racionalidad crítica y el pensamiento complejo, facilitando el interés emancipador del estudiante (Freire, 1997). El aprendizaje en este modelo fue un proceso social y dialéctico, donde el docente y los estudiantes mantuvieron un compromiso constante para el cambio. Es importante señalar que la construcción de las sesiones de agente de cambio presentó un reto para los changer por ser temas de los cuales no se encontraba información. Esto impulsó a que el detalle teórico de las competencias y valores de agente de cambio se nutriera constantemente a partir de la investigación académica y del conocimiento empírico de la práctica diaria.

Tichy (1975) define al agente de cambio como el individuo que posee el rol deliberado de intervenir en sistemas sociales con el fin de facilitar o brindar un cambio social. Es decir, no hay agente de cambio si este no realiza un cambio social. En este sentido los proyectos de agente de cambio fueron medulares como estrategia de formación de agentes de cambio. A través de ellos los estudiantes pusieron a prueba sus competencias, pero sobre todo probaron el poder que ellos tienen en generar un cambio significativo en su sociedad. Del 2013 al 2019 se realizaron 26 proyectos de intervención social en la comunidad de Chosica a favor de algún objetivo de desarrollo sostenible. Entre estos resaltan las diferentes ediciones del proyecto “Hermano mayor”, cuyos beneficiarios eran los niños de escasos recursos de la comunidad de Chosica. Consistía en el desarrollo de habilidades de matemáticas, ciencias, arte y competencias de agente de cambio mediante sesiones dirigidas por los estudiantes agentes de cambio con metodologías disruptivas y gamificación. Los estudiantes de la I.E. San Carlos se volvían hermanos mayores y conducían a los niños a través de esta experiencia divertida de aprendizaje. Otro proyecto significativo y constante, ha sido la arborización y cuidado de la quebrada de Huaico del A.A.H.H. Ramón Castilla, una de las más grandes de la localidad. Ello con el fin de solucionar el problema de deslizamientos o huaicos en Chosica. Este proyecto lleva sembrado más de 300 plántones que constantemente se riegan y cuidan por los estudiantes encargados de dicho proyecto en el año. Se puede decir que la motivación que generan estos proyectos ha sido el combustible para la movilización de los estudiantes

en torno al modelo, lo ha hecho más interesante, ha generado motivación intrínseca y conciencia en ellos.

Existió una disidencia entre el rol del changer en los proyectos de agente de cambio y el modelo curricular sociocrítico. Según Venegas (2013) en el modelo curricular sociocrítico el rol del educador es el de un coordinador pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollando una didáctica interactiva, participativa e igualitaria. Si bien es cierto que los proyectos de agente de cambio fueron gestionados en su mayoría por los estudiantes, los docentes llegaron a tener una participación de liderazgo en detrimento del empoderamiento de los estudiantes. Para la dirección de la I.E. estos proyectos fueron de gran importancia pues se volvió una medida de éxito a nivel organizativo. Sin embargo, realizarlos era un gran reto. Las horas donde se desarrollaban y gestionaban los proyectos eran ajustadas pues se debían de compartir con las actividades de desarrollo de competencias (2 horas pedagógicas a la semana). Los changers no se encontraban capacitados en la enseñanza de gestión de proyectos y no poseían herramientas prácticas para gestionarlo más allá del marco lógico. Debido a ello y a la necesidad de lograr los objetivos de los proyectos, los changers tuvieron que fungir repetidos años de directores de los proyectos.

El rol del changer sufre diferentes variaciones durante los años de la experiencia. En la etapa de establecimiento, inicia trabajando en los procesos como guía y entrenador de agentes de cambio, es asignado como tutor de un salón. Luego en la etapa de desarrollo, se transforman en el vínculo entre el padre, los estudiantes, los docentes y gestores; ello debido a la cercanía con cada uno de estos y el manejo rápido de la información. Por el mismo motivo se vuelven luego solucionadores de problemas, coordinando con la dirección constantemente para estos fines. Finalmente, en la etapa de institucionalización, se les asigna equipos de maestros con el fin de ayudarlos a conseguir sus objetivos, los changer se vuelven la columna vertebral de la I.E. en detrimento de los coordinadores, los cuales no mostraron oposición debido a la alta carga horaria que mantenían. Finalmente, la alta carga de los changer los alejó en cierta medida de los procesos que generaban mayor valor en la formación de agentes de cambio, como las entrevistas y el feedback personal; a perderse en los procesos más operativos y de coordinación con los docentes.

