

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL DESEMPEÑO DE LOS
DOCENTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SECUNDARIO DE LA
PROVINCIA DE ANDAHUAYLAS, 2019**

Tesis para obtener Grado Académico de Maestra en Educación
Con mención en Diseño y Gestión Curricular

ADONÍAS JULIA VILLA CALDERÓN

Presidente: Uriel Montes Serrano

Asesor: Jorge Enrique Rivas Rivas

Lector 1: Luis Enrique Tineo Quispe

Lector 2: Ángel Deroncele Acosta

Lima – Perú

Diciembre de 2020

EPÍGRAFE

*“Mientras enseñó continúo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque
indago y me indagó.”.*

Paulo Freire

DEDICATORIA

A Dios quien guía mis días, en él confío y me regocijo.

A Edwin, Adiel, Illari y Aryam, fuentes de amor, sabiduría, luz y la comunión con las fuerzas de la naturaleza.

A mis padres Augusto (+) y Julia por su amor y sabiduría reflejada en la fe y confianza en mí.

AGRADECIMIENTO

A Dios verbalizado en el amor a la humanidad.

A mi familia por el tiempo que me han concedido, un tiempo robado a la historia familiar tras el sueño de confiar en la educación como la proveedora de mejores oportunidades de vida; también por ser la fortaleza, la fuerza y energía que me anima en cada meta emprendida.

A la UARM, por pensar en el estudiante y suplir sus necesidades a través de la amigable y oportuna orientación de Uriel Montes.

Al Mgtr. Jorge Rivas por compartir sus conocimientos durante la asesoría permanente en el proceso de la investigación.

A mis compañeros de la maestría, por su amistad, apoyo y aliento a largo plazo.

A los docentes que me brindaron información para el sustento de esta investigación.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo indagar cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular, ejecutados a partir del 2005 al 2018, en el desempeño de los docentes del área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundaria de la provincia de Andahuaylas.

El enfoque de la investigación es cualitativo que permitió recabar información sobre experiencias, opiniones, valores. En cuanto al diseño, se optó por el estudio de caso con tres fuentes de datos: testimonios de los docentes en una entrevista semiestructurada, documentos de sesiones planificadas y su desarrollo fue observada y registrada en un cuaderno de campo. Los hallazgos fueron agrupados, analizados y contrastados con el marco teórico y los antecedentes a través de un proceso de triangulación.

Como resultado, se encontró que los cambios curriculares inciden en el desempeño del docente en la planificación, porque ha modificado los esquemas, modelos y componentes organizados bajo un orden lógico centrado en contenidos, luego por objetivos y, finalmente, por competencias; pero su redacción evidencia el desarrollo de conocimientos, mas no el afianzamiento de las competencias; además, el docente aún no ha logrado articular los componentes curriculares de una planificación con la conducción de los aprendizajes. En esta etapa, vuelve a la práctica arraigada al conducir una sesión bajo parámetros que no contribuyen a la concreción curricular; más bien presenta actividades aisladas para cada clase. En este sentido, la concreción curricular no alcanza los objetivos previstos.

Palabras clave: política y cambio curricular, desempeño docente, estudio de caso, percepción curricular, planificación y conducción de aprendizajes.

ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate how the curricular changes of Regular Basic Education executed from 2005 to 2018 influence the performance of teachers in the area of Communication, of educational institutions at the secondary level of the province of Andahuaylas.

It stuck to the interpretive paradigm because it investigated the particular and individual actions of the participants. The focus was qualitative, gathering information on experiences, opinions, values. Regarding the design, the case study was chosen with three sources of data, teachers' testimonies in a semi-structured interview, documents of planned sessions and its development was observed and recorded in a field notebook. The findings were grouped, analyzed and contrasted with the theoretical framework and the background through a triangulation process.

As a result, it was found that the curricular changes affect the performance of the teacher in planning because they have modified the schemes, models and components organized under a logical order centered on content, then by objectives and finally by competences; but its writing shows the development of knowledge, but not the strengthening of competencies; In addition, the teacher has not yet managed to articulate the curricular components of a planning with the conduct of learning, at this stage he returns to the ingrained practice when conducting a session under parameters that do not contribute to the curricular concretion; rather, it presents isolated activities for each class. In this sense, the curricular concretion does not reach the planned objectives.

Keywords: curricular policy and change, teaching performance, case study, curricular perception, planning and conducting learning.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	22
I REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	22
1.1 Políticas curriculares.....	22
1.2 El currículo	23
1.3 Cambios curriculares	25
1.4 Enfoque del Área de Comunicación	32
1.5 Prácticas arraigadas en las acciones docentes.....	36
1.6 Desempeño docente.....	38
1.7 Percepción docente.....	41
1.8 Planificación de los aprendizajes.....	42
1.9 Conducción de los aprendizajes.....	44
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	46
2.1 Paradigma de investigación.....	47
2.2 Enfoque metodológico.....	48
2.3. Diseño de investigación.....	49
2.3.1 Categorías de investigación.....	49
2.3.2 El contexto y el caso.....	52
2.3.3 Participantes.....	53
2.4 Técnicas e instrumentos.....	54
2.4.1 Guía de entrevista.....	54
2.4.2 Observación	55
2.4.3 Análisis documental.....	56
2.5 Procedimiento de análisis de información	57
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	60

3.1. Concepciones del docente sobre la política curricular.....	61
3.2. Implicancia de los cambios curriculares en el docente.....	64
3.3. Impacto de los cambios curriculares en el estudiante: perspectiva docente.....	70
3.4 Experiencias pedagógicas en el marco de un cambio curricular.....	72
3.5 Impacto de los procesos de implementación curricular en la práctica pedagógica del docente.....	75
3.5.1 Motivación intrínseca.....	81
3.6 El cambio curricular en relación al acceso al nivel superior.....	83
3.7 Comprensión transversal del Área de Comunicación.....	84
3.8 Incidencia de la formación del docente en la comprensión de los cambios curriculares.....	88
3.9 Desempeño docente.....	89
3.9.1 Reflexiones de la práctica pedagógica.....	90
3.9.2 Práctica arraigada del docente en la actuación curricular.....	96
A. Planificación de los aprendizajes.....	96
B. Conducción de los aprendizajes.....	101
Conclusiones.....	105
Recomendaciones.....	108
Referencias bibliográficas.....	109
Anexos.....	114
Anexo 1: Matriz metodológica.....	115
Anexo 2: Matriz de categorización.....	124
Anexo 3: Carta a expertos para validación de instrumentos.....	129
Anexo 4: Tabla de validación del instrumento de investigación.....	130
Anexo 5: Imágenes de correo electrónico de validadores.....	134

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Categorías y subcategorías de estudio.....	51
Tabla 2: Documentos analizados.....	56
Tabla 3: Evidencia de la concreción curricular en la planificación de una sesión de aprendizaje.....	66
Tabla 4: Evidencia del esquema de planificación de una sesión de aprendizaje.....	87
Tabla 5: Evidencia de la organización de una sesión de aprendizaje.....	99
Tabla 6: Evidencia de la planificación de una misma sesión de aprendizaje para varias secciones.....	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Datos empíricos relacionados a la investigación.	14
Figura 2: Datos asociados a influencia del cambio curricular en el desempeño docente	58
Figura 3: Triangulación metodológica.....	59

INTRODUCCIÓN

El objetivo primordial de la presente investigación fue indagar en torno a la forma cómo los cambios curriculares de la Educación Básica Regular, ejecutados a partir del 2005 al 2018, influyen en el desempeño de los docentes del área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundario, de la provincia de Andahuaylas.

El currículo, como un elemento fundamental del proceso educativo, tiene entre sus características la dinamicidad, la que le permite adaptarse al contexto en el cual se ejecuta para contribuir a los propósitos que los avances científicos y tecnológicos le plantean.

Un antecedente de investigación de las reformas curriculares en el Perú fue realizado por Ferrer (2004), cuyo título es *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?*, el objetivo seguido fue observar la política curricular en las transformaciones de los 90, incidiendo en los procesos de implementación curricular. El autor realizó también una comparación en estos cuatro países, para determinar los alcances y dificultades del currículo. La metodología seguida para el análisis de la información fue el tipo histórico y secuencial. Las conclusiones centraron su atención en las etapas de preparación, ejecución y la evaluación de los logros en razón de aprendizajes del currículo del Perú. Este estudio reveló que las políticas educativas tuvieron expectativas altas; sin embargo, la falta de responsabilidad por los resultados evitó que esta tuviera un impacto positivo y trascendental.

Otro estudio a nivel de Latinoamérica fue el caso de México y Perú. Esto se debe a la adopción de los nuevos enfoques que plantean precisiones para el trabajo en las aulas, las mismas que van en pos de la eficacia y equilibrio de la enseñanza y aprendizaje (Chuquilin y Zagaceta, 2017). La investigación realizada tuvo como título, *El currículo de la Educación Básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú*. Su principal objetivo fue mostrar algunos cambios que se realizaron en

el currículo de estos dos países, incidiendo en el año 2016. El enfoque y método asumidos fueron cualitativa e interpretativa, apoyada del análisis de contenidos de documentos. Las conclusiones a las cuales arribaron fueron que, todo cambio impuesto desde las instancias burocráticas, causan inconvenientes en la subjetividad de los docentes, en su labor en el aula, porque los obliga a reestructurar su trabajo permanentemente. Estos aspectos, el docente lo percibe como un riesgo e incertidumbre que amenaza su desempeño.

En un contexto nacional, el antecedente de la investigación se encuentra en el estudio que realizó Tincopa (2014), titulada Reformas curriculares de Educación Primaria y Secundaria en los últimos cincuenta años. El objetivo fue analizar el sustento y la justificación de cada cambio curricular y qué aspectos se comprenden dentro de estos. El estudio se basó en la metodología descriptiva. Las conclusiones a las que arribó fueron que los currículos, para adquirir legitimidad deben asumir la participación organizada de los docentes del aula a nivel nacional. Así como la priorización de capacitaciones que garantice el manejo de los currículos nuevos por los docentes.

Robles (2005), contribuye también como antecedente, con el trabajo Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias. Los objetivos planteados fueron identificar los pasos que el docente da para gestionar el currículo, así como proponer alternativas que mejoren el trabajo curricular. En cuanto metodología siguió el estudio de caso. Las conclusiones que presenta es que, al cambiar el currículo por contenidos a uno con enfoque por competencias, esta demandó de los docentes un cambio en su modo de entender y ejecutar el currículo. Los planes de estas no alcanzaron sus propósitos, más bien generó tergiversaciones entre las instancias que prescribieron el currículo y los profesores. Agrega también que cada reforma exige tiempo para que el docente se adapte, reajuste y actúe el nuevo currículo.

Un hecho empírico relacionado a las influencias del cambio curricular en el desempeño del docente, se encuentra en el resultado que presenta la investigadora citada en el párrafo anterior, y se resume en la siguiente figura:

ANÁLISIS DE LOS CASOS ESTUDIADOS

VARIABLES	Indicadores	Caso 1: I.EE. "MB"	Caso 2: I.EE. "AQ"	Caso 3: I.EE. "NR"
Currículo por Competencias	Adaptación a cambios curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes no se adaptaron fácilmente al cambio curricular. - Los cambios curriculares causaron confusión y desconcierto entre los docentes. - El currículo por competencias era mirado desde la perspectiva del currículo por objetivos en tal forma que se tergiversaba sus componentes estableciéndose sinonimia entre objetivos y competencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes no se adaptaron fácilmente al cambio curricular. - Se evidenciaron diferente tipos de sentimiento como temor y a la vez expectativa frente al cambio curricular. - Los docentes demandan tiempo para adaptarse a los cambios curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes de la institución no se adaptaron fácilmente al cambio curricular. - Los cambios curriculares causaron confusión, desorientación, les demandó un tiempo valioso para ellos, el cual tuvieron que otorgar al currículo. - El currículo por competencias fue mirado desde la perspectiva del currículo por objetivos, estableciendo una relación errada entre los elementos de ambos currículos.
	Estructura del Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura del currículo es percibida como compleja, poco clara, no entendible en un primer momento. - Se demanda estructura de un currículo más operativo, práctico, de fácil manejo para los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura del currículo es percibida como poco clara. - Se demanda una reestructuración de la estructura del currículo. - Se percibe el deseo de los docentes en tener un currículo más práctico, más operativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura del currículo era percibida como compleja y poco práctica. - Aunque se reconoce una buena organización, finalmente ésta es desmerecida por ser poco operativa.
	La terminología nueva al interior del currículo.	<ul style="list-style-type: none"> - La terminología utilizada al interior del currículo es percibida por los docentes como compleja, poco clara. - Los docentes no entendían las capacidades, no comprendían lo que ellas buscaban. - La capacitación iba ayudar a la comprensión del currículo, pero hubo dificultades para que se brinde una capacitación eficiente que permitiera el buen manejo del currículo, esto debido a situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - La terminología utilizada al interior del currículo, era percibida por los docentes como compleja, proponen el uso de términos con lenguaje más prácticos para ellos. - En algunas áreas no saben definir ciertos términos, no entienden lo que les pide la capacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - La terminología utilizada al interior del currículo, era percibida por los docentes como poco entendible, la fueron entendiendo con la capacitación, pero les tomó tiempo precioso.

Figura 1: Datos empíricos relacionados a la investigación. Tomado de la Tesis: *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias* (Robles, 2005).

Como se evidencia, el cambio curricular incide en aspectos fundamentales del desempeño docente, siendo un factor fundamental en los resultados de aprendizaje basado en la implementación de las prescripciones curriculares.

Siguiendo estos antecedentes y en relación a las reformas educativas peruanas, en un contexto de evolución histórica, a partir de 1997 a 2005 se registró tres versiones de este documento, fundamentalmente en el nivel inicial y primaria. La construcción de esta estructura curricular estaba sustentada en las demandas locales e internacionales; así como en los requerimientos de los niños y niñas constatadas a partir de la aplicación experimental de programas curriculares en un lapso de cinco años.

Luego de estas construcciones curriculares, que aún no consideran un plan específico para el nivel secundaria, se da el Acuerdo Nacional (2002 - 2021) y el Plan Nacional de Educación para Todos (2005 - 2015); los cuales permitieron la promulgación del Diseño Curricular Integrado 2005 (DCN 2005), documento que surgió para hacer frente a la desarticulación de los niveles educativos, así como la visión segmentada del proceso educativo. Su elaboración fue participativa y consultada a

algunos sectores interesados en los hechos que conciernen al ámbito educativo nacional con el fin de alcanzar la legitimación social.

Siguiendo la misma ruta, durante la ejecución del DCN 2005, se realiza una convocatoria para establecer el Proyecto Educativo Nacional 2007 al 2021 (PEN 2007 - 2021) que consta de seis objetivos estratégicos con varias dimensiones de la educación bajo el lema “La educación que queremos para el Perú.

Sin embargo, a pesar de estos acuerdos, el DCN 2005 solo fue aplicado por cuatro años, porque en el 2009 fue lanzada la segunda versión del Diseño Curricular Nacional 2009 (DCN 2009). Dicho documento es considerado como un gran avance en la línea de las reformas educativas contemporáneas, porque privilegia un currículo por competencias.

Este currículo consolida la articulación del nivel inicial, primaria y secundaria. Presenta el enfoque intercultural que promueve la inclusión, tomando en cuenta la diversidad en lo cultural, lingüístico y humano. En lo pedagógico apela al aprendizaje basado en lo cognitivo y social (Manrique y Revilla, 2014).

Además, recibió diversos aportes para su funcionalidad, sobre todo en el Área de Comunicación, tales como la publicación de textos escolares que afianzaban los contenidos propuestos, la planificación de diversos documentos que alcanzan estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, en el mismo año.

Pese a estos aportes, la viabilización de este DCN 2009 se vio afectada porque no identificaba con claridad los aprendizajes en la práctica o por proyectos que contribuían a enfrentar problemáticas diarias. Además, su visión fragmentada del enfoque por competencias hizo difícil reconocer las expectativas de aprendizaje, a decir de Tapia y Cueto (2017) (como se cita en Guerrero, 2018). Es por ello que, el 2015 se volvió a revisar el DCN 2009 y se propuso un cambio en la política curricular que devino en la elaboración de varias versiones denominadas Marco Curricular.

Luego de su tercera versión, dicho documento fue promulgado el 2016 como Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB 2016). Pese a su promulgación en el año 2016, su implementación en centros pilotos recién se inició el 2017. Un año después se amplió su alcance al nivel primario e inicial; y recién en el 2019, a todos los niveles e instituciones educativas.

Al respecto, Vegas (2016) resume el contenido de este CNEB 2016, en alcanzar la formación de estudiantes que tengan todas las cualidades para hacer frente a los retos diarios. Este es el resultado de haber adquirido competencias, enfoques transversales, estándares de aprendizaje, conceptos clave. Y el currículo aportó con establecer planes de estudio para distintas formas de atención, dio también alcances para la evaluación, las mismas que son guías para el proceso educativo peruano.

Al observar, tanto el DCN 2009 como el CNEB 2016, se percibe puntos de encuentro, mejoras y cambios sustantivos. Guerrero (2018) destaca que el primer documento estaba referido solo a Educación Básica Regular, pero el segundo incluye a todas las modalidades educativas; por su parte Tapia y Cueto (2017) consideran otras cinco diferencias:

La primera de ellas está vinculada a las expectativas de aprendizaje. En el DCN 2009, demuestra un proceso fragmentado en competencias como capacidades, conocimientos y actitudes; mientras que en el CNEB 2016, pone énfasis en el aprendizaje, las competencias se entienden como producto del uso articulado de recursos, con un propósito específico y en una situación determinada, la misma que se valida con los estándares de aprendizaje.