Con las actividades de pensamiento crítico dentro de las estrategias didácticas se fortalecieron los vínculos entre los changer y los estudiantes. Esto fue determinante para la cultura de paz dentro de los salones de clases. El manejo de la disciplina antes del modelo reforzó normas bastante rígidas y distanciamiento de los estudiantes. La interacción de los

changer dentro y fuera de clases y la disposición a escuchar y entender a los adolescentes fortaleció la confianza por parte de los estudiantes, dando como resultado una relación cercana. En este en este mismo sentido es importante señalar que uno de los elementos más importantes fueron las entrevistas personales para que los estudiantes puedan expresar en forma segura sus dilemas, emociones y problemas. Aunque los docentes se mostraron abiertos a la escucha, no tenían esta misma oportunidad pues no poseían estos espacios de interacción. Antes del modelo, la única forma que el alumno se expresara era en los recreos por su iniciativa o con conversaciones con la psicóloga. Es por ello por lo que fue determinante que los estudiantes tuvieran este espacio. Así los changers tenían información constante sobre los acontecimientos dentro de clase, permitiéndole tomar decisiones y aconsejar a los estudiantes de manera oportuna. Ello finalmente tuvo como consecuencia la disminución de conflictos y faltas graves dentro del aula.

3.3.3 Los procesos de evaluación de los aprendizajes

La evaluación en los talleres de agente de cambio fue de tipo formativo. En términos de Álvarez (2001): “Una evaluación formativa es la que forma”; es decir, la que “ayuda” a saber qué y cómo mejorar. Como se explicó anteriormente, los talleres de agente de cambio eran espacios de aprendizaje intenso, cuyo fin se encontraba enfocado en el feedback. De esta manera el alumno articulaba la sesión con una perspectiva que llamaba a la acción.

Los rally de agentes de cambio eran experiencias de evaluación sumativas. En ellas se evidenciaba una correspondencia entre la evaluación del aprendizaje de competencias, la evaluación según el modelo socio crítico y las estrategias didácticas usadas para entrenar competencias. Según Castro (2009), la evaluación en el modelo curricular sociocrítico es de carácter democrático, pues promueve el consenso y favorece a la autocrítica y la reflexión. Esto se evidenciaba en que los equipos dentro de los rally debían de analizar la situación, buscar consensos y tomar decisiones. Por otro lado, la evaluación de competencias según Stobart (2010) y Stiggins (2014) tiene como propósito medir el logro del aprendizaje mostrando el uso de esta, logrando del estándar establecido. En este sentido, los Rally se desarrollaban a partir del estándar de cada competencia tratando de medir el uso de esta en situaciones reales o en roll playing, evidenciando el nivel del logro.

Una de las principales dificultades para el desarrollo de la evaluación de las competencias dentro de los rally fueron los recursos y conocimientos necesarios para diseñarlos por parte de los changers. Diseñar experiencias que requerían que los estudiantes hagan uso de sus competencias, demandaba un conocimiento profundo de estas, así como tiempo y

creatividad. Como se mencionó anteriormente, el proceso de entendimiento de las competencias duró mucho tiempo, la capacitación y recursos alrededor de esto fueron escasos. Las condiciones que hicieron que estas evaluaciones fueran mejorando se dieron cuando los changers empezaron a tener mayor experiencia y conocimiento, ello se dio principalmente en la etapa de institucionalización.

La efectividad del modelo de formación de agentes de cambio no ha sido medida luego del egreso de los alumnos de 5to de secundaria, tal como lo plantea el tercer momento de Pérez Juste (2000) que tiene como propósito evaluar la eficacia del programa. Como se ha planteado, la evaluación sumativa de las competencias del agente de cambio se realiza a finales del año mediante los rally. Sin embargo, en un sentido más amplio, sin obviar las competencias, se esperaría que los exalumnos se encuentren generando un impacto positivo en la sociedad desde su lugar, hecho que no ha sido medido hasta el momento.



CONCLUSIONES

Se concluye que la implementación del modelo de formación de agentes de cambio representa una innovación curricular, impactando en las intenciones educativas, perfiles, contenidos, estrategias didácticas y evaluaciones. Este cambio se reflejó inicialmente en la educación secundaria y se expandió a toda la escuela, afectando las estructuras del modelo educativo anterior.

El modelo nace de la necesidad de fomentar un cambio social mediante la formación de estudiantes como agentes de cambio, con el objetivo de generar un impacto positivo en la sociedad. Se considera pertinente y necesario en el contexto actual del planeta y del país. El perfil del agente de cambio se diseñó en base a valores y competencias, respondiendo a la pregunta: ¿qué persona puede impulsar el cambio en la sociedad? Esta formación se fundamenta en un enfoque sociocrítico, destacando el pensamiento crítico y la transformación social como elementos clave. Las competencias se desarrollan mediante un enfoque por competencias, vinculando la teoría sociocrítica con el modelo socioformativo.

El éxito de la implementación se atribuye a factores como el compromiso de los directivos con el cambio social a través de la educación, la reorientación del plan estratégico hacia la formación de agentes de cambio, la creación de un área especializada y el empoderamiento del equipo joven de changers. Estos generaron una cultura de cambio mediante espacios como talleres semanales, proyectos de agentes de cambio, entrevistas personales de feedback y rally de agentes de cambio.

Que los changers, docentes y directivos fueran formados como agentes de cambio en valores y competencias, permitió un mayor entendimiento del modelo de cara a los estudiantes. La capacitación constante sobre el perfil del agente de cambio fue crucial. Sin embargo, la

comprensión plena solo se alcanzó cuando fueron entrenados y evaluados en las competencias de agente de cambio.

La visión, misión, valores y competencias se han mantenido consistentes a lo largo del tiempo, beneficiando la cultura escolar. Las competencias se detallaron con el tiempo gracias a la investigación, obteniendo un estándar mejor definido y facilitando el desarrollo de sesiones y evaluaciones.

Se evidencia una correlación entre el perfil, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación, fortaleciendo el modelo formativo. Los talleres de agentes de cambio, antes conocidos como tutorías, proporcionaron espacios para el desarrollo diario de competencias. En ese sentido, el cambio de temas de tutoría por competencias impulsó avances significativos y permitió innovar en las estrategias pedagógicas. Estas estrategias, basadas en elementos sociocríticos, como la concientización, el pensamiento crítico y la transformación social, se reflejaron en procesos de evaluación formativos y sumativos.

Desde la perspectiva de los participantes, estrategias pedagógicas como el role-playing, la simulación, los debates, las mesas redondas de análisis crítico y procesos de introspección fueron más idóneas para el desarrollo de las competencias del agente de cambio. Estas estrategias resultaron interesantes y significativas para los estudiantes en la medida que tenían espacios para analizar, reflexionar y expresarse, fomentando un cuestionamiento de sus puntos de vista y una conexión más profunda con el desarrollo de las competencias en situaciones de la vida real.

Se destaca la importancia de los proyectos de agentes de cambio diseñados mediante design thinking, ya que generaron un mayor sentido de pertenencia y mostraron resultados superiores a los asignados de manera arbitraria. Estos proyectos, alineados con las metas de desarrollo sostenible, enmarcaron de manera más efectiva el propósito de las iniciativas.

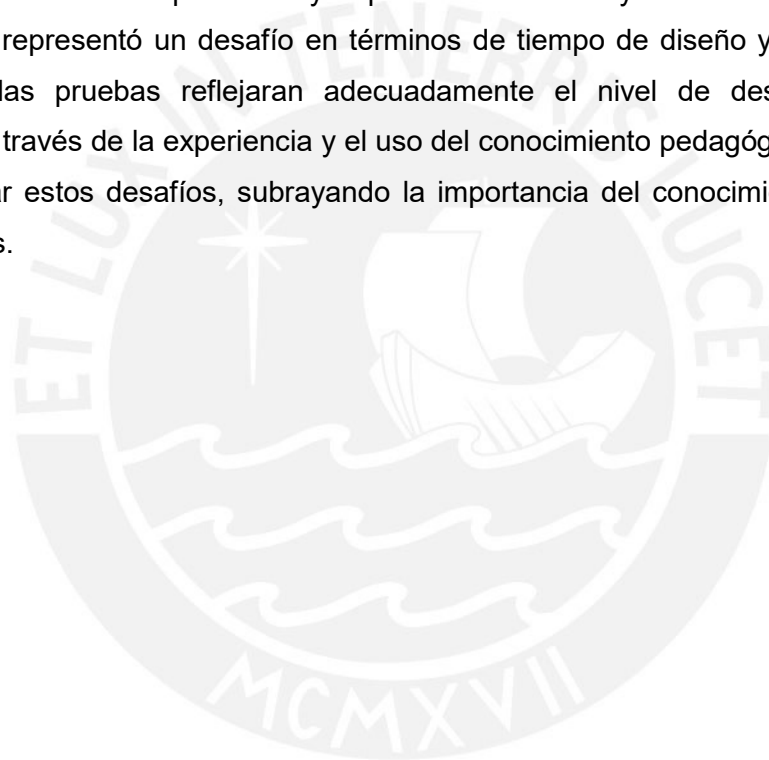
El rol del changer, aunque determinante, experimentó transformaciones que lo alejaron y acercaron a actividades más alineadas con la generación de valor para el modelo de formación de agentes de cambio. A medida que asumían roles más orientados a la gestión y control, se distanciaban del acompañamiento individual de los estudiantes.