La segunda está vinculada a las competencias. Mientras en el DCN 2009, las competencias se establecen para cada nivel educativo y son únicas para todos los niveles y se desarrollan progresivamente; el CNEB 2016 establece las competencias progresivas desde inicial hasta secundaria y en todas las modalidades educativas.

La tercera está centrada en la evaluación. Así, este documento prescriptivo pone énfasis en el enfoque formativo, priorizando el resultado y los procesos de retroalimentación a lo largo del aprendizaje; en cambio el DCN 2009 cuida el avance curricular y la asignación de valores al aprendizaje.

El cuarto puede entenderse a raíz de los debates contemporáneos en torno al trato diferenciado por géneros en los diversos ámbitos de la sociedad. En ese sentido, el DCN 2009 incorpora la igualdad de género desde la equidad; mientras que en el CNEB 2016 se hace desde la igualdad. Montané (2017) aclara al respecto que el DCN 2009 ya planteaba “La educación para la equidad de género” como uno de los temas transversales; sin embargo, no fue tratado con rigurosidad. Al ser incorporado en el CNEB 2016, como enfoque transversal, se pretende dar mayor relevancia al desarrollo de esta temática, no solo por equidad, sino para la verdadera igualdad.

El último involucra de forma directa al área de Comunicación, en donde se incorpora el uso de las nomenclaturas diferenciadas para referirse a las concepciones de competencias y capacidades. Así, en el DCN 2009 se describían las metas de aprendizaje como competencia y en secundaria como capacidades, que ha generado confusión en el proceso de articulación y progresión de los aprendizajes. En cuanto al enfoque del área, planteaba el comunicativo textual. La diversificación estaba vista por contenidos, mas no por capacidades. En lo estratégico, se contaba con tres organizaciones para tratar el área referidas a la oralidad, la comprensión a partir de la lectura de textos y la escritura; así no se visualizaba el componente literario.

Al ser reorganizado esta área el 2012, las Rutas de Aprendizaje trataron de superar las brechas mencionadas en el párrafo anterior, que incluyó dentro de las competencias, la interacción literaria; y se estableció los logros de aprendizaje, apoyados en los mapas de progreso, elaborados por IPEBA. Sin embargo, la comprensión y articulación de estos documentos aislados se hacía dificultoso, porque no todos los docentes los reflexionaban para aplicarlos en las aulas.

Hoy, el CNEB 2016 reorganiza el área hasta en 03 competencias y trece capacidades, que incluye la lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera; se establece así tres competencias comunes: se comunica oralmente, lee diversos textos y escribe diversos textos, los mismos que se encuentran consignados en la Programación Curricular de Educación Secundaria (Minedu, 2017).

Los constantes cambios a nivel de política curricular, especialmente en el área de Comunicación, supone nuevas exigencias, también desequilibrios en el desempeño docente. En ese sentido, Robalino (2005) señala que a los docentes de hoy se les pide que hagan todo lo que la sociedad y el Estado no hacen. Pareciera que la educación que alcanza pertinencia dependiese exclusivamente de ellos; sin embargo, no se les brinda apoyo sistémico para que su nuevo rol –caracterizado por estos cambios constantes en la política curricular- sea desempeñado con eficiencia y en concordancia con sus propias necesidades de reconocimiento.

Al respecto, Castro (2015) afirma también que todo cambio educativo afecta a los docentes, porque le exige la adquisición de nuevos paradigmas pedagógicos; por lo que es necesario la transformación a fondo de la actitud. Pero si el docente pone resistencia como defensa al cambio, ninguno de los quehaceres educativos logrará implementarse; entonces lo pensado en bienestar de generar aprendizajes en los estudiantes se verá afectado.

Otro problema latente del cambio curricular es que no toman en cuenta las estructuras escolares y el rol docente en su implementación, tampoco considera a la institución educativa como contexto social que determina el éxito o fracaso del cambio curricular (Bolívar, 1996).

Como afirma Castro (2015), el docente y la responsabilidad que tiene para conseguir el aprendizaje de los estudiantes mantiene una relación recíproca con los procesos de cambio curricular, ya que esta depende de la actuación de los profesores. Ellos son los protagonistas, por eso es importante capacitarlos para que puedan llevar a cabo procesos de gestión donde el estudiante alcance aprender.

Partiendo de las descripciones señaladas la investigación está centrado en identificar la percepción de los docentes sobre los cambios curriculares. Una percepción es entendida como un fenómeno trascendental en el conocimiento del hombre, el mismo que se identifica a través de las expresiones directas o indirectas del lenguaje, estas varían de acuerdo a las experiencias que los docentes ejecutan en sus aulas aplicando el currículo.

Otros objetivos propuestos fueron también analizar el desempeño en la implementación del currículo a nivel áulico, específicamente en la etapa de planificación y conducción de los aprendizajes, considerando que actualmente el docente afronta procesos de permanente evaluación basados en un Marco del Buen Desempeño, el mismo que está organizado en dominios; de los cuales, el primer y segundo dominio son referidos a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes; partiendo de la planificación hasta su ejecución en sesiones de clase y la enseñanza para el aprendizaje, denominado conducción de los aprendizajes.

En ese sentido, la planificación idónea, según Wiggins y McTighe (2011), debe cumplir con tres criterios fundamentales: identificar el aprendizaje que se quiere que el estudiante logre, definir cómo va a demostrar que logró ese aprendizaje y definir las experiencias de aprendizaje que lo ayudarán a desarrollar el aprendizaje previsto. Todo articulado como un engranaje que se moviliza a la par dentro del trabajo pedagógico mismo.

En cuanto se refiere a la conducción del aprendizaje, Kemmis (1993) manifiesta que uno de los problemas prácticos de la puesta en marcha de un currículo es guiarse por deducción simple y no tomar en cuenta una planeación sistemática que oriente la tarea docente. Por lo tanto, el proceso de aplicación curricular se quiebra en este encuentro, no hay un producto adecuado entre lo planificado y lo obtenido durante la

conducción de los aprendizajes; por eso, el docente deberá reforzar permanentemente este dominio para alcanzar la meta en los estudiantes.

Dentro de estos procesos de cambios sistemáticos, los profesores con más de 15 años en el ejercicio, hasta la fecha laboraron bajo los criterios de hasta tres cambios curriculares, además de las distintas implementaciones con otros documentos de apoyo. En ese sentido, su desempeño en planificación y conducción de aprendizajes se enmarca en las prescripciones que consignan dichos currículos, específicamente el del 2005, 2009 y 2016. Con estos cambios permanentes, las exigencias a su rol se desequilibran ya que no logra interiorizar la verdadera dimensión que implica alcanzar las metas que trae consigo cada uno de los documentos.

Es en este sentido, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular, ejecutados a partir del 2005 al 2018, en el desempeño de los docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?

Llegado al nivel más específico, esta pregunta se disgrega en: ¿Cómo perciben los docentes los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en su desempeño en el área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas? ¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la planificación de los aprendizajes del área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas? ¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la conducción del proceso de aprendizaje del área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?

Responder estas interrogantes, a la luz de las teorías, nos lleva a reconocer que, si bien el Perú ha experimentado diversos cambios curriculares notorios a partir de los años 90 hacia adelante, hasta la fecha no se ha realizado estudios específicos de la influencia que este proceso ha tenido en el desempeño del docente, hecho que convoca a realizar el estudio.

El currículo constituye también un conjunto de experiencias que vivencia el estudiante, dirigido por el docente que planifica y ejecuta actividades en las aulas, demostrando su desempeño. A su vez, este docente está en constante cambio; por lo tanto, analizar y conocer la implicancia en su trabajo es de suma importancia; sobre todo para los que elaboran o implementan los currículos, sin tomar en cuenta el contexto del agente más significativo que da vida a este documento de prescripción educativa.

Es en esta realidad donde surge el interés del presente estudio, enmarcado en la línea de investigación de políticas curriculares y práctica docente. Con este fin, se hará un corte en el proceso histórico de los cambios curriculares a partir del 2005 hasta el 2018 (currículo en implementación). Cada uno de estos procesos de cambio, es una modificación de la actividad actual; además exige reacomodar los materiales, didácticas, estrategias y otros recursos pedagógicos, si se desea lograr algún resultado en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 1996).

La investigación logrará un aporte significativo para los especialistas del MINEDU, quienes tendrían un insumo valioso para procesos de reforma curricular próximo; de igual forma permitirá plantear estrategias de implementación curricular de acuerdo a las necesidades del docente, y la mejora de sus desempeños; además de ser un eslabón para futuras investigaciones que busquen profundizar en temas similares.

Para ello, el primer capítulo del trabajo presenta el marco teórico referencial subdividida en dos partes. La primera permite explicar las teorías que sustentan las políticas curriculares de donde emanan los currículos que, a lo largo de los últimos 15 años, sufrieron cambios permanentes, sobre todo en el área de Comunicación, generando desequilibrios en la práctica docente y buscando un replanteamiento de aquellas que ya están arraigadas en el docente, justificada por la experiencia o la formación inicial. En la segunda subdivisión se teoriza el desempeño docente enmarcada en múltiples exigencias dentro de los procesos de implementación curricular; sobre todo, en la planificación de los aprendizajes para llevarlos al contexto del aula y desarrollar las misma en una clase. Dentro de estas dos prescripciones de demostración donde se ve el trabajo idóneo del profesor se presenta también, transversalmente, la evaluación y sus diversos enfoques, los mismos que contribuyen significativamente para alcanzar que el estudiante aprenda, esta es la finalidad de toda política curricular.

En el capítulo dos, se explica el marco metodológico, los objetivos que dieron inicio a la investigación, las razones de la elección del enfoque metodológico, el paradigma, el diseño de investigación, las técnicas; así como el instrumento que permitió recoger información para analizarla.

En el capítulo tres, se procedió a analizar y discutir los resultados, integrando todos los datos recogidos de los docentes participantes en la investigación, a través de estrategias como la entrevista semi estructurada, la observación de las clases desarrolladas en el aula y el análisis documental del plan ejecutado, los mismos que

fueron triangulados con el soporte teórico referencial y antecedentes de investigaciones similares.

En relación al objetivo general, basado en la interpretación de la influencia de los cambios curriculares de la Educación Básica Regular, ejecutados a partir del 2005 al 2018, en el desempeño de los docentes del área de Comunicación, el área ha sufrido diversas variaciones a lo largo de los cambios curriculares, los cuales inciden en el desempeño docente, generando diversas percepciones sobre su propia práctica pedagógica, arraigada en paradigmas que vienen desde su personalidad, formación inicial y su preparación en el ejercicio. Referente a la planificación de aprendizajes para ejecutarlos en el aula, se evidencia que este aspecto ha sido influenciado por los cambios curriculares de los últimos años, ya que ha modificado los esquemas, modelos y componentes organizados bajo un orden lógico que tenía como centro los contenidos, luego los objetivos y, finalmente, las competencias. En el análisis del cambio curricular, en la conducción de los aprendizajes, también se evidencia que presenta una desarticulación con lo consignado en la planificación; por lo tanto, se afirma que el currículo no llega a desarrollarse de acuerdo a las prescripciones. Estos aspectos generan tensiones muy marcadas, no contribuyen a la concreción curricular que marca el desempeño del docente.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

I. REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Políticas curriculares

La política curricular tiene como eje la construcción de currículos; los mismos que guían los emprendimientos educativos. Esta se plantea desde lo administrativo y, político, siendo un condicionante de la práctica curricular porque marca el camino del desarrollo de la educación país; y en ella aparecen las consignas sobre el rol que deben cumplir los agentes educativos de una comunidad escolar para alcanzar objetivos.

Al respecto Bolívar (1996), Dussel (2004), como conclusión de sus investigaciones, afirma que desde los años 90 hacia adelante, las políticas curriculares se han centrado en brindar una herramienta que regula administrativamente los centros educativos y brinda oportunidades de gestión para la mejora de los aprendizajes, así como la capacitación de los que implementen dicho proceso.

En este entender, una política curricular es una gama de decisiones que se realiza en las instancias organizadas de un país dando a conocer lo que deben aprender los estudiantes en el contexto escolar; con qué recursos y en qué modalidades de servicio. Además, deben observar las influencias que estas decisiones ejercerán sobre los docentes, estudiantes y el mismo currículo cuando sean accionados.

Con relación al docente, la UNESCO (2015) y el Concejo Educativo Nacional (2017), a partir de la investigación que permitió la revisión de políticas públicas de la educación peruana, concluyen que en este aspecto hubo varios esfuerzos.

El objetivo fue lograr la calidad del docente para conseguir mejoras en el proceso educativo. Por ello se establecieron normativas de reconocimiento del profesor, su

constante profesionalización, evaluación y desempeño. Esto con la finalidad de garantizar la reforma curricular; porque se entiende que lo fundamental es la formación docente que lo prepara para un contexto educativo en permanente cambio.

Así en el Perú, el ejercicio de la política curricular se ha centrado en buscar una educación que promueva la igualdad de oportunidades de aprendizaje entre todos los estudiantes, tal como lo establece el Proyecto Educativo Nacional en su primer objetivo estratégico. Asimismo, establece la interacción entre los agentes del proceso educativo; principalmente centra su atención en el docente como el encargado de concretizar las intenciones curriculares, y establece como tercer objetivo estratégico la preparación de los maestros para ofrecer un servicio óptimo con un desempeño pertinente que le brinda las instituciones formadoras, instancias de empoderamiento docente permanente y las instancias administrativas de la educación.

El documento marco que acompaña a esta concreción curricular; además de requerir de la participación directa del docente, es el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) que fue instituida por el Minedu el año 2016, este documento contiene prescripciones para que el estudiante alcance aprendizajes necesarios a lo largo de su formación en la Educación Básica Regular; por lo tanto, orienta los procesos pedagógicos del docente, y el cumplimiento de estas prescripciones en el aula es observada en el desempeño docente.

Así, el CNEB se constituye en expresión de una política educativa continua, y sus contenidos se convierten en la base orientadora del proceso educativo. Al respecto los investigadores Tapia y Cueto (2017) afirman que este documento está centrado en el aprendizaje y busca responder a las demandas educativas de todo el país; sin embargo, para comprender el CNEB como objeto curricular es necesario entender la concepción de qué es un currículo. En el siguiente punto se abordan diversas conceptualizaciones del currículo para acercarse a un ejercicio comprensivo del CNEB.

1.2 El currículo

En torno al currículo existe una amplia variedad de definiciones como las de Posner (1998), Opertti (2017), Stabback (2016), entre otros. Los citados teóricos lo

definen como el conjunto de aspiraciones desde donde se da inicio a un trabajo que aspira lograr objetivos en la educación y plantea cuáles son los caminos a recorrer para alcanzarlas; además están relacionadas al producto histórico y social de un país. Por lo tanto, se convierte en un instrumento de política que busca formar un tipo de persona; tiene naturaleza variable de acuerdo a las circunstancias; además de tener la capacidad de ser reformulada para un ideal concreto y en permanente evaluación. Por otro lado, los citados autores sostienen también que el currículo es la concreción misma de los supuestos en temas de pedagogía dirigida al aula: a la ilustración real; es un plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos, siguiendo sus pautas ordenadas en todas las etapas del proceso de enseñar que se liga siempre al aprender sobresaliente; además, busca la formación integral de un estudiante porque implica el desarrollo del ser en todas sus dimensiones.

Acorde a estas definiciones el currículo, más que un documento normativo, es un elemento dinámico que presenta las intenciones de la educación de un país orientado hacia la formación de personas que deciden por sí mismas, crean oportunidades de acuerdo a sus necesidades; así como reflexionan frente a todo hecho, tienen capacidad para adaptarse a todo contexto, poniendo en marcha sus habilidades y valores adquiridos a lo largo de su transcurrir por la educación formal (Tobón, 2012).

En el Perú, el currículo como documento rector de la educación está prescrito en torno a un enfoque; es decir, una idea macro que guía sus procesos y contenidos. A su vez consigna las suposiciones del aprendizaje y el perfil del ser que pretende formar. El currículo vigente del año 2016 presenta el enfoque por competencias; el cual es concebido como la articulación de los conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales que usa el estudiante para resolver los problemas a los cuales se enfrentará a lo largo de su vida (Guerrero, 2018).

Desde una perspectiva socioeducativa, Tedesco (2008) considera al currículo como el vehículo de transmisión de la cultura actual y del pasado; flexible y coherente, que tiene como fundamento el trabajo en el aula; es decir, que está organizado por las prácticas del estudiante internamente y fuera del espacio educativo. Entendido así, el currículo traspasa las instancias de la educación formal para marcar el destino de toda una sociedad.

Por su parte, Sacristán (1991) entiende el currículo como la estructura de la vida escolar de los centros educativos; así como la práctica pedagógica de los docentes; además establece prescripciones para el manejo del tiempo, la programación de actividades de aprendizaje y la búsqueda de formación permanente de los profesores. Concluye así que el currículo regula el cuándo, cómo, dónde, qué se aprende; qué valores se impregnan en ella y cuál es la concepción de persona que se persigue lograr.