La interacción de los changers dentro y fuera de las clases estableció una relación cercana con los estudiantes. Sumado a espacios abiertos al diálogo y al pensamiento crítico, se creó un clima propicio para el aprendizaje y el cambio, no solo para el desarrollo de competencias,

sino también para el crecimiento socioemocional. Además, se identificó un rol tácito de los changers como reguladores del clima del aula, previniendo y mediando conflictos de manera oportuna. Su actitud positiva influyó significativamente en el ambiente del aula.

Los rally de agentes de cambio, como estrategia de evaluación sumativa, resultaron significativos y acertados para el modelo de formación, proporcionando información detallada sobre las competencias de agente de cambio. La dinámica de rotación de estaciones y los desafíos basados en situaciones reales relacionados con competencias, permitieron a los evaluadores observar el uso de estas competencias en cada estudiante.

La creación de evaluaciones para el rally requirió conocimiento y creatividad por parte de los changers. Esto representó un desafío en términos de tiempo de diseño y la necesidad de asegurar que las pruebas reflejaran adecuadamente el nivel de desarrollo de cada competencia. A través de la experiencia y el uso del conocimiento pedagógico y psicológico, se logró superar estos desafíos, subrayando la importancia del conocimiento más allá de estas disciplinas.



RECOMENDACIONES

Se debe crear una estrategia integral para la inducción y capacitación en diversos aspectos del modelo. Se observa una falta de conocimientos técnicos y pedagógicos por parte de los changers, a pesar de que han asimilado y aplicado de manera efectiva los conocimientos prácticos. La posición, al ser única en su clase, carece de recursos técnicos.

Es esencial gestionar el conocimiento acumulado, evitando que los changers tengan que desarrollar sesiones, estrategias y evaluaciones desde cero de manera constante. La información recopilada fue difícil de procesar y organizar debido a una falta de almacenamiento adecuado en el pasado.

Es necesario replantear el rol de los changers. Ampliaron su carga horaria para dictar cursos según su especialidad debido a necesidades económicas de la institución. La mala administración de esta carga afecta negativamente el clima laboral y la calidad de los procesos del modelo. Se debe realizar una matriz para identificar los procesos más valiosos para el desarrollo de agentes de cambio y reestructurar dicho rol. En la rutina diaria, estos procesos se descuidan, y los changers se ven inmersos en tareas administrativas.

Implementar un programa de evaluación del desempeño para changers y docentes permitirá retroalimentar y evaluar constantemente sus competencias como agentes de cambio. Esto facilitará una comprensión más profunda y apropiación del modelo. Enseñar algo que no se conoce o se ejemplifica resulta difícil.

Es esencial crear espacios dedicados al desarrollo de evaluaciones del agente de cambio, planificando adecuadamente para garantizar información útil y relevante.

Reevaluar el modelo de competencias es fundamental, incluyendo el análisis crítico como una competencia primordial. Aunque se aborda de manera transversal en las clases, no se le da la importancia necesaria, a pesar de ser un elemento crucial del modelo curricular sociocrítico y, por ende, del modelo de formación de agentes de cambio.

Se debe llevar a cabo una evaluación para verificar la eficacia del programa en exalumnos, evidenciando si están generando un impacto positivo en la sociedad y utilizando los valores y competencias del agente de cambio.