Esta regulación presenta dificultades para implementarse cuando el docente ve surgir, reformular o generar nuevos currículos en el transcurso de su rol, hecho que les causa escepticismo haciendo que considere que cada cambio curricular será “uno más”; por lo tanto, no es sustancial detenerse a comprenderlo. A decir de Torres (2018), este aspecto coadyuva a que el docente registre su experiencia como un fracaso de su participación como ejecutor del currículo; entonces, su rol protagónico se ve amenazada, trayendo como consecuencia la postergación de los aspectos fundamentales del currículo, que reflejan su intencionalidad como su sistematicidad.

También le permite involucrar la dimensión del hombre estableciendo su interactuar constante con su realidad y dinamicidad; la cual hace que permanentemente se adapte a nuevas circunstancias y necesidades formativas que surgen dentro de la evolución social. A este último aspecto se le denomina el fenómeno de cambio curricular que será tratado en el siguiente apartado.

1.3 Cambios curriculares

En los últimos años, la región americana ha insistido en el camino para alcanzar una educación eficaz, que tengan condiciones de equidad; por lo tanto, aparece la necesidad de una innovación curricular con acciones que esté a la altura del requerimiento de las personas y la sociedad. En este contexto el nuevo currículo debe buscar la reforma de las habilidades pedagógicas de los docentes (Gajardo, 1999).

Al respecto de los cambios curriculares, es pertinente citar a Bolívar (1996), quien señala que este proceso es complejo porque no es un objeto cambiable o adaptable de acuerdo a lo que digan los agentes externos; sino que es un proceso en permanente reconstrucción. Insta a entender el cambio como el paso de una actividad continua a una nueva y revisada donde se tome en cuenta: materiales, enseñanza, creencias,

necesidades y aspiraciones a fin de alcanzar el aprendizaje en los alumnos; por lo tanto, implica cambios en las estructuras de una organización escolar que involucren también al docente, quien debe conocer, aceptar y aplicar las innovaciones en su labor inscrita dentro del marco de desarrollo curricular.

Con respecto a los cambios curriculares suscitados en el Perú, según Tincopa (2014) estos fueron impulsados con la finalidad de responder a los requerimientos y características que demanda la sociedad. Por otro lado, se da en cumplimiento de normas que establecen reformas en la educación, a partir de resultados de diversas evaluaciones de diagnóstico de la realidad educativa del país.

El Perú al no ser ajeno a la característica de cambio y adaptación curricular, ha hecho de este un objeto de diversas modificaciones que inicialmente evidenciaron cierto nivel de desarticulación con las propuestas de la sociedad, de los docentes y los niveles de transición educativa.

En 1997 se publicó el currículo solo para educación primaria sin articulación con los otros niveles. Recién el 2001 se generaliza al nivel secundario. El Diseño Curricular Nacional (DCN), publicado el 2005, fue el primer esfuerzo de establecer una relación entre todos los niveles de la educación básica. Con la incorporación de mapas de progreso y las rutas de aprendizaje 2013, como elementos que contribuyen a la implementación del currículo 2009, se da con mayor claridad este proceso de transición y complejizarían también sus componentes que van desde ciclo I al VII. El 2015 se inicia una nueva ruta pedagógica con el Currículo Nacional, el cual cuenta hasta con tres versiones puestas para consulta social.

Partiendo de este hecho se afirma que todas las reformas y cambios curriculares han respondido a demandas sociales que exigen que la educación sirva como instrumento de eliminación de la marginación, la desigualdad y la violencia a partir de adaptarse a un mundo activo, democrático, productivo y cultural; además de fundar el reconocimiento y respeto de la ley de identidades lingüísticas, étnicas, éticas, políticas y enfatizar la importancia de promover la cooperación ciudadana; el progreso de la imagen institucional y el afianzamiento de la democracia (Ferrer, 2004).

Estas demandas fueron recogidas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021. Al respecto, Mejía (2016) considera que el Marco Curricular ya responde a la demanda de la interculturalidad, de tal forma que se propone como un documento

inclusivo e integrador que orienta la construcción de currículos regionales capaces de concretizar los objetivos educativos nacionales con pertinencia. También resalta su organización por desempeños, competencias y capacidades, los mismos que serán medidos a través de los estándares de evaluación.

Como se observa, los cambios curriculares en la educación peruana han llevado a la publicación de diversos documentos que debían ser aplicados en los procesos de enseñanza efectiva orientadas a lograr aprendizajes. Estos respondieron a diversas estrategias políticas del estado, las cuales, en obediencia a la dinámica innovadora mundial, en temas educativos, promovieron una serie de cambios que no necesariamente obedecieron a las necesidades internas del país. Es necesario reconocer que el fundamento psicopedagógico de los currículos a partir del 2005 al 2016 no han sido delimitados adecuadamente; más aún los cambios que evidencian son como teorizaciones aclaradas, lo que causa confusión al momento de llevarlo a la práctica en clases (Guadalupe y León, 2017).

Con relación a esta profundización pedagógica, Silvestre (2013) declara que, generalmente los currículos se ponen en marcha sin tomar en cuenta el diagnóstico pedagógico exhaustivo y multifactorial que garantice su contextualización y autoevaluación de manera objetiva. Por esta razón los actantes del currículo no cuentan con los elementos suficientes para asumirlo eficientemente en la práctica. En sus aulas aparecen conflictos entre lo que ellos deben hacer y los alumnos aprender. Este punto sería más fácil de concatenar con un análisis de los diferentes componentes incidentes en el logro de aprendizajes; a través de un currículo nutrido que parta de un diagnóstico pedagógico integral

La vigencia de este panorama evidencia que el país no visibiliza una política educativa con sostenibilidad en el tiempo, ni que esté centrada en resultados con un plazo determinado; por lo tanto, es necesario hacer un análisis sobre este tema y buscar el desarrollo de un modelo de política educativa que esté centrado en el derecho y la equidad. Al respecto, una sugerencia fundamental brindada por Guadalupe y León (2017), a la luz de los estudios que realizó, está referida a que cada cambio o modificación que se debe dar del currículo educativo a nivel país, deberían obedecer en primer lugar a las propias necesidades. Partir de la mirada de los representantes

principales de la implementación, que en este caso son los profesores. De este modo se daría legitimidad a este documento rector.

Las investigaciones de Chuquilín y Zagaceta (2017), señalan también que, las reformas en la educación básica de los últimos años han modificado normas que regulan el vínculo laboral de los docentes con la educación; además de haber establecido cambios sustantivos en los currículos de acuerdo a las tendencias teóricas y sociales, sistemas de valoración, así como el balance de los aprendizajes.

Las afirmaciones anteriores, ubican al docente en este escenario de cambios curriculares y le adjudica un rol protagónico, porque es quien ha debido atravesar tensiones e incertidumbres propias de las exigencias de adaptación a nuevas directrices pedagógicas dentro del enfoque socio crítico, el cual ha cobrado especial relevancia en las políticas curriculares; aunque se espera que no dependa de una entidad en especial para realizar su labor, sino que tenga autonomía profesional, sea crítico y creativo. Además, se convierta en un genuino ser de perfeccionamiento moral; pero sobre todo no se exima de ser el mediador del currículo para alcanzar aprendizajes en sus estudiantes; por ello uno de los factores de vital importancia en la implementación de estas propuestas educativas está dado por la capacidad del docente para aprehender y poner en ejecución el currículo.

Los cambios que más resaltan en el currículo, con relación al desempeño docente se impregnan en el enfoque a nivel de la base epistemológica de esta, al declararse por competencias se han ido desagregando y reduciendo la cantidad de estas; así como las capacidades que se deben desarrollar a fin de lograr la competencia prevista; lo mismo ocurre también a nivel de las áreas curriculares. Otro aspecto es la concepción de las características del estudiante que ahora se consigna como perfil de egreso. Los contenidos o temas transversales, ya se precisan como enfoques. La presentación de los lineamientos de evaluación, que en el último CNEB se concentra en el enfoque formativo de la evaluación. En relación al área de Comunicación, la complejidad se presentó en el manejo de las competencias, porque estas fueron variando en la redacción de las denominaciones, así como en las cantidades de desagregación. Por otro lado, en el DCN esta área contaba con carteles de contenidos, y actualmente estas se deducen del desarrollo del desempeño. En el aspecto estratégico, cada vez más surge la exigencia del docente que acompaña el aprendizaje antes de contar con uno que dirige este proceso.

Estas consideraciones son algunos aspectos que demuestran la permanente exigencia del currículo al desempeño docente; sin embargo, este movimiento en las prescripciones curriculares, permanentes, causa insatisfacción en el docente; por lo tanto, hay una demanda de innovación curricular con acciones que busquen satisfacer las necesidades de la sociedad; además el currículo debe buscar la reforma de las habilidades pedagógicas de los docentes (Gajardo, 1999). Porque, pese a que cada uno de los procesos se pone en consulta durante su elaboración no logra la legitimidad y apropiación por los docentes.

En el caso peruano, los cambios curriculares se han dado con recurrencia. La comprensión de este proceso requiere de la revisión de los planteamientos de varios autores, como Posner (1998), quien sostiene que los currículos se deben entender en términos de sus contextos históricos. Porque en esta dinámica se presentan una serie de intereses y visiones que no toman en cuenta el sentir de los docentes; más bien, solo cuidan las relaciones de poder que se manifiestan entre los responsables de hacer propuestas educativas para el país.

Fullan (2002) relaciona un cambio curricular con las perspectivas educativas emergentes en los últimos siglos, a raíz de las distintas reformas que dio paso a los fenómenos de cambios curriculares. También se considera a Bolívar (1996), quien afirma que un hecho es complejo porque se conoce como un proceso en permanente reconstrucción, que no necesariamente obedece a los agentes externos; sino más bien a una dinámica interna de ir perfeccionando cada vez más cada uno de sus componentes, a fin de brindar una formación pertinente a los estudiantes, acorde con las dinámicas cambiantes de la sociedad.

Al respecto, en América Latina hay investigaciones sobre las experiencias de reformas educativas que implicaban un cambio en el currículo, los mismos que tuvieron influencia sobre el desempeño del docente, como el realizado por Cabrera y Crespo (2016), quien presenta como un hallazgo importante que en la actuación docente se encuentran rasgos significativos de los cambios curriculares, como la irresolución e inconsecuencia en su posicionamiento frente al nuevo currículo. Pese a que muestra receptividad a los componentes variables de este documento, ellos consideraron que aquellos eran una forma de decir lo mismo, pero de otro modo; a este hecho el investigador interpreta como el fracaso del fin político y normativo del currículo, que

por la actitud del docente tendría dificultades para alcanzar el ansiado objetivo de la calidad educativa.

Otra investigación que aborda la temática de reforma, presentada como innovación curricular, y la actitud del docente frente a este proceso lo realizó Meneses (2017). Aunque la investigación aborda docentes y cambios en educación superior, las conclusiones se atañen con esta investigación. Con relación a la apreciación que el profesor tiene del cambio curricular se encuentra que este lo considera importante para mejorar la educación; pero refuerza la idea de su marcada intervención en el aula durante la implementación comprometiéndose, capacitándose y trabajando en equipo; así, la innovación sería positiva.

A partir de los citados autores y antecedentes de investigación se puede comprender el trabajo de Chuquilín y Zagaceta (2017), quienes analizando el caso exclusivo de Perú y México, manifiestan que en los últimos años hubo reformas en la educación básica en varios estados de América que los llevó a modificar las normas que regulan la educación y el vínculo laboral de los docentes; además de haber establecido cambios sustantivos en los currículos de acuerdo a las tendencias teóricas y sociales.

En el caso peruano es necesario comprender que un cambio en el currículo dado desde el 2005 a la fecha. Los mismos que tienen como antecedentes los planteamientos de Encinas (2000), citado por Robles (2005), donde la participación del docente en las áreas de Comunicación y Matemática fue primordial dentro de las reformas curriculares del país; así insta a considerar el rol protagónico del docente, quien debe reconceptualizar su labor en cada etapa de cambio curricular apelando a la innovación educativa para la interculturalidad y el desarrollo del país. Si el docente no reflexiona de los hechos curriculares, la reforma no tendría ningún sentido. Es necesario que la convicción de cambio del docente vaya paralela con el cambio del currículo

Es importante comprender que inicialmente estos cambios obedecieron a las demandas sociales, culturales y políticos para más adelante articularse con los procesos de sinergia propia (Ferrer, 2004). Por su parte Guadalupe y León (2017), articulan el cambio curricular con las perspectivas que los docentes tienen sobre el tema, las cuales se caracterizan por la confusión al momento de llevarlo a la práctica en las sesiones de aprendizaje.

Silvestre (2013) realizó un estudio para la UNESCO relacionando el cambio con la política curricular, allí afirma que el país no cuenta con este documento que tenga

sostenibilidad en el tiempo, ni que estén centrados en resultados con un plazo determinado, declara también que generalmente los currículos se ponen en marcha sin tomar en cuenta el diagnóstico pedagógico exhaustivo y multifactorial que garantice su contextualización y autoevaluación de manera objetiva. Por esta razón los actantes del currículo no cuentan con los elementos suficientes para asumirlo eficientemente en la práctica.

Esta falta de sistematización de la política del currículo no solo afectaría a los docentes; en realidad un agente olvidado como señala Robles (2005, a quien no se le toma en cuenta en las observaciones y propuestas que se establecen en un cambio del currículo son los estudiantes, comprometidos por las innovaciones, ellos tienen un rol significativo; por lo tanto, es imperativo comprender que sin su participación no tendría valor ninguna propuesta.

Visto así, como afirma Torres (2018) hay una imperiosa necesidad de definir las políticas educativas y los cambios curriculares configurados de manera tridimensional: currículo, docente y estudiante lo que permitiría que este documento sea una herramienta clave para fortalecer el sistema educativo, convirtiéndose en un aliado del docente para la formación de los alumnos.

Por su parte las investigadoras Manrique y Revilla (2014) también dan alcances para que el currículo peruano logre los objetivos previstos: En relación al docente, para que entienda este documento, el Minedu no debe concentrarse solo en las normas técnicas que emana, al contrario, debe hacer explícito el sustento pedagógico de este; así se garantizaría que el maestro no actúe el currículo solo desde su comprensión y experiencia; sino tomaría este documento para su accionar. También debe capacitar a los docentes para que reajusten las prescripciones al contexto y realidad de los estudiantes. En cuanto a la sostenibilidad: que no sufra cambios continuos; se garantice la construcción participativa y consensuada; incorporar el enfoque intercultural y establecer pautas pedagógicas claras para el docente.

Así como en el Perú, una experiencia de reforma curricular de la Argentina investigada por Feldfeber y Gluz (2011) afirman que cuando la reforma curricular es permanente los docentes sienten que nadan, bucean o corren sin saber con claridad hacia dónde, cómo y para qué; si estos aspectos no se clarifican harán que el docente no asuma el currículo como suyo; por lo tanto, siente que los esfuerzos de comprensión

tampoco son válidos; en consecuencia la atención a los estudiantes no será pertinente, perdiendo el sentido curricular de formar ciudadanos para una sociedad justa que desarrollen capacidades humanas permanentes.

Actualmente el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2015) es la que contempla el cambio curricular en el contexto peruano que, además de adoptar un enfoque general, justifica también el desarrollo de cada área con un enfoque en particular, orientado a la formación de los estudiantes con la mediación oportuna de los docentes.

Tomando en cuenta los referentes de cambio curricular, la presente investigación centró su atención en el área de Comunicación, porque es uno de los aspectos curriculares que ha sufrido diversas y rigurosas variaciones, especialmente a partir del 2005; además, la concentración en esta área fue por su relación directa con el objeto de estudio; por lo tanto, se ampliará esta temática en los siguientes párrafos.

1.4 Enfoque del área de Comunicación

Para ahondar en las concepciones del área de Comunicación, es necesario entender qué es un enfoque. Al respecto Bolaños y Molina (2003) manifiestan que un enfoque es un énfasis teórico que se adopta con el fin de establecer y determinar los aspectos que componen lo curricular; es decir, ayuda a comprender las distintas concepciones que sustentan el currículo y orientan al momento de elaborar los planes y programas educativos.

En cuanto al área de Comunicación, dentro del escenario de constantes cambios curriculares, habría que precisar que el Diseño Curricular Nacional del año 2005 no explicita ningún enfoque, solo organiza por capacidades de: Expresión y Comprensión Oral, Comprensión Lectora y Producción de Textos. Además, señala cuatro componentes: Comunicación Oral, Comunicación Escrita, Comunicación Audiovisual y Literatura (Minedu, 2005). El nombre de “Comunicación”, también lo inserta por primera vez, ya que el currículo anterior lo denominaba Lenguaje y Comunicación.

El DCN 2009 presenta el enfoque, denominándolo “Comunicativo textual” o “Comunicativo funcional” donde plantea que la lengua de modo escrito u oral debe ser funcional, en su contexto y comunicativo porque debe cumplir todos los criterios de comprensión entre los interlocutores; permitir la interrelación social y su continuidad.

Además, debe incursionar no solo en el aspecto cognitivo del aprendizaje de la lengua; sino en el control psicológico que se ejerce sobre los discursos Cassany (1995).

Entre los autores más recientes se encuentran Romeú (2005); Aguirre (2005) y Niño (2005) quienes sustentan que, el enfoque comunicativo textual, debe ser entendido como competencia comunicativa que articula las concepciones sociales: pragmática, valores culturales, psicológicos y cognitivos; las que se ponen en interacción para expresar sus emociones, satisfacer sus necesidades, propósitos y motivaciones en un contexto específico. Mientras que, en cuanto a la comprensión, su unidad de análisis es el texto ya que esta se considera como una unidad que se compone de palabras e ideas, presentes en un contexto específico, alcanzando el nivel pragmático de la comunicación Van Dijk (1989).

En el año 2013, con la publicación de las Rutas del Aprendizaje, la terminología se consigna como Comunicativo las ideas que sustentan este enfoque, con relación al denominado comunicativo textual no se oponen, se complementan y agregan mayores argumentos para desarrollarla en el área de Comunicación. El cambio de terminología se sustenta en los planteamientos de las teorías del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1982), citado por Vallejo y Rodríguez (2013); y la pragmática que explica la complejidad del funcionamiento del lenguaje en relación con la vida misma Reyes (2008). Todo lo anterior, unido a las concepciones de cómo se enseña la lengua con una focalización integradora y holístico de algunos teóricos, contemplados en el DCN del año 2009 y Marco Curricular de 2016, abren el abanico conceptual para acoger las otras formas de comunicación que no necesariamente son escritas u orales; por lo que se puede afirmar que el enfoque comunicativo tiene también una relación con el enfoque de inclusión.

Es así que, el cambio de nomenclaturas en los currículos nacionales, obedeció a distintas teorías adoptadas en su proceso de elaboración. Sin embargo, es necesario precisar que el punto de encuentro de ambos enfoques es la comunicación; el primero entendida como un medio para aprender a comunicarse; y el segundo como competencia para movilizarla en un mundo lingüísticamente plural.

Para complementar la comprensión sobre el cambio curricular, es imprescindible revisar los procesos de apropiación del docente; de cada uno de los sustentos teóricos del enfoque de esta área; los cuales han ido acompañado de distintas jornadas de capacitación docente que tiene como antesala: El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD 1995-2001); “El Plan Nacional de Capacitación Docente

desarrollado en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). El Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR 2004–2007): Modelo de atención para la Primaria multigrado. El Programa Nacional de Formación y Capacitación. Permanente (PRONAFCAP 2007-2011). Bajo el lema: “Mejores maestros, mejores alumnos” (Minedu, 2009). El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA, 2008-2011): el acompañamiento pedagógico a cargo de las regiones. Programa Nacional de Formación Continua, que ofrecía segundas especialidades en Didáctica de la Ciudadanía, Comunicación y Matemática, la misma que se desarrollaron el año 2013 y 2014 en regiones focalizadas y estaban a cargo de las universidades. PRONAFCAP 2018, programa que buscaba capacitar a los docentes en el manejo del nuevo currículo nacional. Estuvo a cargo de las universidades seleccionadas y participaron en ella docentes focalizados de Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y CTA.

Cada uno de estos programas pretendió interiorizar en el docente el conocimiento de los enfoques del área y su forma de llevarlo a la práctica; es decir, en su programación escolar debían consignar articuladamente la praxis y el sustento teórico para adquirir la competencia comunicativa.

Por su parte, la región Apurímac tuvo sus propios procesos de formación continua de docentes, a fin de garantizar una educación de calidad e implementó programas diversos a partir de la aprobación de su Proyecto Educativo Regional en el año 2009, estas fueron: El Sistema Regional de Formación Continua programada durante el año 2009, como los “Yanapaq” que apoyaban en la implementación curricular del DCN 2009. El Sistema Regional de Formación Continua (FOCAPED) desarrollado el 2013, que buscó poner en marcha las rutas del aprendizaje. Estos programas intentaron también apoyar al docente para que tenga un pleno conocimiento de los conceptos planteados en el currículo; tal es el caso de los acompañamientos pedagógicos basados en su implementación.

Al respecto de los procesos de implementación curricular fue planificado para ser gradual y progresivo, iniciándose el 2017 y proyectada al 2021 (Guerrero, 2018).

Para especificar su intervención es importante reconocer que, se inició focalizando instituciones educativas de primaria para luego incorporar al nivel secundario el 2018; incidiendo en áreas transversales y que tienen mayor carga horaria. Este proceso estuvo a cargo de las Universidades de la región, que contaba con Facultad

de Educación, estas focalizaron solo a un grupo de docentes. La mayor cantidad de profesores fueron atendidos en cursos descentralizados y organizados por los especialistas de la UGEL; quienes, a su vez, recibieron talleres de asistencia técnica de parte de los responsables de la implementación curricular del Minedu.

Con relación a esta temática Melendez (2015) señala que está bien, todo cambio curricular debe ser gestionado considerando la zona de desarrollo próximo del docente, y la implementación debe partir de los mismos conocimientos pedagógicos de ellos, validados en la experiencia; así se garantizaría su compromiso para actuar este currículo teniendo como meta a los estudiantes, porque son ellos los que deben desarrollar competencias para enfrentar la vida; por lo tanto su formación deberá ser integral, con el aporte de todas las materias y en concordancia con su perfil de egreso.

Posner (1998), citado por Robles (2005) indica también que el currículo llega a su implementación solo cuando un profesor lo utiliza para su trabajo pedagógico con los estudiantes; entonces, si lo hace quiere decir que lo ha comprendido plenamente; más, si el uso no responde a las necesidades del docente menos llegará a la realidad de la enseñanza. Esta afirmación se relacionaría con la experiencia pedagógica que busca la legitimación del accionar docente; es decir que, la práctica docente cobra significados educativos sobre experiencia vivida y compartida que reafirman su profesionalismo, como afirmaría Díaz (2015) un docente se visualiza como agente diestro en un determinado tema que implica su desenvolvimiento cuando reflexiona a partir de la comparación y validación de sus saberes y prácticas con la de otros docentes. Esto les define como sujetos que van en dirección correcta a lograr la implementación del currículo en sus aulas, ya que otros también actúan de la misma forma, aunque no se detiene a analizar si la mayoría es suficiente para dar valor a la aplicación que hace del currículo a partir de su comprensión.

A fin de profundizar en esta temática es necesario analizar qué implica la actuación curricular al determinar las prácticas arraigadas de docente, ya que el desempeño se hace evidente cuando se pone en marcha las prescripciones curriculares unidas a las concepciones y experiencias personales (Sacristán, 1991).

En el siguiente apartado se explica la interdependencia currículo –docente manifestada en la actuación pedagógica.

1.5 Prácticas arraigadas en las acciones docentes

Como se señala en los párrafos anteriores, las prácticas arraigadas del docente, que marcan su desempeño, están estrictamente ligados a la actuación curricular hecha en el proceso de mediación curricular.

Se reconoce que el rol del docente dentro del escenario educativo es fundamental, ya que permitirá el encuentro armónico entre sus acciones, el currículo prescrito y la mediación de este para lograr aprendizajes en los estudiantes. Además, su práctica está cargada de saberes recabados durante su formación y desempeño; por lo tanto, este es el conjunto de acciones que se desarrolla a fin de validar los conocimientos adquiridos a lo largo de distintas experiencias.

Entonces, una práctica pedagógica se define como el escenario del cual dispone el docente para poner en marcha sus recursos académicos y personales; reflexionando permanentemente sobre sus logros y dificultades. Al tener la reflexión como condición indispensable permitirá, que el docente utilice los saberes disciplinares que enmarca un currículo relacionada a las competencias que el estudiante debe presentar en la sociedad contemporánea; entonces debe integrar conscientemente las características cognoscitivas, de desarrollo, madurez, interrelaciones socioculturales de este. El docente demuestra así sus competencias analíticas, innovación de su labor, liderazgo, trabajo en equipo y resiliencia frente a circunstancias adversas de la realidad que lo circunda tanto a él como a sus estudiantes.

Observar las rutas que sigue el docente al interior de su práctica pedagógica permitirá reconocer y valorar los referentes fundamentales que lo componen, como la selección de estrategias, contenidos, recursos, materiales; incluso la relación que establece entre sus experiencias y los desafíos que se le presentan en su labor, los mismos que están arraigados determinando su actuación curricular Sacristán (1991).

Esta práctica arraigada del docente impregna a su actuación curricular con la transmisión de conceptos aprehendidos de generación en generación, los mismos que son parte de una rutina pedagógica resistentes a cualquier cambio que implique su cuestionamiento.

Entonces, los propósitos de implementación curricular se ven estrechamente influenciados por estas, si se quiere llamar “rituales pedagógicos”, instando a la

necesidad de negociar las políticas para encontrar un equilibrio entre lo prescrito en el currículo y el trabajo docente arraigado en su práctica. Si esta dualidad no se concatena en el quehacer diario, en las aulas se establecerá una suerte de aplicación de conocimientos sobreentendidos por el docente, sin tomar en cuenta rigurosamente lo planteado prescriptivamente (Pérez, 2018).

Una investigación hecha por Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) sobre las prácticas pedagógicas identificaron que el docente, pese a conocer y valorar su trabajo dentro de un escenario moral y ético, esforzándose por trabajar el currículo prescrito con pertinencia; en su actuar refleja la falta de profundización de los aprendizajes. Esto hace notar la incongruencia que existe entre lo que hace en el aula con la lectura que tiene de sí mismo, y su labor, fuera de ella.

Esta Práctica pedagógica arraigada, relacionada al enfoque del área de comunicación como parte del cambio curricular, insta al docente a comprender que ésta requiere la adaptación de sus saberes cognoscitivos o experienciales a las prescripciones; porque es importante que el docente esté seguro de los conceptos que maneja; así como la comprensión de sus enfoques para desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes. Comprender que la comunicación es el macroeje del currículo: transversal a ella.

Al respecto, Pérez (2018) refuerza la actuación curricular del docente para lograr aprendizajes al relacionar esta con su desempeño en el aula, que se enriquece cuando une sus experiencias a los fundamentos teóricos que enmarcan su enseñanza (citado en Martínez, 2017, p. 24). Por lo tanto, su actuación se valora por la movilización de sus recursos profesionales e intelectuales enlazados para lograr aprendizajes (Castro, 2015).

Aquí cabe mencionar la importancia que tienen las capacitaciones para el docente porque son condicionantes de su actuar pedagógico; así como la dotación de materiales educativos en el área que regenta. Una capacitación que le permita enriquecer su labor permitiendo la comprensión de las prescripciones curriculares, un trabajo articulado que parta de las mismas cualidades pedagógicas del docente, a fin de garantizar que este no solo sea un consumidor; sino un diseñador de currículo; en este sentido, se tendría la presencia de un docente con práctica arraigada eficiente Fardella y Sisto (citado por Pérez, 2018).

Al lograr que el currículo guie las prácticas arraigadas del docente se garantizaría un desempeño esperado, garantía de un proceso educativo pertinente a las necesidades de un país. Si el docente va ajustando sus prácticas pedagógicas relacionando a sus

experiencias, esto les permitiría establecer propuestas de mejora durante la aplicación de metodologías de enseñanza utilizados en el aula; así como participar en el diseño de currículos que parte de las instancias institucionales hacia las entidades rectoras de la educación López-Gil y Molina (citado por Espejo, 2020).

Precisamente el desempeño docente, en el marco de los diversos cambios, entendido como la sinergia que contribuye a la formación dentro de la educación formal, relacionada a las políticas curriculares, es el interés del siguiente apartado conceptual.

1.6 Desempeño docente

Definir el desempeño docente requiere indefectiblemente entender el marco de su actuación curricular, impregnada de otros factores como su formación inicial y su formación en servicio.

Según Fernández (2008) y Fow, A. (2012) se entiende como desempeño docente a la conglomeración de acciones que el profesor hace en su trabajo diario: Prepararse para la clase, asesorar a los estudiantes, participar en sesiones colegiadas con sus pares, y apoyo a las autoridades de su IIEE. Además, señala como dimensiones del desempeño docente: la planeación para enseñar, crear un ambiente favorable para el aprendizaje, mediación para provocar que los estudiantes aprendan; así como el cumplimiento de otros compromisos profesionales, las mismas que se insertan en la reflexión, ética, relaciones interpersonales y el trabajo colegiado permanente.

A estas dimensiones se suman la personalidad del docente, la interacción social, sus condiciones profesionales y su formación inicial; las mismas que se conjugan en el trabajo diario con los estudiantes; es decir actúan el currículo.

Una temática al que se dio poca o nula importancia dentro de la observación del desempeño docente es su formación inicial. Al respecto Alas, M. y Moncada, G. (2010) y Meneses (2017) expresan que el profesionalismo del docente inicia con el ingreso a los estudios de habilitación profesional, y esta incidirá a lo largo de su ejercicio laboral; por eso es necesario incorporar un proceso de formación permanente para regular que los cambios establecidos se vayan incorporando en su práctica pedagógica cotidiana.

Sacristán (1991) indica también que al ser el docente el mediador indispensable entre el currículo prescrito y el alcance de aprendizaje en el estudiante, es necesario

pensar en modelos de formación de profesores apropiados a afianzar sus competencias profesionales.

En la misma línea, Robles (2005) decía también que, al ser el currículo el campo de estrategias de interacción del docente con el estudiante, era necesario acompañar su formación para asegurar su capacidad de decisión en el actuar curricular. Todo objetivo de mejora en la educación, que se espera implícitamente con una prescripción curricular, no debe dejar de lado la formación del docente, solo así se garantizaría que logre el perfil del estudiante para lo cual se ha propuesto. Entendido así, el desempeño docente esperado se debe también a la pertinencia de la formación inicial del docente, la misma que garantizaría la implementación del currículo, lo que ahora no es posible porque las instituciones formadoras no responden a las necesidades educativas actuales; por lo tanto, requieren una revisión y replanteamiento en sus metas (Díaz, 2015).

El desempeño que articula las esferas de su formación inicial, unida a las experiencias adquiridas a lo largo de su trabajo pedagógico, es también remarcada como la fortaleza más relevante del docente porque define las acciones y comportamientos observables en su actividad pedagógica. Este desempeño se presenta en dos dimensiones específicas como son la planificación y conducción de los aprendizajes. Por su parte el Minedu (2014) propone como documento normativo el Marco del Buen Desempeño Docente, en el cual menciona 04 dominios: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Los dos primeros dominios son las que se consideraron para el análisis de la influencia de los cambios en el desempeño, porque se relacionan directamente al logro de aprendizaje de los estudiantes y en los cuales debería visibilizarse las influencias.

Murillo y Nina (2018) afirman también en la conclusión de su investigación, que al igual que toda gestión, está sujeta a una rendición de cuentas de sus logros; es decir a una evaluación ya que los fines obedecen a políticas educativas de un país que pretende investigar la eficacia del trabajo docente

Si la evaluación se basa fundamentalmente en la eficacia docente; entonces implícitamente se incluye en la implementación curricular con sus temas de planificación de clases, conducción de esta, la creación de un ambiente de aprendizaje participativo y creativo. Así, evaluar estos aspectos sería coherente desde la aplicación

de un estudio de eficacia; siempre y cuando esta no sea descontextualizada del entorno social donde se desarrolla su labor y el fin sea buscar el desarrollo integral del estudiante.

Precisamente, los aspectos mencionados son los que se vienen evaluando en el Perú a través del documento denominado Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014), el cual pretende demostrar la eficacia del profesor cuando trabaja en el aula para alcanzar estándares prescritos en el currículo; además le exige dar una comprensión ética a la institución educativa y su entorno; por lo tanto, el docente se vuelve un auténtico eje que transforma, muestra un desarrollo moral; además opera con reglas mínimas que demuestren y alcancen una convivencia armónica entre todos (Operti, 2015).

En ese sentido, para la UNESCO (2013) el desempeño docente se asocia directamente con la idoneidad que persigue toda reforma educativa; es decir, todos los elementos que dan rectoría a la política educativa nacional. Es el docente quien determina la calidad educativa, teniendo como pilar fundamental sus capacidades profesionales. Si los docentes no pueden lograr escenarios óptimos de aprendizaje para los aprendices, no se producirá un legítimo progreso de una educación de calidad; y al momento de rendir las cuentas necesarias sobre sus logros, no tendrán mayores sustentos.

Los cambios curriculares permanentes incidieron en el desempeño del docente, tal como señalan los funcionarios y exfuncionarios del Minedu que participaron en la investigación de Neira y Rodrich (2008), ellos concluyen que a la fecha no hubo una efectiva supervisión y dirección de las políticas educativas que rigen las implementaciones curriculares a lo largo de sus cambios; por lo tanto, para el docente se le hace más fácil continuar la ruta de un currículo permanente que someterse a cambios permanentes sin tomar en cuenta la determinación que estas tienen en su desempeño y las diversas evaluaciones que sobre ellas recaen.

Otro aspecto fundamental en el desempeño docente es la posibilidad de involucramiento en cada uno de los problemas de la sociedad, en lo que respecta al manejo de su economía, lo político y los que conciernen al ambiente, siendo este aspecto fundamental para alcanzar el perfil del egresado del estudiante de EBR. Estas prescripciones están mencionadas en el currículo como los enfoques transversales. A decir de Magendzo (2016) que el docente incluya los temas transversales en su práctica pedagógica, implica la movilización de su desempeño para sincronizar el aprendizaje

cognoscitivo con lo formativo, desarrollando la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes frente al sistema social y cultural en la cual se desenvuelve. Así se afirmaría una vez más que el docente y su preparación personal-académica ejercen un rol clave en todo proceso de actuación curricular, porque en cada proceso de cambio este documento incorporará siempre nuevas rutas de formación y enseñanza; siendo para muchos un desafío, esperanza temor o rechazo. Indicio de que los cambios curriculares afectan el desempeño docente, porque estructuran su trabajo sin dejar mucho espacio a la creatividad y propuestas de contexto (Chuquilin y Zagaceta, 2017).