REFERENCIAS

- Agueredondo, I., Lugo, M., Pogr , P., Rossi, M. y Xifra, S. (2006). *La escuela del futuro II: Cómo planifican las escuelas que innovan*. Paper Editores.
-  lvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>
- Angulo, J., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Aljibe.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00141.pdf>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bixio, C. (2004). Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En N. Bogoggino (Comp.), *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. 95-124. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia presentada en el XIII Congreso de UECOPE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza), https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Can, D. (2020). The Mediator Effect of Reading Comprehension in the Relationship between Logical Reasoning and Word Problem Solving. *Participatory Educational Research*, 7 (3), 230-246. <https://doi.org/10.17275/per.20.44.7.3>
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y Currículo*. Volumen I. Madrid: McGraw Hill.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Castro, F., Correa, M. y Lira, H. (2004). *Currículo y evaluación*. Universidad del Bio-Bio.

- Ciscar, C. y Uría, M.E. (1993). *Los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Naullibres
- Colegio San Carlos (2019). Plan estratégico institucional.
- Coll, C. y Vals, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. En C. Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (Eds.). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 81-132). Santillana.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. (2da. Ed) Ediciones Akal.
- Dale, A. (1974), Coercive persuasion and the role of the change agent. *Interpersonal Development* 5(2), 102–111.
- Demidenko, E. (2007). The Prospects of Education in a Changing World. *Russian Education & Society*, 49(6), 84–100. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.2753/RES1060-9393490607>
- De la Torre, S. (1997). *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Dykinson.
- Del Pozo, M. (2014). *Aprendizaje inteligente*. Tekman.
- De Souza, J. F. (2006). Investigación-Acción Participativa ¿qué? (Ed. Bagaço). Universidad Federal de Pernambuco.
- Díaz-Barriga, A. (2003). *Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002
- Díaz, C., Persico, R., Del Mastro C., y Ferrazzi, G. (1992). Desarrollo del currículo de los centros educativos: análisis de los elementos orientadores e instrumentales. *Educación*, 1(1), 77-84.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4402>
- Englund, T. (2015) *Toward a deliberative curriculum?* Nordic Journal of Studies in Educational Policy. (traducción del inglés a cargo de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del ENS en Lenguas Vivas "Sofía E. B. de Spangenberg", dictada por la Profesora Sandra Lauría.
- España, Y. y Viguera, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), e17.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017&lng=es&tlng=es.

- Ferrada, D. (2001). *Currículo Crítico Comunicativo*. El Roure
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freirey la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418203>
- Fonseca, J. y Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el Diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83–112. <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI
- Gaerín, J. (2003). La Innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación. *Diseño, desarrollo e Innovación del currículo en las Instituciones educativas*, 1(1) 117-174. Editorial Universitat
- García, R. y Escudero, J. (2021). Presentación. Innovación educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 62, mayo - agosto 2013, 199 – 220, <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v20n62/v20n62a8.pdf>
- Garragori, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161,47-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281696>
- Gimeno, J. (2017). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Segunda edición. Ediciones Morata.
- Guzmán, M., Maureira, O., Sánchez, A. y Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889004>
- Hall, J. y Williams, M.S. (1973), How to interpret your scores from the change agent questionnaire, Teleometrics International.
- Havelock, R. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. Educational Technology.
- Hawes, G. & Corvalán, O. (2005). Construcción de un perfil profesional. Universidad de Talca. Instituto de investigación y desarrollo educacional. http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf
- Hawes, G. y Troncoso, K. (2006). Lineamientos para la transformación del curriculum de formación profesional en las carreras de la Red RINAC
- Hayes, H. (2014). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo de cambios*. Narcea, S. A. de ediciones