Al respecto Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013) investigaron la relación del trabajo docente con la concepción que tiene sobre esta, mencionando que la reflexión en torno a estos aspectos hace posible que organice su clase, prepare materiales y recursos de acuerdo a la disponibilidad, tanto suyo como de los estudiantes. Cada uno de ellos debe constituir un apoyo a la necesidad de aprender en el aula o fuera de ella; aparte de demostrar un trabajo planificado del docente, este accionar sería una muestra de superación permanente en su profesionalización: un desempeño idóneo que da satisfacción personal al margen de las exigencias normativas.

A la luz de estas teorizaciones, en la presente investigación, se ha seleccionado dos, relacionados a la preparación del docente para enseñar, cómo diseñar su plan de clase y preparar estrategias de aplicación. También se suma el ser parte de la gestión escolar y articular su labor a la comunidad; por último, afianzar su profesionalismo e identidad. Para efectos de esta investigación, se consideraron el referido a la preparación para alcanzar aprendizajes en sus alumnos a través de una conducción de clase idóneo, Minedu (2014). Ambos aspectos del desempeño se anteceden por la percepción que el docente tiene sobre el cambio recurrente del currículo; específicamente en el área de Comunicación.

Temática que se trata a continuación.

1.7 Percepción docente

Una percepción es entendida como un fenómeno trascendental en el conocimiento del hombre, el mismo que se identifica a través de las expresiones directas o indirectas del lenguaje. Permite la interpretación de lo real por los sentidos, mediado por procesos cognitivos. Estas pueden cambiar con la adquisición de nuevos conocimientos

convirtiéndose en referentes ideológicos que se reproducen en la práctica y la explicación de las propias experiencias.

Meneses (2017), cuando se refiere a la actitud del docente frente a la innovación curricular indica que la apreciación del docente, a estos procesos, es positiva; pero cuando lo considera como parte de la pedagogía de su institución y si su participación es permanente; de lo contrario sería contraproducente a su labor.

Por su parte, Díaz (2015) afirma que los docentes sienten que las nuevas reformas curriculares se han olvidado del papel de los docentes en su ejecución, pese a que de las decisiones que este tome dependerá la marcha de cualquier propuesta educativa, en este sentido el docente debe ejercer una función crítica y reflexiva de su acción pedagógica, y de lo que en esta implica la presencia de currículos que cambian permanentemente.

Perrenoud (2007) indica también que los docentes sienten siempre la necesidad de dar sentido a sus actuaciones, analizando retrospectivamente su práctica la interpreta para entender por qué hace lo que hace de un modo y no de otro.

Esta afirmación se entiende como un remolino convergente de percepciones acerca del cumplimiento de su función, los logros obtenidos y los retos a enfrentar, que solo se logra desde la preocupación respecto a su propia práctica con relación a los agentes externos que inciden en ella. Este hecho será una temática de análisis en esta investigación; así como la planificación y conducción de los aprendizajes que están marcados de las percepciones personales.

1.8 Planificación de los aprendizajes

Dentro de los aspectos que marcan el buen desempeño docente, se encuentra la planificación. Proceso sistémico y flexible; es decir, al realizar el diseño inicial de lo que se ha de enseñar, se realiza una selección cuidadosa de todos los elementos constitutivos de una dirección de clase denominado Sesión de aprendizaje; además este plan al ponerse en marcha, está sujeto a cambios necesarios y suficientes para el logro del aprendizaje previsto en función de las particularidades de los estudiantes.

La planificación es un proceso sistémico y flexible; es decir, al realizar el diseño inicial de lo que se ha de enseñar, se realiza una selección cuidadosa de todos los elementos constitutivos de una dirección de clase, denominado Sesión de aprendizaje. Este plan, al ponerse en marcha, está sujeto a cambios necesarios y suficientes para el

logro del aprendizaje previsto, en función de las particularidades de los estudiantes. Por lo tanto, al planificar se pone en evidencia el saber académico del profesor en función de los estudiantes. Esta actividad previa requiere que este demuestre su autonomía para tomar decisiones pertinentes y responsables; sin descuidar los factores externos que marcarán la marcha de la clase.

Al respecto Wiggins y McTighe (2011) recomiendan tres pasos fundamentales para la planificación: identificar el aprendizaje que se quiere que el estudiante logre. Definir cómo va a demostrar que logró ese aprendizaje. Definir las experiencias de aprendizaje que ayudarán al estudiante a desarrollar el aprendizaje previsto.

Por su parte, Espinoza (2014) señala que la planificación curricular es poner en marcha la implementación curricular, definido como una estrategia fundamental que brinda dirección oportuna a la formación de los estudiantes y el docente logra su propósito con el menor esfuerzo posible; por esta razón su exigencia es minuciosa, ya que ninguno de sus componentes deberá fallar.

Relacionado a este tema, el Minedu plantea el documento del Marco del Buen Desempeño Docente, donde se indica que el profesor debe diseñar sus programaciones curriculares a través de unidades, proyectos y sesión de clase. Tomando en cuenta los componentes del Marco curricular; contextualizando y aplicando la diversificación realizando adecuaciones curriculares; así como tomando en cuenta cómo y cuánto aprenden los estudiantes de acuerdo a su particularidad. También seleccionará todo lo que requiera para un adecuado tratamiento de los conocimientos, área, estrategias y procesos de evaluación Minedu (2014).

La planificación curricular, como parte del desempeño docente, y los cambios curriculares que inciden sobre esta, se relaciona con uno de los resultados que presenta la investigación de Tapia y Cueto (2017) como parte del apoyo a la última reforma curricular; ellos afirman que cuando cambia un currículo desafía al docente a pasar de un estado de trabajo hacia otro; por ejemplo, dejar de concentrar la atención en los conocimientos que el estudiante debe adquirir, a concentrar el trabajo en producir sus propios saberes.

Otra evidencia de la influencia del cambio curricular en la planificación de los aprendizajes de los estudiantes es la preparación de sesiones para cada grado y sección, exigencia de los currículos por competencias, que buscan la atención diferenciada a cada estudiante. Al respecto, Tapia y Cueto (2017) también muestran un hallazgo similar en sus investigaciones ya que los docentes estandarizan sus planes dejando de

concentrarse en la atención particularizada; además basan todo el plan en lo que dice el currículo estrictamente, lo que no coincidiría con la verdadera intención del CNEB vigente y su enfoque formativo.

Si un docente busca afianzar su desempeño a la par de un cambio curricular, deberá salir de lo que considera normal para afianzar su responsabilidad de ir al ritmo de estos cambios, no solo en la planificación; sino también, en la puesta en marcha de los mismos, entendida como el proceso de conducción de los aprendizajes, que se teoriza a continuación.

1.9 Conducción de los aprendizajes

La preparación para la conducción de los aprendizajes es primordial, porque en este transcurso el docente pone en marcha toda su fortaleza; ya que, si muestra algún tipo de desconocimiento o no maneja los criterios de cómo dirigir una sesión, probablemente sus resultados no serán los esperados: no habrá logros de aprendizaje. En consecuencia, su desempeño será deficiente.

Pacheco (2016) enmarca el momento de la conducción de los aprendizajes en una actividad mediadora del docente, entre lo que el estudiante sabe y debe saber; por lo tanto, el docente es quien estimula el movimiento de las sinergias del aprendizaje. Pone al estudiante en el centro de toda actividad que le permita aprender enfrentándole a situaciones retadoras y de mayor exigencia.

El Marco del Buen Desempeño Docente 2014, también plantea criterios claros que ayuden a identificar el dominio en planificación y conducción de los aprendizajes; además de los OTP que acompañan a cada proceso de implementación curricular. Según este documento, enseñar consiste en que el docente debe manejar el enfoque de su área con claridad; respetar la diversidad del aula, propiciar la participación; incluir a todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades. El clima del aula debe ser en el marco del respeto y la demostración de autonomía para el aprendizaje. Comunicarse fluidamente, motivar permanentemente, manejar estrategias de aprendizaje y evaluación, identifica logros, plantea retos y busca siempre mejorar las expectativas planificadas (Minedu, 2014).

Así como en una sesión de clase el docente espera despertar el interés en sus estudiantes para provocar aprendizajes, la motivación suya es indispensable y las

investigaciones sobre desempeño docente lo demuestran. Resaltan también la motivación intrínseca como el mejor estímulo para innovar la formación personal y la acción. Porque esta brinda bienestar personal y muestra el compromiso con lo que se hace, exigiendo al máximo el potencial del docente en el logro de aprendizajes, (Rodríguez, 2013).

Criado y Pino (2014) resaltan también la importancia de la motivación intrínseca del docente para llevar su profesión con satisfacción dentro de las distintas reformas y cambios curriculares, uno de sus hallazgos es la autonomía que experimentan para tomar decisiones a la hora de dirigir los aprendizajes y otra viene a ser la implementación de proyectos comunes con sus pares, porque esta refuerza sus vínculos sociales aumentando la calidad de sus propuestas educativas.

A todos estos aspectos se suma la importancia que tiene el manejo de la evaluación para un buen desempeño. Con relación a este tema, Tapia y Cueto (2017) señalan que la evaluación es un proceso dinámico que es transversal al proceso de enseñar y aprender; por ello debe estar integrado en la planificación y conducción de los mismos. Esta aseveración es en teoría, más en la práctica arraigada del docente porque dentro de los procesos de cambio curricular, la planificación y conducción del aprendizaje; así como la evaluación deben ir a la par de las metas educativas.

Sobre la evaluación, Martínez (2012) considera que transforma la práctica pedagógica del docente; sobre todo cuando se adopta la evaluación formativa que permite el acompañamiento pertinente del estudiante, llevándole de un estado de aprendizaje óptimo: desarrollo de competencias.

A modo de conclusión, se cita a Sacristán (1991) quien considera que la evaluación es un filtro al desarrollo curricular, porque permite conocer si su puesta en marcha logra los objetivos que se plantearon inicialmente. Con respecto al docente, cuestiona también su desempeño en la planificación y conducción de los aprendizajes, haciendo que al evaluar a sus alumnos constate su propia labor. Y en el marco de los currículos dinámicos, participe como agente de logro de metas curriculares.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En esta parte se aborda el marco metodológico. Para ello se explica el paradigma, enfoque, diseño, instrumentos de recojo de datos; así como las técnicas de análisis de lo recabado.

Se partió de la interrogante: ¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular, ejecutados a partir del 2005 al 2018 en el desempeño de los docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas? Para responder fue necesario plantear el siguiente objetivo general:

Indagar en torno a la forma cómo los cambios curriculares de la Educación Básica regular ejecutados a partir del 2005 al 2018 influyen en el desempeño de los docentes del área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.

Además, acompañaron a la pregunta general tres específicas, a fin de desagregar la categoría amplia del desempeño docente, en los siguientes términos:

1. ¿Cómo perciben los docentes los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en su desempeño en el área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?
2. ¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la planificación de los aprendizajes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?
3. ¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la conducción del proceso de aprendizaje del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?

Responder estas interrogantes exigió también establecer tres objetivos específicos que corresponden a cada una:

1. Identificar la percepción de los docentes sobre los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en su desempeño en el área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.

2. Analizar la influencia de los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la planificación de los aprendizajes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.

3. Analizar la influencia de los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la conducción del proceso de aprendizaje del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.

Es indispensable recordar que la realidad estudiada fue abordada desde un conjunto de categorías apriorísticas sustentadas en el marco teórico y luego complementadas por las que emergieron durante la investigación, permitiendo conocer que los cambios curriculares sí inciden en el desempeño del profesor que regenta el área de Comunicación, específicamente en el dominio de planificación y conducción curricular; añadiéndose las concepciones de evaluación que son transversales a los dominios referidos.

2.1 Paradigma de investigación

En cuanto al paradigma, en atención al problema planteado, el objetivo seguido y la forma de observar las categorías a investigar, este estudio se ciñó al paradigma interpretativo.

El paradigma interpretativo se basa en la comprensión y la interpretación antes que en constatar o parametrar un hecho; es decir antepone la subjetividad para identificar la percepción, una creencia o motivación que permite a una persona actuar de un modo a la objetividad. Precisamente este actuar particular e individual es el fenómeno que se estudia, y los resultados son generalizables a un universo mayor. (Castillo, 2010).

Siguiendo esta concepción, se elige el paradigma instrumentado con una entrevista semiestructurada con el objetivo de conocer, desde la subjetividad de los

docentes, las perspectivas que tienen de cada una de los cambios curriculares y así comprender a profundidad la forma como estos cambios subyacen en la práctica pedagógica; además de observar la ejecución misma de las prescripciones curriculares y el diseño que lo acompaña en un documento de planificación. Los datos más resaltantes y recurrentes, que a su vez guardan relación estrecha con los objetivos de la investigación, son los que fueron analizados e interpretados para responder la interrogante que dio inicio a esta investigación.

2.2 Enfoque metodológico

El enfoque optado para esta investigación fue el cualitativo el cual, según Sandoval (2009), enfrenta el fenómeno social en forma integral y dentro de su contexto natural, dejando al investigador la posibilidad de determinar los caminos a tomar basados en el razonamiento diverso, renovado y simultáneo. Es él quien se acerca a un sujeto real, inmerso en un escenario y que de acuerdo al interés de la investigación es capaz de ofrecer información basada en sus experiencias, epistemes y axiologías

Este enfoque presenta cuatro pasos: preparación, labor de campo, análisis e información; sin embargo, estas etapas no siguen una secuencia marcada, sino una interacción dinámica donde cada etapa contribuye a la siguiente o se reformula al presentarse algo emergente en el proceso de la investigación y se relaciona con la que antecede. Utiliza también distintas técnicas que permiten recoger datos, como: la entrevista, el análisis documental y la observación. La toma de decisión del investigador, de acuerdo a sus necesidades, es otra de sus características (Monje, 2011). Precisamente este aspecto fue recurrente en esta investigación, ya que en el transcurso surgieron necesidades como la reestructuración del marco teórico en base a las categorías emergentes que permitieron un análisis e interpretación inductiva de las implicancias de la reforma curricular en el desempeño docente, recabando información dentro del contexto natural de los participantes y dejando que la investigadora describa los aspectos más relevantes para comprender cómo los diversos cambios en la política curricular llevan a modificaciones en el quehacer docente en aras de implementarlos. Precisamente esta consideración fue motivo para la elección del enfoque cualitativo frente a otros.

2.3 Diseño de investigación

En cuanto al diseño se optó por el estudio de caso. Al respecto Álvarez (2006) indica que este diseño es riguroso y el indicado para investigar y dar respuesta al cómo y por qué ocurren los fenómenos, inquietudes centrales planteadas en la investigación. Además, se enmarca en un tema determinado estudiándolo desde diversas perspectivas; por lo tanto, recoge información profunda y amplia, la que se espera haber logrado a través de la triangulación de diversos instrumentos de recojo de datos.

Como ya se ha mencionado en esta investigación se estudió tres variedades de fuentes de datos, testimonios de los docentes de distintas instituciones educativas, recabados a través de una entrevista semiestructurada. También se le solicitó sus documentos de sesiones planificadas para analizar la secuencia de sus apreciaciones del currículo y el proceso de ejecución en etapas de previsión, denominado planificación y el desarrollo de estas en la conducción de una sesión en las aulas, las que se observaron con un cuaderno de campo.

Estos datos fueron identificados, descritos y analizados para indagar la implicancia de los cambios curriculares en el desempeño del docente; los hallazgos a su vez fueron contrastados con las teorías consignadas en el marco y la realidad estudiada, llegando a un proceso de triangulación entre los datos recabados y experiencias previas.

2.3.1 Categorías de investigación

En la investigación cualitativa las posibilidades de diferenciación se pueden llamar categorías o valores. Estas son expresadas en palabras, permiten explicaciones que conciernen a las cualidades, mas no se prestan a un procesamiento en términos de cantidad (Cazau, 2004). En este sentido la presente investigación se desarrolló en base a 2 categorías con sus respectivas sub categorías:

- Políticas curriculares
- El currículo
- Cambios curriculares
- Enfoque del área de comunicación
- Prácticas arraigadas en las acciones docentes

- Desempeño docente
- Dimensiones del desempeño del docente.
- Planificación de los aprendizajes.
- Conducción de los aprendizajes

Esta categoría y sub categorías se sustentan en los diversos cambios que ha sufrido el currículo desde el año 2005 hasta el Currículo Nacional 2015; las que respondieron a diversas estrategias políticas del Estado. Estas se definen sucintamente:

- **Políticas curriculares:** son normas establecidas desde la administración de políticas y se convierte en un marcador de la práctica curricular; ya que pautea la ruta que debe seguir la educación de un país.
- **El currículo:** documento que ahonda en las concepciones sobre la educación.
- **Cambios curriculares:** proceso complejo, porque no es un objeto cambiante o adaptable de acuerdo a lo que digan los agentes externos; sino, requiere ser reconocido como un proceso en permanente reconstrucción.
- **Enfoque del área de comunicación:** enfoque es un énfasis teórico que se adopta para establecer y determinar los componentes de un currículo.
- **Prácticas arraigadas en las acciones docentes:** es el conjunto de configuraciones personales, producto de sus experiencias personales y que obtuvo formación.
- **Desempeño docente:** se define como el profesionalismo para movilizar recursos pertinentes y éticos; mediante metodologías que logren aprendizajes en un determinado contexto.
- **Planificación de los aprendizajes:** la planificación curricular brinda dirección oportuna a la formación de los estudiantes.
- **Conducción de los aprendizajes:** es el proceso de dirección de una sesión de aprendizaje donde el docente pone en marcha toda su fortaleza.

Se optó por estas; subcategorías porque existe evidencia que dichas concepciones afectan la interpretación e implementación de lo curricular con relación a su desempeño en el área direccionada al desarrollo de las competencias comunicativas y la actividad pedagógica en planificación y conducción de aprendizajes.

Estas no fueron las únicas corroboradas durante la etapa de trabajo de campo; más bien se han identificado mayor número de categorías, a partir de los hallazgos, a estas se le denominan categorías emergentes. Esta es una de las particularidades esenciales de una indagación adjetiva, ya que al momento de recabar datos y analizarlos, los resultados pueden llevar a insistir en algunos aspectos, exigiendo una revisión de toda la investigación, reestructurando marco teórico, revisando problematizaciones y adaptando objetivos (Reyes y Hernández, 2008).

Entonces las presencias de estas categorías emergentes permitieron dar mayor complejidad en la comprensión y el análisis del fenómeno de estudio; así como reestructurarla para responder a los objetivos.

En la Tabla 1 se detallan las categorías en tres tipos: en la primera columna se ubican las generales denominadas políticas curriculares y desempeño docente. En la columna dos se encuentran las categorías que dieron inicio a la investigación. En la tercera columna se detallan las categorías emergentes identificadas al analizar los datos.

Tabla 1

Categorías y Subcategorías de estudio.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS EMERGENTES
Categoría 1 POLÍTICAS CURRICULARES	1.1 . Políticas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones y experiencias dentro de una política curricular.
	1.2 El currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones frente a las políticas curriculares.
	1.3 Cambios curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Los cambios curriculares en el docente. • Los cambios curriculares en el docente con relación a los estudiantes.
	1.4 Enfoque del área de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Transversalidad del área de comunicación.
	1.5 Prácticas arraigadas en las acciones docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de las experiencias pedagógicas en el marco de un cambio curricular. • Procesos de implementación curricular • Articulación curricular con el nivel superior.
Categoría 2 2. DESEMPEÑO DOCENTE	2.1 Dimensiones del desempeño del docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial del docente.
	2.1.1 Planificación de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones de la práctica pedagógica.
	2.1.2 Conducción de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca. • Práctica arraigada del docente. • Enfoque de evaluación.

* Fuente: Elaboración propia.

2.3.2 El contexto y el caso

Con respecto a este punto, el estudio de caso pone énfasis en el escenario de indagación para mirarlo desde el interior de manera profunda y holística. Así lograr captar la interacción de las categorías de investigación que se ven afectadas por cambios en alguna organización o en lo personal. De este modo el caso se representa por un hecho, situación o fenómeno de interés que se ubica en un espacio u organización delimitado. Este caso es único o representativo (Reyes y Hernández, 2008).

La investigación se realizó para indagar cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en los docentes del área de Comunicación, ya que las propuestas curriculares que cambiaron desde el año 2005 a la fecha fueron implementados directamente por los docentes, demostrando así su desempeño en el diseño de sesiones de aprendizaje, al cual se denomina planificación curricular y en los procesos referidos a la realización de sus clases en las aulas.

Una de las áreas que ha presentado cambios notables en su estructuración, objetivos y manejo disciplinar fue el de Comunicación, la misma que se abordó en esta investigación considerando que los docentes de esta especialidad son los que perciben cambios curriculares significativos. Además, el desarrollo de las competencias del área aporta significativamente al logro del perfil del estudiante planteado en el currículo; por ello es necesario estudiarla comprendiendo su transversalidad.

En cuanto a las percepciones de los docentes sobre los cambios curriculares se sabe que estas inciden en su desempeño, y la exigencia de consensuar con su experiencia misma es una necesidad.

Referente a las planificaciones, también tienen consideraciones técnico pedagógicas para alcanzar su propósito final, que es desarrollar aprendizajes partiendo de los alcances del currículo, por esta razón fue también objeto de análisis.

El escenario de confluencia de los casos anteriores, donde se implementa el currículo es el aula, allí se conducen los aprendizajes; por lo tanto, fue observada y analizada para arribar a conclusiones.

Cabe resaltar que los procesos de implementación curricular pretenden objetivos claros para el logro del perfil del estudiante en el país; sin embargo, los componentes de interacción y ejecución no han sido analizados a profundidad, siendo este la pretensión de la presente investigación.

2.3.3 Participantes

La población de la presente investigación lo constituyen las 54 Instituciones del Nivel Secundaria que pertenecen a la Educación Básica Regular ubicadas en zonas rurales, urbanos y de periferia, en los cuales laboran un promedio de 160 docentes del área de comunicación, entre nombrados y contratados, quienes cuentan con años de servicio entre uno a 35 años; sin embargo, no todos laboraron a lo largo de su experiencia brindando clases en las aulas, algunos se ausentan de estas por diversas razones con licencias; por lo tanto, no tienen continuidad en la implementación de los diversos cambios curriculares.

Tomando en cuenta la realidad anterior, los participantes se seleccionaron apelando al muestreo cualitativo.

En el muestreo cualitativo los participantes se conforman por todos los involucrados y afectados por el estudio. Son seleccionados y determinados de acuerdo a características preestablecidas por el investigador, de manera intencional, cuidando que garanticen la validez de la investigación. Aquí se considera también el análisis en profundidad que permitirán las muestras (Rusque, 2003).

Los participantes que se seleccionaron fueron considerando el potencial de entrega de información; además, cumplir con ciertos criterios que requirió la investigación como son: docentes que hayan atravesado los cambios curriculares en sus etapas 2005, 2009 y 2016; que a su vez hayan participado en todo el proceso de implementación curricular y su labor no se haya realizado fuera de las aulas ocupando otros espacios o gozando de licencia. Para corroborar este dato se accedió a la ficha escalafonaría de los docentes involucrados, a fin de recoger información pertinente y directamente relacionada a su experiencia docente ininterrumpida. Por otro lado, se debió contar con el consentimiento informado de cada participante porque, además de entregar información a través de la entrevista, tuvieron que hacer entrega de sus documentos de planificación denominados sesiones de aprendizaje y autorizar el ingreso a sus aulas, en dos oportunidades, para observar la sesión. Cumpliendo con estos criterios se consiguió contar con la participación de 08 docentes con más de 15 años de servicio, todos ellos del área de Comunicación. De los cuales 02 permitieron validar las fichas de encuesta para el recojo de información y 06 participaron en la investigación en las etapas requeridas.

La presencia de una u otra Institución Educativa no fue la prioridad al seleccionar la muestra cualitativa; sin embargo, cabe precisar que en la provincia de Andahuaylas los docentes que cumplen con los criterios descritos en párrafos anteriores se ubican en la zona urbana por el proceso de movimiento de personal denominado reasignación que, de acuerdo a los años de servicio permite que el personal se ubique más cerca a su lugar de residencia o la UGEL.

Estas decisiones detalladas permitieron observar las características comunes que puedan presentar los docentes y garantizar que los datos recabados respondan a ser analizados y discutidos para dar respuesta a los objetivos.

2.4 Técnicas e instrumentos

El protocolo de construcción de los instrumentos de valoración siguió tres momentos: en principio se realizó la redacción del marco teórico, a fin de identificar las categorías de investigación; estas se concretizaron en una matriz de categorización y definida a partir de diversos autores, y de cada una de estas conceptualizaciones se derivaron interrogantes que permitirían recoger información.

En segundo lugar, los instrumentos fueron revisados y discutidos con el asesor a fin de precisarlos y realizar las coordinaciones para derivar a un proceso de juicio de expertos.

En un tercer momento se enviaron a dos expertos para cumplir con los criterios de validez, quienes alcanzaron recomendaciones para reajustar y mejorar la construcción, desagregación y precisión de las preguntas; adecuación a un lenguaje pedagógico más sencillo (ver anexo 4).

Con la incorporación de las recomendaciones de los expertos se logró la construcción de la guía de entrevista, la misma que se aplicó en dos oportunidades como piloto, para finalmente contar con la redacción final.

2.4.1 Guía de entrevista

La guía fue la semiestructurada, al respecto Martínez (1998) sostiene que este tipo de entrevista permite que, en la misma situación de realización, el entrevistador tome

decisiones oportunas con visión de lo que se ha dicho y falta por decir; puede usar repreguntas si así lo requiere para el correcto recojo de datos.

En este sentido, al ser el tema curricular un asunto que genera sensibilidad entre los docentes, este instrumento permitió realizar el recojo de datos en un contexto pertinente.

Las categorías para la cuales se establecieron las preguntas fueron las políticas curriculares, cambios curriculares, enfoque del área de comunicación, prácticas arraigadas en las acciones docentes, dimensiones del desempeño del: planificación y conducción de los aprendizajes.

2.4.2 Observación

Para la categoría desempeño del docente en la conducción de los aprendizajes se usó la técnica de la observación. Una precisión más específica la ubicaría en la variante participante porque también se ha afianzado con el análisis documental y la entrevista de los informantes.

Al respecto Flick (2012) menciona que la observación es una técnica que se ajusta con propiedad a la investigación cualitativa porque permite recoger datos directamente del caso estudiado; es decir, de las prácticas sociales; así el investigador descubre lo que realmente ocurre en el campo de acción profundizando sus hallazgos de los involucrados en su espacio cotidiano.

En esta investigación se realizó la observación de la conducción de los aprendizajes de todos los participantes en la investigación, utilizando un cuaderno de campo para registrar las evidencias. Para ello se ingresó a los salones de clase de los colegios, en los horarios de la ejecución de las sesiones del área de Comunicación. Las sesiones fueron planificadas previamente, los mismos que se entregaron al observador antes de iniciar con el desarrollo a fin de facilitar el seguimiento. La información registrada fue detallando todas las acciones didácticas que el docente realiza, todas relacionadas a la conducción y planificación de las sesiones de implementación curricular. Los criterios utilizados estuvieron relacionados a la categoría denominada conducción de los aprendizajes. El propósito fue contrastar si lo planificado era actuado del mismo modo.

2.4.3 Análisis documental

Esta fue otra de las técnicas que se utilizó para analizar la documentación que el docente utiliza para su actuación curricular, denominados sesiones de aprendizaje.

Vargas (1998) manifiesta que el análisis documental se realiza para dar sentido a los escritos que tuvieron una intención prefijada. El investigador debe leer e interpretar; es decir reflexionar acerca del contenido que sustentan un determinado caso de estudio.

Para este proceso se recabó las sesiones planificadas de los docentes, estas se constituyen en el documento que guía la clase en el aula. Las que fueron analizadas para identificar la incidencia de los cambios curriculares en este desempeño que, a su vez formó parte de una de las categorías de la investigación. También forma parte de los documentos las observaciones realizadas durante la conducción de los aprendizajes, registrados en un cuaderno de campo y subidas al software de análisis de datos. Como tercer documento se presenta las entrevistas, las mismas que se transcribieron de manera fidedigna a fin de analizarlas sin obviar ningún dato importante para la investigación. Todos los documentos se sistematizan en la siguiente tabla, tomando en cuenta la codificación, título, fecha, grado, nivel educativo, modalidad y ubicación.

Tabla 2
Documentos analizados

Código	Tipo de documento	Fecha	Grado	Nivel educativo	Modalidad	Ubicación
P1	Entrevista 1	02/12/2019	----	Secundaria	EBR	Urbano
P2	Entrevista 2	06/12/2019	---	Secundaria	EBR	Urbano
P3	Entrevista 3	09/12/2019	---	Secundaria	EBR	Urbano
P4	Entrevista 4	10/12/2019	---	Secundaria	EBR	Urbano
P5	Entrevista 5	11/12/2019	---	Secundaria	EBR	Urbano
P6	Entrevista 6	12/12/2019	---	Secundaria	JEC	Urbano
P7	Observación 1	28/11/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P8	Observación 2	16/11/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P9	Observación 3	12/12/2019	4°	Secundaria	EBR	Urbano
P10	Observación 4	03/12/2019	1°	Secundaria	EBR	Urbano
P11	Observación 5	04/12/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P12	Observación 6	05/12/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P13	Observación 7	27/11/2019	3°	Secundaria	JEC	Urbano
P14	Observación 8	28/11/2019	4°	Secundaria	JEC	Urbano
P15	Observación 9	29/12/2019	5°	Secundaria	EBR	Urbano
P16	Observación 10	02/12/2019	3°	Secundaria	EBR	Urbano
P 17	Sesión 1	28/11/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P 18	Sesión 2	16/11/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P 19	Sesión 3	12/12/2019	4°	Secundaria	EBR	Urbano
P 20	Sesión 4	03/12/2019	1°	Secundaria	EBR	Urbano

P 21	Sesión 5	04/12/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P 22	Sesión 6	05/12/2019	2°	Secundaria	EBR	Urbano
P 23	Sesión 7	27/11/2019	3°	Secundaria	JEC	Urbano
P264	Sesión 8	28/11/2019	4°	Secundaria	JEC	Urbano
P 25	Sesión 9	29/12/2019	5°	Secundaria	EBR	Urbano
P 26	Sesión 10	02/12/2019	3°	Secundaria	EBR	Urbano

*Fuente: elaboración propia.

2.5 Procedimiento del análisis de información

En cuanto a la metodología para el análisis de datos, se usó el de comparaciones constantes. Este método permite interpretar textos que se comparan una y otra vez entre lo que ya se conoce y lo que emerge; además a medida que se va codificando ya se va realizando el análisis y las interpretaciones a priori, realizando comparaciones constantes para luego llegar al producto que consiste en integrar las conclusiones a la teoría (Flick, 2012).

El soporte informático que contribuyó a esta etapa fue el Atlas ti. Flick (2012) reconoce la ventaja que esta representa dentro de este método, porque permite la gestión de los datos de acuerdo a las necesidades de recurrir a los datos tantas veces sea necesario, a fin de reflexionar siempre a partir de los códigos constantes comparándolas con las teorías que sustentan la investigación.

Es así que el uso de la metodología de comparaciones constantes permitió partir de la descripción de la información para llegar a un nivel de interpretación de manera que se tuvo una visión integrada de los datos empíricos, a partir del análisis, la búsqueda de similitudes y diferencias. Por esta razón, a medida que se desagregaba la información recogida surgieron nuevas categorías denominadas emergentes.

El proceso de sistematización se desarrolló de la siguiente manera:

- Todos los datos que se recogieron a través de las preguntas abiertas planteadas en la entrevista semiestructurada, fueron transcritos literalmente en documentos formato Word. Los archivos se subieron al archivo del programa de análisis de datos cualitativos denominado Atlas ti. Las sesiones planificadas y el registro de observación en el cuaderno de campo, fueron escaneados y subidos también al programa.

- Allí se codificaron las notas memorísticas a partir de las terminologías derivadas de los incidentes, ocurrencias o sucesos que expresaron los entrevistados, anotándolo en el margen del dato respectivo, este proceso se denomina categorización abierta.

- Posteriormente se agruparon los datos de acuerdo a las categorías y sub categorías, identificándose las diferencias, semejanzas y constancias que existen entre estas, denominada categorización axial. Aquí se formaron un conjunto de esquemas conceptuales que permitieron identificar las constancias e interrelaciones de cada uno de los datos a ser analizados; además permitió el almacenamiento, agrupación y recuperación de los mismos, en función de las necesidades de la discusión de resultados. Un ejemplo se muestra en la siguiente figura:

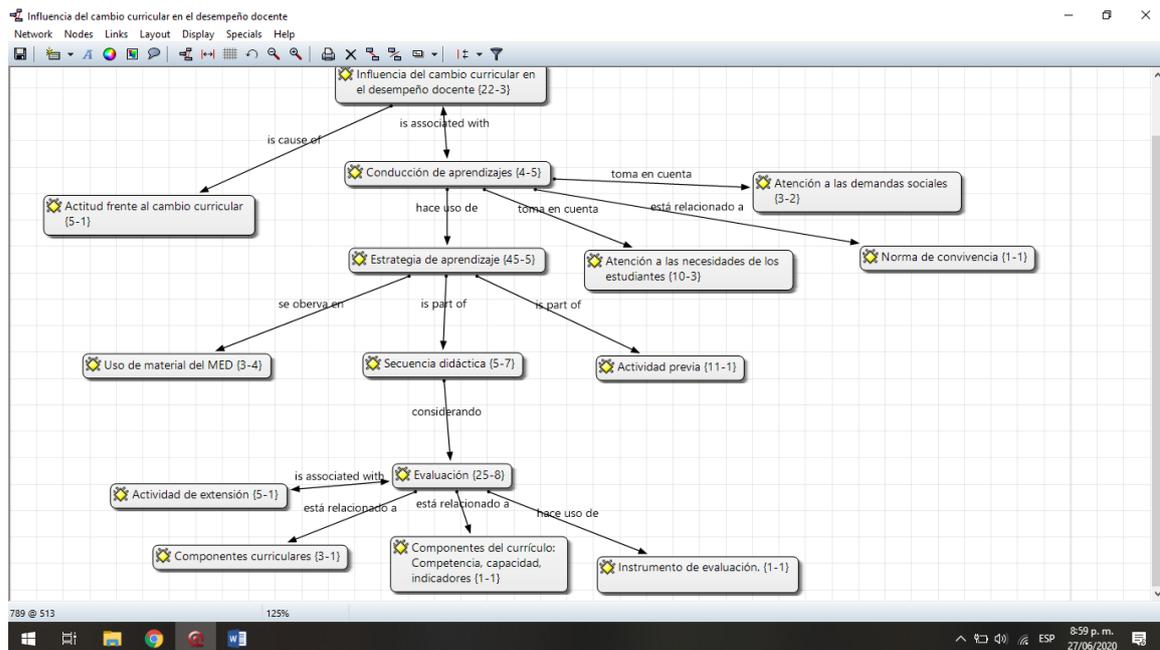


Figura 2: Datos asociados a influencia del cambio curricular en el desempeño docente. Tomado del organizador de datos del programa Atlas ti.