- Hilbert, M. [Martin Hilbert] (16 de octubre de 2015). *¿Qué son los Sistemas Complejos?* [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=TNLINCrVw9E&t=3535s>
- Ibañez, J. (1992) *Más allá de la sociología* (2.^a ed.) Siglo XXI.
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de investigaciones educativas*, 15(1 y 2), 79-90.
<http://biblo.una.edu.ve/una/anali/texto/ie2002v15n1-2p79-90.pdf>
- I.E. San Carlos (2019). Plan estratégico institucional. San Carlos
- Jacobson, J., Levin, J., y Kapur, M. (2019). Education as a complex system: Conceptual and methodological implications. *Educational Researcher*, 48(2), 112-119.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed.* Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE 258
- Ladyman, J., Lambert, J., y Wiesner, K. (2012). What is a complex system? *European Journal for Philosophy of Science*, 3(1), 33-67. <https://doi.org/10.1007/s13194-012-0056-8>
- Lanfrancesco, G. (2003) *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares.* Cooperativa editorial magisterio
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la Competence.* Editions d'Organisation.
- Lippitt, R., Watson, J y Westley, B. (1958) *The dynamics of planned change.* Harcourt, Brace and Co.
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. Edetania. *Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (38), 147–156. Recuperado a partir de
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/303>
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué Entendemos Por Innovación Educativa? A Propósito Del Desarrollo Curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Marín, D. (2004). La investigación curricular en México: La década de los noventa. *Perfiles educativos*, 26(103), 128-132.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74 (julio-diciembre), 195 - 225.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo nacional de la educación básica.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Ministerio de Educación Chile (2018). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para directivos. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles/89342_archivo_01.pdf
- Mogollón (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Cartolan E.I.R.L.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva visión.
- Operti, R. (2017). *15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación* N°14. OEI-UNESCO.
- Ortiz, M. (2009). La construcción curricular de la Escuela Necesaria. *En Revista de Pedagogía*, 30(86), 89-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911663005>
- Pérez, A. & Tabernero, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, (347), 435-45
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287
- Perilla Granados, J.S.(Comp.) (2018). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación; Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Pozo, J. I., del Puy Pérez, M., Sanz, A., y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y aprendizaje*, 15(57), 3-21.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Revilla, D. (2011). *Diseño y evaluación curricular*. Módulo del curso. Diplomatura de especialización en docencia para la formación y la capacitación. (2da ed.) Facultad de Educación de la PUCP.
- Revilla, D. (2015). *Programación curricular y el PCI*. Unidad III. Módulo de trabajo. Presentación de diapositivas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Royo, P. (2020). Diseño por competencias. ¿Era esto lo que necesitábamos? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13205>
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículo: diseño, desarrollo e innovación curricular* (3ra ed.). Alianza Editorial.
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículo. Diseño y desarrollo curricular*. Universitas.
- Santander, I. y Hormazábal, P. (2015). Difusión de la innovación curricular por competencias. *UCMaule-Revista Académica*, 8, 29-53 <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/28/28>

- Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. Geneva, World Economic Forum. https://www.jef.or.jp/journal/pdf/208th_Cover_01.pdf
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education* (Revised Ed). Random House.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata
- Stiggins, R. (2014). *Defensible Teacher evaluation. Student growth through classroom assessment*. Corwin
- Tichy, N. (1975) How different types of change agents diagnose organizations, *Human Relations* 23(5), 771–779. <https://doi.org/10.1177/001872677502800901>
- Tinajero, G. López, G. y Pérez, C. (2007). *Cambio Curricular en el Bachillerato Tecnológico Mexicano: El caso de la Disciplina de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores*. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Recuperado el 12 de octubre de 2013 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546004>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Cuarta edición. ECOE Ediciones
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Urcid Puga, R. (2020). Propuesta de modelo estratégico que muestra los elementos esenciales de la innovación curricular. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 253-275. <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.11>
- Van de Velde, H. (2008), La sistematización de experiencias: texto de referencia y consultas. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/ Volens Centroamérica. 1a. ed. Estelí: CICAP/Volens Centroamérica. *Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario; No.2*
- Viveros A., Sonnia M. y Sánchez L. (2018). The academic management of the socio-critical pedagogical model in the educational institution: role of the teacher. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202018000500424&lng=es&tlng=en.
- Venegas, C. (2012). Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción Pedagógica*, 22, 68 – 80 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/>
- Vogliotti, A, (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.evelia.unrc.edu.ar>
- Zabala, A. (2000). El aprendizaje de los contenidos según su tipología en *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*. (7), 113-136 <https://doi.org/10.18172/con.531>

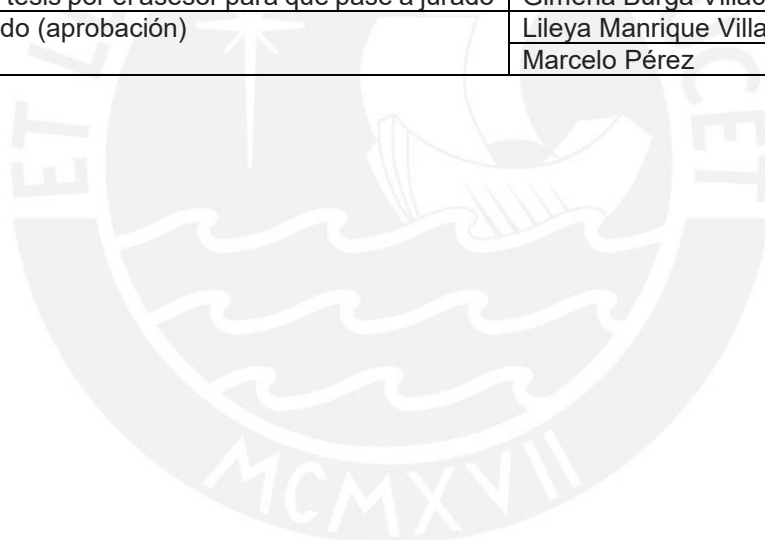
Zabalza, M. (2009). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea S.A.