- Luego se realizó la selección conceptual, la misma que se constituye en el núcleo de análisis que guio la discusión porque condensaba otros datos similares.

Dentro de este proceso, y siguiendo la lógica cualitativa, los datos analizados se indujeron a un proceso de triangulación a fin de ahondar en el objeto de estudio. Para ello se hizo un cruce entre la información brindada por los entrevistados, las evidencias de las sesiones de aprendizaje registradas en el cuaderno de campo y el análisis de los documentos. Al analizar la composición cualitativa de los datos de manera sincrónica, esta se unió con la estructura de los argumentos teóricos del marco y los antecedentes de investigación, para construir nuevas conceptualizaciones lógicas como resultado. La siguiente figura muestra el proceso de manera articulada:



Figura 3: Triangulación metodológica. Muestra el análisis de información recabada a través de diversos instrumentos, la sincronización y discusión con la teoría y antecedentes de investigación.

De esta manera se tuvo distintas perspectivas de un mismo hecho estudiado, notándose las afirmaciones respuesta a las interrogantes basadas en las categorías de investigación, la redacción de los planes de clase y la ejecución misma de esta difieren en muchos aspectos que se detallan en la discusión de los resultados.

Finalmente, en el aspecto ético la indagación cualitativa toma en cuenta la subjetividad de los investigados cuidando su anonimato al brindar la información requerida; también se recibió su consentimiento verbal para la aplicación de la guía de entrevistas; y aparte de esta voluntad de participación, para los procesos de observación y entrevista se solicitó permiso a la dirección de las IIEE donde laboran los docentes. Toda la información recabada es de carácter confidencial.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo contiene el análisis e interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo, en primer lugar, busca responder al objetivo general consistente en indagar en torno a la forma cómo los cambios curriculares de la Educación Básica regular ejecutados a partir del 2005 al 2018 influyen en el desempeño de los docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.

Para alcanzar a explicar se analizaron los hallazgos de manera sistemática en función a los objetivos específicos; es así que, en la primera parte bajo el título de concepciones y experiencias del docente dentro de una política curricular, y percepción del docente sobre los cambios curriculares se identificaron cómo ven y viven los docentes estos procesos en su desempeño en el área de Comunicación. El segundo objetivo que se respondió fue: analizar la influencia de estos los cambios en la planificación de los aprendizajes; y el tercero estuvo referido a analizar la influencia de los cambios curriculares en la conducción del proceso de aprendizaje.

Este análisis se realiza desde la perspectiva de la gestión curricular que prescribe el documento nacional a fin de alcanzar pautas de esta categoría al docente.

Luego se busca dar validez a estos objetivos a partir del estudio y comentario de los hallazgos recabados mediante el empleo de los instrumentos como: la entrevista, observación y análisis de documentos, debidamente sistematizados.

Finalmente se presenta la triangulación de la información, analizada con el antecedente de cada una de las investigaciones relacionadas a esta; así como con las teorías que respaldan cada una de las categorías estudiadas.

3. 1 Concepciones del docente sobre la política curricular

Un punto de partida, para comprender las prácticas orientadas a poner en marcha una política curricular es conocer qué piensa el docente de este documento, cómo lo entiende, aborda y qué sentidos le asigna.

En la entrevista hecha a los docentes, a fin de conocer las concepciones que manejan acerca de la política curricular del país se ha recogido información valiosa. Ellos la consideran como un documento de carácter nacional, la misma que engloba la educación impartida en todo el país, teniendo como ente rector al Ministerio de Educación. Las prescripciones emitidas tienen alcance para todos los estudiantes; y asimismo está sistematizado en el Currículo Nacional, buscan brindar igualdad de oportunidades para aprender; sin embargo, estas requieren ser contextualizadas a la realidad ya que cada persona tiene particularidades que requieren de una atención diferenciada. Esta forma de concebir la política curricular, se observa en los siguientes testimonios:

QU: 3:1 La política educativa son los documentos que vienen del ministerio.

QU: 4:1 Es un tratamiento coordinado, un trabajo para el sistema nacional que engloba todos los programas de costa, sierra y selva. Conglomera a la masa de estudiantes que deben beneficiarse con un currículo común. Que deben aprenderlo.

QU: 4:3 Porque el Currículo Nacional es una política para todos, por eso en la sierra lo adaptamos, porque cada contexto es diferente, cada realidad tiene sus propias particularidades.

QU: 5:1 Son las directivas, resoluciones que se emiten desde las entidades superiores.

Si se contrasta las citadas respuestas con lo que sustenta la teoría sobre política curricular, a la que considera como el eje que guía los emprendimientos educativos emanados desde las instancias políticas y administrativas; que condiciona la práctica curricular del docente, así como ser el conjunto de decisiones que toman las instancias organizadas de un país dando a conocer lo que deben aprender los estudiantes en el contexto escolar, con qué recursos y en qué modalidades de servicio; se deduce que la comprensión de los entrevistados no se condensa en explicar todos los aspectos que realmente comprende una Política curricular. Cada uno maneja concepciones

fragmentadas, y al influir estas en el ejercicio pedagógico se obtendrá también resultados desarticulados.

A esta comprensión fragmentada se añade la percepción que tienen sobre la política curricular como un proceso de decisiones que no toma en cuenta sus necesidades ni avala su labor pedagógica; al contrario, se convierte en un documento que el sistema planifica para que el docente cumpla: el interés es de quienes diseñan o deciden la política curricular pero la participación de los docentes solo se da en el momento de su contextualización. En este sentido, avalado en su concepción y percepción, toma distancia del proceso de aplicación de la política curricular y no considera que su rol sea más bien parte fundamental de su concreción. Esta afirmación se refuerza con la siguiente cita:

QU: 6: 3 El sistema pues planifica sus programaciones y todo aquello que debemos cumplir en el currículo de acuerdo a sus intereses de ellos, lo que hacemos los docentes es contextualizar a nuestro escenario.

De esta evidencia se infiere que la actuación docente se hace de modo obligado y a favor de otros, y la participación se reduce a un espacio de contextualización. Incluso las programaciones curriculares que emanan de la política curricular pertenecen al sistema, de la cual el entrevistado no se siente parte. Este aspecto explicaría en gran medida la poca funcionalidad de los currículos al momento de la organización y ejecución propia de las sesiones de aprendizaje; entonces no se estaría cumpliendo con lo afirmado por Bolívar (2014) para quien las políticas curriculares alcanzan herramientas que regulan los centros educativos brindando oportunidades de gestión para la mejora de los aprendizajes; al ser la decisión de las instancia organizadas de un país, estas deben observar las influencias que las decisiones ejercerán sobre los docentes y estudiantes y el mismo currículo cuando sean accionados.

Como se puede inferir, la concreción de la política curricular nacional encuentra mayor dificultad cuando el docente interpreta la intención que esta tiene como un proceso que más bien dificulta el logro de metas formativas de los estudiantes antes de ofrecer un servicio educativo regulado que brinde oportunidades de gestión para la mejora de los aprendizajes; es decir afirman que la política curricular en lugar de ser un soporte de la educación, que sirva al estudiante para la vida; presenta un objetivo frustrante porque al no ser comprendido a cabalidad permite que el docente divague en sus intenciones, siendo este un factor para no cumplir con la prescripción curricular que implementa cada política.

La siguiente cita evidencia este aspecto:

QU: 6:1 “El sistema peruano planifica una política curricular y nos dice todo lo que debemos cumplir; pero no se preocupa porque entendamos. Si no entendemos cómo lo vamos a hacer, estamos divagando, así no lograremos nada. Entonces hay un descontento total y eso como docente afecta frustra al no poder cubrir nuestras necesidades, menos las necesidades de los estudiantes”.

Silvestre (2013), en relación al enunciado declara que generalmente los currículos se ponen en marcha sin tomar en cuenta el diagnóstico pedagógico exhaustivo y multifactorial que garantice su contextualización y autoevaluación de manera objetiva. Por esta razón los actantes del currículo no cuentan con los elementos suficientes para asumirlo eficientemente en la práctica.

A esta concepción refuerza Carbonell (2010) cuando indica que en las reformas se presentan una serie de intereses y visiones que no necesariamente toman en cuenta el sentir de los docentes; más bien, solo cuidan las relaciones de poder que se manifiestan entre los responsables de hacer propuestas educativas para el país.

Cada una de estas afirmaciones, se relaciona con lo manifestado por los docentes en resaltar su percepción curricular que deteriora su voluntad, motivación y entusiasmo, porque estas no logran llenar sus expectativas.

Un hecho contrario, a su vez positivo, sería lograr que el docente asuma la política curricular como fundamental para su labor, y obtenga legitimidad a través de una participación colegiada durante su diseño; así tendría la certeza de que estos procesos contribuyen a su profesionalización, reconocimiento social, valoración de las experiencias; sobre todo permite alcanzar un desempeño que cumple con todos los criterios establecidos. Un aspecto que va más allá de cumplir un rol, a empoderar al ser humano como eje de todo proceso de desarrollo. Este criterio es sumamente importante porque el docente sería el protagonista de los procesos de implementación de las políticas curriculares, asumiendo con compromiso su rol, otorgando sentido a las prescripciones curriculares en vías de lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Si se asume las conclusiones de las investigaciones de Tapia y Cueto (2017), que consideran la política curricular como la base orientadora del proceso educativo y que se concretiza en el currículo, documento concentrado en el aprendizaje, que busca responder a las demandas educativas de todo el país, se evidenciaría la necesidad de ser

comprendido e interiorizado por el docente como el pilar fundamental de su labor educativa. De lo contrario, su trabajo se impregnará de las concepciones personales referentes al currículo, que no necesariamente se orientan a una meta educativa nacional.

3. 2 Implicancia de los cambios curriculares en el docente

En los párrafos anteriores se resaltó que el punto de partida para una actuación curricular viene a ser la interpretación del mismo por los docentes. Este documento, visto como instrumento de política curricular busca formar un tipo de persona, tiene naturaleza variable de acuerdo a las circunstancias; se puede reformular para un ideal particular y estar en permanente validación como señalan los teóricos Zabalza (1987), Kemmis (1993), Posner (2005), Operti (2017), Stabback (2016) y entre otros.

En ese sentido, el currículo no cambia ni se adapta de acuerdo a lo que digan los agentes externos; sino es ineludible examinar que este es un proceso en permanente reconstrucción (Bolívar, 1996).

Con relación a este aspecto, el docente comprende que el currículo cambia para mejorar la educación, de ser así su dinamicidad es aceptada como se ve en los siguientes argumentos:

QU: 3: 73 “Cada cambio obedece a una mejora, si hay más cambios que apunten a una meta está bien”.

QU: 6: 5 “Los cambios que recuerdo desde el 2004 son varios, el 2005 dijeron para trabajar con currículo por capacidades, después el 2009 competencias y capacidades, ahora ya es por desempeños. A mí me parece bien el cambio, pero si es para mejorar lo que venimos haciendo”.

Como se observa, el docente intenta comprender que los cambios buscan mejoras en la educación. Este aspecto es muy importante porque en la actualidad atravesamos un hecho de concreción del CNEB publicado por el Minedu el año 2016, el mismo que contiene prescripciones, en términos de aprendizaje que deberá alcanzar el estudiante cuando culmine su formación en la Educación Básica Regular.

En el discurso docente, el cambio es aceptado si se presenta para mejorar lo que ya se viene haciendo. De no ser así, surge el descontento y la observación; considera que el paso de una actividad continua a una nueva y revisada implica cambios en las estructuras curriculares y estas lo involucran directamente, ya que le insta conocer, aceptar y aplicar las innovaciones en su labor inscrita dentro del marco de desarrollo curricular. En esta concepción se coincide con los planteamientos de Bolívar (1996) cuando afirma que todo cambio curricular genera desazón en el docente, no porque sea difícil de comprender; sino por la nuevas exigencias y replanteamientos instados a su labor.

A esto se suma que en el transcurso de su rol docente ven surgir, reformular o generar nuevos currículos, hecho que en su percepción les causa escepticismo y consideran que cada cambio curricular será “uno más”; por lo tanto, no es sustancial detenerse a comprenderlo. A decir de Torres (2018), este aspecto coadyuva a que el docente registre su experiencia como un fracaso de su participación como ejecutor del currículo, reforzando la idea de que es mejor conocer algo que no necesariamente funciona que un proceso desconocido, pese a que este pueda mostrar mejores oportunidades. Muestra de esta idea coincidente, es el siguiente testimonio:

QU: 5: 8 “Ya no me detengo a pensar si las políticas cambian el currículo, me concentro en el currículo que se está aplicando, ahora por ejemplo en el CNEB. Si me concentrara cada vez en los cambios que ni me toma en cuenta, perdería tiempo para mi labor”.

Del testimonio citado se infiere que el docente realiza su trabajo curricular de acuerdo al documento vigente, sin considerar la secuencia lógica que pudiera presentar cada una de ellas a lo largo de su proceso de cambio; por lo tanto, no se detendría a realizar un análisis de sus componentes para emitir un juicio valorativo de si el cambio trae consigo mejoras o no; más bien se preocupa por consignar aspectos formales de actuación curricular a fin de responder a los requerimientos de las instancias de monitoreo o supervisión que, en la mayoría de veces, establecen modelos a seguir para el docente. Un caso visible viene a ser la planificación de las sesiones de aprendizaje, la misma que se presenta en el siguiente gráfico:

Tabla 3

QU: 6 :19 Evidencia de la concreción curricular en la planificación de una sesión de aprendizaje.

Propósito de aprendizaje	de	Competencia	Capacidad	Desempeño
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a reconstruir una oración con sentido lógico coherente y cohesionada. 	a	<ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos textos en lengua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta la información. • Evalúa la forma y el contenido-contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica e integra información en la estructura de la oración. • Determina el significado de las palabras. • Sustenta su posición sobre la estructura.
Enfoque transversal		Búsqueda de la excelencia		
Acciones a observar		Los estudiantes confrontan, obtienen y utilizan habilidades diferentes para acrecentar el logro de sus objetivos.		
Recursos y materiales.		Textos del MED- separatas.		

* Fuente: Sesión planificada por el docente de comunicación del código QU: 6:19

En este fragmento de la sesión de comunicación se observa una planificación, de acuerdo a las recomendaciones de los OTP del Minedu, en cuanto a la articulación de competencias y capacidades. Mientras que los términos propósito de aprendizaje y desempeños; así como el enfoque transversal son los que se contempla en el CNEB vigente.

Sin embargo, la coherencia entre el aprendizaje que se plantea como actividades para alcanzar un propósito, no se articula con los demás componentes; es decir la correspondencia no muestra una comprensión curricular del docente. Al contrario, se evidencia un afán de considerar todos los componentes que implica un plan que concreta un currículo; pero no se cuida que cada uno de estos funcionen como un engranaje esencial y articulado para lograr aprendizajes.

Entonces, considerando que el cambio curricular debe articularse con las perspectivas de los docentes, para que al momento de su concreción no presenten problemas (Guadalupe y León, 2017), se afirmaría que esta unidad entre la interpretación de los cambios curriculares y la actuación de la misma no se logra.

La siguiente afirmación que hace el docente: “*Si me concentrara cada vez en los cambios que ni me toma en cuenta, perdería tiempo para mi labor*”. Es una muestra de que su actuación no prioriza un análisis de este documento fundamental, lo deja en un segundo plano. Al completar un esquema modelizado, cree que ya concretiza el currículo; pasando así de realizar un proyecto nacional a cumplir un rol de acuerdo a su

interpretación personal. La implicancia mayor, en este contexto, es que no se logra los aprendizajes previstos en los estudiantes, una clara evidencia de que el pensamiento reflexivo es carente dentro de su trabajo de implementación curricular con recursos que le permitan cumplir a cabalidad con su rol formador y generador de aprendizajes.

Otra implicancia del cambio curricular en el docente es su recurrencia en periodos de tiempo muy cortos, por lo tanto, hay una demanda de comprensión curricular en cada etapa que se plantea, a fin de implementarla con acciones que busquen satisfacer las necesidades individuales y sociales; además el currículo debe buscar la reforma de las habilidades pedagógicas de los docentes (Gajardo, 1999). El docente necesita resignificar un currículo, y esta se realiza desde su comprensión que depende de los conocimientos que trae consigo, las experiencias, su compromiso y responsabilidad de comprender su labor como contribución a la formación de personas. Esta demanda no logra estabilizarse por los constantes cambios que existe en la política curricular, restando sostenibilidad al trabajo pedagógico. Al respecto Manrique y Revilla (2014), haciendo un recuento histórico de los cambios curriculares, concluyen que un currículo no debe cambiar continuamente; más bien debe garantizar su legitimidad a través de la participación de la sociedad; sus componentes deben ser de fácil comprensión para garantizar la actuación del docente hacia la unidad de sus objetivos.