ANEXOS

Anexo 01: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Gimena Burga Villacorta	17-11-2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Monika Camargo Cuellar Alonso Velasco Tapia	12-04-2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Monika Camargo Cuellar Luzmila Mendivil Trelles de Peña	14-07-2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique Villavicencio Edith Soria Valencia Flor Quispe Román	20-09-2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique Villavicencio Marcelo Perez	22-11-2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Gimena Burga Villacorta	12-12-2022
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Gimena Burga Villacorta	28-02-2023
Revisión del jurado (aprobación)	Lileya Manrique Villavicencio	31-03-2023
	Marcelo Pérez	14-04-2023



Anexo 02: Consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

El presente documento tiene como fin el solicitar el apoyo para la investigación El modelo de formación de agentes de cambio como innovación curricular: Sistematización de la experiencia del Colegio San Carlos de Chosica periodo 2013-2019, llevado a cabo por el estudiante Dante Malpartida Benavides, de la maestría en educación con mención en currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Solicitamos de esta manera su participación presencial en el grupo de discusión en el cual junto con otros compañeros que participaron de la experiencia del modelo de formación de agentes de cambio puedan reconstruir y sistematizar bajo su visión la experiencia que vivieron en el periodo entre 2013 y 2019. Como parte del grupo de discusión se generará una línea de tiempo y una guía de ordenamiento. Este proceso de sistematización tendrá una duración de tres horas y será grabado con la finalidad de procesar la información a posteriori, salvaguardando en todo momento la confidencialidad eliminando las grabaciones luego de dos años de la sustentación.

Cabe señalar que su participación dentro de la presente sistematización es voluntaria y anónima. En caso de no sentirse cómoda durante el proceso, tiene la opción de retirarse sin verse afecto a ser juzgado por ello. Así mismo, tendrá la libertad de no responder o abstenerse en el momento que lo decida. Es importante señalar que, al término de esta investigación, usted tendrá acceso a la misma.

Finalmente, valoramos el aporte que pueda brindar a esta investigación. De poseer alguna duda o aclarar algún punto puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20007098@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar voluntariamente en el presente estudio. Declaro haber leído la información descrita, estar de acuerdo con el manejo de mis datos y mi información según lo acordado y recibir una copia del presente protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del participante:

Firma:

DNI:

Fecha:

SOLICITUD DE PERMISO PARA USO DE NOMBRE

Señora Emma Benavides Morales

Directora

Presente. -

El presente documento tiene como fin el solicitar el permiso del uso del nombre de la institución para la investigación: “El modelo de formación de agentes de cambio como innovación curricular: Sistematización de la experiencia del Colegio San Carlos de Chosica periodo 2013-2019”, llevado a cabo por el estudiante Dante Malpartida Benavides, de la maestría en educación con mención en currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Solicitamos de esta manera a la Institución Educativa San Carlos de Chosica mediante su directora, la autorización para el uso de su nombre de manera pública en los documentos relacionados a esta investigación.

Sin otro en particular me despido agradeciendo la deferencia.

Dante Luis Malpartida Benavides

a20007098@pucp.edu.pe



Chosica, 20 de diciembre del 2021

Señor,

Dante Luis Malpartida Benavides

Presente.

De mi mayor consideración:

En atención a su carta solicitando el uso del nombre de la institución a la cual dirijo, para fines de la investigación: "El modelo de formación de agentes de cambio como innovación curricular: Sistematización de la experiencia del Colegio San Carlos de Chosica periodo 2013-2019", hacemos de su conocimiento la aceptación de esta en aplicación a las facultades que me han sido otorgadas.

Saludamos el trabajo arduo que viene realizando para promover el trabajo de agente de cambio de nuestra institución y le deseamos el mayor de los éxitos en su investigación.

Atentamente




Emma Benavides Morales
Directora

Anexo 05: Matriz de validación de juicio de expertos

FICHA DE VALIDACIÓN DE GUÍA GRUPO DE DISCUSIÓN- EQUIPO RESPONSABLE DEL DISEÑO Y EJECUCIÓN 1. Describir el perfil de egreso y las competencias de agente de cambio. 2. Describir las principales estrategias y recursos pedagógicos aplicados por la propuesta de innovación. 4. Describir el proceso de evaluación que realiza el modelo. 5. Analizar el modelo sus alcances y limitaciones.			Coherencia	Representatividad	Suficiencia	Claridad
			Nivel de correspondencia lógica entre el ítem y la subcategoría, de tal manera que el ítem no aborde otros temas ajenos.	Selección de los ítems más adecuados para corresponder a la sub categoría. Qué tan bien representan el ítem a la sub categoría	El número de ítems es suficiente para responder a la categoría.	
			¿El ítem es coherente con la sub categoría?	¿Los ítems son representativos de la sub categoría?	¿El ítem es suficiente?	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ITEMS	SI/NO	SI/NO	SI/NO	
La misión, el propósito del modelo, su concepción y su estructura	Misión del modelo.	1. Describan en sus propias palabras el propósito del modelo de desarrollo de agentes de cambio		SI		Poco clara La visión no se corresponde con el enunciado del obj.
		2. ¿Cómo funciona el programa para lograr la misión modelo?	SI	No		Poco clara
	El perfil de egreso	3. ¿Cómo fueron determinadas las competencias y el modelo de formación de agentes de cambio?	SI	SI		Clara
		4. ¿Cuál es su opinión el perfil de egreso y sus componentes? ¿Se ha percibido algún cambio en el perfil de egreso?				
	El plan curricular	5. ¿Cuál ha sido el aporte del plan curricular al perfil de egreso? ¿Qué cambios han sido los cambios más representativos desde el 2013 hasta el 2019?	SI	SI		
Las estrategias y recursos	Estrategias para el desarrollo de agente de cambio	6. De las estrategias aplicadas en el modelo, ¿cuáles fueron las más útiles? ¿Por qué?	SI	SI		Poco clara

pedagógicos implementados	Recursos pedagógicos utilizados en el modelo	7. ¿cuáles fueron los recursos pedagógicos más utilizados en el modelo? ¿Por qué?	SI	Si		Poco clara
Rol de los actores dentro del modelo	Rol del tutor/changer	8. ¿Qué rol cumplen los changer/tutores en el desarrollo del modelo? ¿Cuáles han sido sus principales tareas, responsabilidades o funciones?	SI	Si		Lo que te digan será lo que creen
		9. ¿Cuáles han sido los cambios más representativos en el rol del tutor/changer desde el 2013 al 2019?				
		10. ¿Con qué otros actores del colegio debieron de actuar para llevar a cabo el proceso formativo?	SI	Si		
Los procesos de evaluación dentro del modelo	Participación de los estudiantes	11. ¿Cómo describe la participación del estudiante en el modelo de desarrollo de agentes de cambio?	SI	Si		
		12. ¿Cree usted que en la participación del estudiante ha habido alguna diferencia entre el 2013 y 2019?				No se comprende
Los procesos de evaluación dentro del modelo	Los procesos que evaluaban el logro de metas del modelo	13. ¿Cuáles fueron los principales procesos de evaluación de los agentes de cambio?	SI	Si		
		14. ¿Cuáles fueron los principales instrumentos de evaluación aplicados?	SI	Si		claro
		15. ¿Cuáles creen que han sido los cambios más importantes en dichos procesos desde el 2013 al 2019?	SI	Si		Poco claro

Anexo 06: Matriz de ordenamiento de sistematización

Subcategoría	R 2013	Vs 2014	N.R 2015	Gabriel 2016	Cielo 2017	Cujo (Peri) 2018	(Pao, Giarc) 2019
Misión del Modelo	2	2	3	3	4	3	2
El perfil de egreso	1	1	0	0	2	1	0
Plan Curricular	3	0	1	1	3	2	0
Estrategias de desarrollo AC PAC	2	0	2	1	3	3	2
Recursos Pedagógicos	1	0	3	1	2	2	1
Rol de los tutores/chargers	4	1	1	2	3	3	1
Rol de los estudiantes	3	0	0	2	1	1	0
Procesos de evaluación	2	0	0	2	3	0	0