A partir de lo discutido hasta este punto, se afirma que la constancia es vital en la educación. La política curricular estable permitiría realizar adecuaciones curriculares apelando a su flexibilidad y en periodos que lo exijan como parte de su propia dinámica; que no necesariamente implicaría un cambio en sus componentes más básicos; sino como una respuesta a las necesidades de innovación u otros criterios de los movimientos sociales, económicos, ambientales; entre otros.

Ahora, los cambios curriculares permanentes causan incertidumbre en los docentes porque pese a que cada uno de los procesos se pone en consulta durante su elaboración no logra la legitimidad y apropiación necesaria; entonces hay una demanda de considerar las teorías de formación en servicio y participación en los diseños curriculares. Imbernon (1993), al respecto manifestaba que una herramienta para profesionalizar permanentemente al docente es a través del currículo, cediendo un espacio para que participe en su configuración. De este modo este agente indagaría, reflexionaría y seleccionaría la adopción de un enfoque para ejecutar un currículo.

Un escenario óptimo para que surja una propuesta desde la reflexión docente viene a ser la observación de los resultados de su labor en el aprendizaje de los

estudiantes; así se justificaría que, dentro de la identificación de las implicancias del cambio curricular en su desempeño manifieste lo siguiente:

QU: 1: 54 “Cuando llega un currículo nuevo, los maestros decimos: ya lo hemos entendido está bonito, me esforcé, está bien y al rato cambia. Y dicen ahora es así, ahora es más fácil, hay que mejorar, incluir esto. Eso merma nuestras ganas por aprender, entender y volver a familiarizarnos con un nuevo plan, deteriora nuestra voluntad nuestra motivación, nuestro entusiasmo porque nos quedamos inciertos, así viene lo nuevo a cada rato”.

De acuerdo al argumento transcrito el docente muestra su inconformismo frente a los cambios curriculares, esta razón se justificaría en que las reformas o cambios curriculares no siempre se dan en la lógica educativa; más bien pareciera que obedece a una proyección endeble de los objetivos curriculares; los mismos que no encuentran sostenibilidad en el tiempo, y al observarse sus carencias se tiene que modificar permanentemente.

A esto se suma la tradición de presentar siempre una reforma curricular como superior o mejor a la anterior, mensaje que el docente comprende empezar de cero. Al respecto, una experiencia de reforma curricular de la Argentina investigada por Feldfeber y Wolovelsky (2010) afirma que cuando la reforma curricular es permanente los docentes sienten que nadan, bucean o corren sin saber con claridad hacia dónde, cómo y para qué; si estos aspectos no se clarifican hará que el docente no asuma el currículo como suyo; por lo tanto, siente que los esfuerzos de comprensión tampoco son válidos.

Además, el Perú no cuenta con un documento de política formativa que tenga sostenibilidad en el tiempo, ni que estén centrados en resultados con un plazo determinado. Si bien es cierto que el PEN al 2021 fue declarado como política de Estado por su carácter de acuerdo, donde se explicita la función de la educación para el desarrollo del Perú en un plazo largo. Este debía comprometer a toda la sociedad para asegurar la continuidad de los procesos curriculares al margen de los cambios de gobierno que, a lo largo de la historia olvidan los avances e inician procesos de cero (DESCO, 2010).

Este documento, al ser una política debió ser siempre la que rige todos los currículos nacionales, traspasando la decisión del mismo Minedu a fin de alcanzar la articulación de todas las instancias implicadas en el desarrollo del país; pero a decir de

Miranda (2018), al hacer un balance de la política curricular, más bien esta se ha ido adaptando a lo que dice la instancia ministerial cuando debió ser lo contrario. Por otro lado, las políticas curriculares están siempre sujetos a rendir cuentas de su impacto; y el Proyecto Educativo Nacional al 2021, aún no ha presentado sus logros; sin embargo, a la fecha ya se publicó oficialmente el PEN al 2036.

A la incertidumbre de los docentes para afrontar cada uno de los cambios curriculares de acuerdo a las tendencias teóricas y sociales, se suma también los sistemas de rendición de cuentas, confrontación de los aprendizajes y del ejercicio mismo; así como la modificación de las reglas que guían el vínculo laboral de los docentes con la educación (Chuquilín y Zagaceta, 2017).

Como se puede deducir en este escenario de cambios curriculares el docente es quien ha debido atravesar tensiones e incertidumbres propias de las exigencias de adaptación a nuevas directrices pedagógicas. Esta aseveración se refuerza con la cita textual de la entrevista hecha a un docente sobre la comprensión de los cambios curriculares que inciden en su desempeño:

QU: 7: 30 *“Creo que nadie ha podido entender el currículo, es muy difícil, por mi cuenta hago el esfuerzo, pero siempre vienen nuevos currículos cada vez y mi aprendizaje, mi esfuerzo se viene abajo. Es muy crítico todo”*.

En relación a esta afirmación, se presenta la evidencia observada durante el desarrollo de la sesión de comunicación en el aula, codificada como dato QU: 7: 18. Allí se observa que la planificación del docente presenta la competencia “Lee diversos textos en lengua materna”; pero las actividades que realiza para desarrollar esta competencia difieren concentrándose en el esquema de actuación por contenidos, porque pide que el estudiante identifique palabras desconocidas del texto leído, busque el significado en el diccionario y lo relacionen al contexto textual. Posteriormente pide que identifiquen la estructura del texto, para luego asignar una actividad de redacción de un texto similar.

Esta forma de dirigir una sesión, las estrategias aplicadas y la secuencia se desarticulan de la competencia curricular que inicialmente anuncia porque la secuencia de actividades no promueve el desarrollo de un pensamiento más complejo. Al realizar la reflexión de este punto, fuera del aula, el docente asume que los currículos cambiantes afectan de manera directa y radical su trabajo y su vida misma; su comprensión le resulta difícil. Al averiguar sobre las razones que inciden en la desarticulación de su planificación y la ejecución de la misma, indica también que los

documentos se redactan para dar cumplimiento a lo determinado en las pautas de monitoreo de su labor, mas esta no rige su actuación misma. Esta se realiza de acuerdo a criterios que provienen de su experiencia y la lectura del currículo vigente, pero al no comprenderlo a cabalidad, el esfuerzo que realiza para adaptarse cae por la sinergia de un nuevo currículo reduciendo las posibilidades de asumir un rol genuino de agente de transformación y desarrollo moral; de mediador del currículo que le permite alcanzar aprendizajes en los estudiantes.

Precisamente esta implicancia atribuida a las permanentes reformas del currículo, en la afirmación de los profesores y la contrastación con los datos recogidos durante la observación se discute en el siguiente apartado.

3. 3 Impacto de los cambios curriculares en el estudiante: perspectiva docente

Las políticas curriculares cambiantes que se presentan en el ámbito peruano se han centrado en buscar una educación equitativa y equilibrada para todos los estudiantes tal como lo establece el Proyecto Educativo Nacional, PEN (2006). Asimismo, establece la interacción entre los agentes del proceso educativo; principalmente centra su atención en el docente como el encargado de concretizar las intenciones de las políticas curriculares.

Entonces, un cambio curricular implicaría brindar mayor beneficio para la formación de los estudiantes acercándoles a los avances de la sociedad y preparándolos para su desenvolvimiento sin dificultades (Fullan, 2002); es por ello que un cambio curricular debe ir a la par con las perspectivas educativas emergentes en el siglo XX y XXI.

En el contexto nacional es primordial entender los cambios del currículo que se suscitaron desde el 2005 hasta a la fecha como esfuerzos por responder a las demandas sociales, culturales y políticos y que después buscaron articularse con la atención a las necesidades educativas del país (Ferrer, 2004).

En un plano teórico se espera que cada currículo supere al anterior en sus perspectivas de atención al público meta que vienen a ser los estudiantes, directos beneficiarios; sin embargo, este hecho se muestra contradictorio desde la perspectiva del docente. A continuación, se cita sus testimonios con relación a la atención que el currículo brinda al estudiante con todas las propuestas que implementa en cada cambio:

QU: 4: 8 “...estos cambios han sido perjudiciales, ha tenido costos sobre todo para los estudiantes. Porque mientras los docentes nos íbamos adaptando a cada uno de los cambios ellos fueron perjudicados utilizados como experimento. Entonces el currículo no responde a las necesidades de los estudiantes”.

QU: 4: 36 “Cuando trabajo con el currículo, nuevo cada vez, hay un descontento total y eso como docente afecta frustra porque no responde a los requerimientos de los estudiantes”.

De estos testimonios se deduce que el docente siente que con su mediación en el marco de los cambios curriculares genera frustración en los estudiantes, aunque no enuncian de qué forma. Pareciera que el malestar es suyo, más que de los aprendices ya que reconoce que el problema radica en su proceso de comprensión y adaptación para realizar el trabajo con el nuevo currículo que implica tiempos considerables, y mientras esto ocurre el estudiante queda bajo la incertidumbre de concepciones que él tiene entre lo conocido y lo que se le presenta como nueva propuesta.

Al respecto Robles (2005) señala que un agente olvidado, a quien no se le toma en cuenta en las planificaciones, planteamientos y análisis de una propuesta de cambio curricular fueron siempre los estudiantes, pese a tener un rol significativo en estos procesos y ser conscientes que sin su participación no habría ni tendría sentido ninguna propuesta educativa.

Entonces si el docente acepta que, en medio de los cambios curriculares y su mediación, el estudiante es usado como “experimento”, y que por eso se considera que el currículo no responde a las necesidades del estudiante estaríamos frente a una situación de distanciamiento profesional del docente para la implementación curricular; es más, un anclaje entre la prescripción curricular y la búsqueda de una educación de calidad considera al profesor como el ente más sustancial (Robalino, 2007).

Sin embargo, de los testimonios se infiere que hay un vacío de consideración del alumno como el actor más importante porque es quien se forma bajo un determinado enfoque y que su participación en las reformas educativas no ha logrado ser armónica. El currículo debe ser una herramienta clave para fortalecer el sistema educativo convirtiéndose en un aliado del docente para la formación de los alumnos.

Los docentes reafirman su posición de no estar en contra de los cambios curriculares siempre y cuando esta sea para el provecho de sus estudiantes, esto sería posible si él mismo logra comprenderlos; así se percibe en la siguiente evidencia discursiva:

QU: 4: 1 “Cuando siento que no logro lo que el currículo quiere cada vez que cambia, esa desazón me hace pensar en que el currículo debe cambiar, pero para bien, y no para perjudicar a la masa estudiantil”.

Desde las instancias rectoras de la educación, cada currículo se presenta con una meta dirigida a establecer mejoras en el aprendizaje de los alumnos. Los sustentos teóricos apuntan en este horizonte; pero la apreciación de los docentes es contraria ya que ellos sienten que cada modificación o reforma afecta su labor. Más aún esta percepción se acrecienta, cuando llega al nivel de los estudiantes, pareciera que entre el Minedu y los docentes existe una suerte de competencia de quién comprende mejor las necesidades de los directos beneficiarios del currículo: el estudiante.

En esta discusión, que es habitual en palabras de Operti (2011) siempre habrá un quiebre entre las instancias técnicas del currículo, los actores y beneficiarios, porque la comunicación de cada una de las estrategias que se va implementar no son las más adecuadas o no alcanzan el nivel esperado.

De ser así, aún hay una tarea pendiente en el sistema curricular del país que consiste en implementar vías de comunicación que logren la comprensión del rol del docente como mediador del currículo, sin restar su capacidad de respuesta constructiva a todas las tensiones de su labor, se debe promover también su actuar libre y comprometida en bienestar de la población estudiantil que su participación no responda al carácter normativo o de aprobación social, más bien sea parte de su identidad personal.

3.4 Experiencias pedagógicas en el marco de un cambio curricular

La experiencia del docente en el marco de un cambio curricular, no es persuasiva ni busca su compromiso como aliado del cumplimiento de las metas. Su participación se limita a los asuntos del aula y la institución educativa.

Una recomendación para que cada cambio o modificación del currículo educativo a nivel país, sea una experiencia gratificante para los actores principales del proceso de implementación, que en este caso son los docentes, nos lo da Guadalupe y León (2017), cuando concluye su investigación incide en la importancia de que, los docentes deben apropiarse del currículo y comprender cada uno de los procesos de cambio como

necesarios, entonces se daría legitimidad a este documento rector de la educación. De esta manera se garantizaría la funcionalidad de las prescripciones curriculares para alcanzar los perfiles de estudiante que pretende.

Pacheco (2016) indica también que el currículo está sujeto a un proceso de interpretación por sus actores concretos; por lo tanto, se debe comprender como una construcción socio histórica que permite a sus contenidos instituirse en los centros educativos para regular la práctica pedagógica de los docentes.

Para dar valor a esta aseveración se presenta la observación a la acción docente, dato codificado como QU: 7: 18 aquí se evidencia que el docente aún no ha incorporado el currículo a su quehacer diario, tomando en cuenta todos sus componentes teóricos y sustento epistemológico; por lo tanto, se infieren dos aspectos: al hacer uso del currículo para implementar situaciones de aprendizaje para el alumnado, si aún no lo ha comprendido, esta no tendrá ningún efecto en el aprendizaje de los estudiantes (Sacristán, 2010). Y en segundo lugar el docente cuida la comodidad de su labor sin atreverse a insertar los cambios, Guerrero (2016) al respecto concluía que los docentes aplican el currículo algunas veces y solo para verlo como un documento referencial; incluso su enfoque había sufrido distorsiones cuando era puesto en marcha en las aulas. Por esta razón la política educativa denominada Proyecto Educativo Nacional al 2021, también se había alejado de sus propósitos.

Este proceso de interpretación curricular y su puesta en marcha define al docente en la sistematización de su experiencia pedagógica, experiencia que se sostiene en el permanente cuestionamiento de la comprensión curricular para accionarlo de manera consciente y hacerlo significativo para los estudiantes; es decir contextualizar sus prescripciones una vez entendidas a cabalidad.

Los siguientes son testimonios de docentes a quienes su experiencia pedagógica les permite buscar estrategias para enfrentar los cambios curriculares y brindar la atención pertinente de sus estudiantes:

QU: 6: 3 “Cuando viene un currículo nuevo, los maestros hacemos un esfuerzo de sistematización para poder contextualizar y cubrir las necesidades de nuestros estudiantes y lograr aprendizajes”.

QU: 3: 14 “Hoy en día siento que se da más apertura a lo que son las necesidades de los estudiantes antes eran más las necesidades del docente, todos los campos temáticos era lo que nosotros sabíamos, incluso la malla curricular

tenía una serie de temas y nosotros obviamente teníamos que terminar la programación sin importar si los estudiantes aprendían o no”.

De estas aseveraciones se infiere que hay docentes que toman el currículo como referente para su trabajo; contextualizando de acuerdo a lo que requieren para sentir que su labor presenta logros en el aprendizaje de sus estudiantes. Indican también que frente a sus necesidades están las de sus estudiantes; y sienten también que el currículo actual cuida el aprendizaje antes de la culminación de contenidos temáticos; pero para que este hecho sea posible la experiencia le ha enseñado que trabajar entre pares es muy importante. De este modo se apoya para buscar la comprensión del currículo como lo manifiesta en el siguiente testimonio:

QU: 6: 24 “Para comprender un currículo nuevo, me guío más que nada de la práctica con mis estudiantes, es como un ensayo error durante su aplicación; pero no me quedo ahí, sino me reúno con mis colegas para entenderlo y aplicarlo al menos bien”.

De esta cita se infiere que el docente hace un esfuerzo para comprender el currículo; reconoce también que los estudiantes participan en este proceso como validadores de esa comprensión curricular, a esto se suma el apoyo que busca en sus pares, y al interactuar con ellos elabora sentidos que le posibilitan una ruta para comprender la naturaleza de su accionar pedagógico Gergen (2011).

En el análisis documental de las sesiones de aprendizaje también se evidencia este hecho, sobre todo en la ruta metodológica que el docente sigue en la planificación de sus aprendizajes. El dato codificado como QU: 18:1 muestra que en el inicio de las sesiones el docente siempre plantea actividades de gestión del aula, el recuento de la temática anterior, planteamiento del propósito de aprendizaje y establecimiento de las normas de convivencia. Es un proceso recurrente en la mayoría de las planificaciones analizadas y responde al esquema establecido en los talleres de capacitación que reúne a los docentes de comunicación. Allí se establecen criterios comunes a trabajar en el año, al margen de su funcionalidad, la guía es el acuerdo de la mayoría y el cumplimiento de lo establecido.

Pareciera que al compartir su experiencia pedagógica busca la legitimación de su accionar. Es decir que la práctica docente cobra significados educativos sobre experiencia vivida y compartida que reafirman su profesionalismo, como afirmaría Díaz

(2007) un docente se visualiza como agente diestro en un determinado tema que implica su desenvolvimiento cuando reflexiona a partir de la comparación y validación de sus saberes y prácticas con la de otros docentes. Esto les define como sujetos que van en dirección correcta para lograr la implementación del currículo en sus aulas, ya que otros también actúan de la misma forma, aunque no se detiene a analizar si la mayoría es suficiente para dar valor a la aplicación que hace del currículo a partir de su comprensión.

En el camino de lograr la comprensión de los currículos, aparte de apoyarse en su propia experiencia o en la de sus pares, los docentes también son expuestos a una serie de cursos y talleres de implementación curricular que pretende hacerle comprender la lógica presente en su disposición, estos provienen del Ministerio de Educación, o sus instancias descentralizadas como las UGEL.

Precisamente estos procesos de implementación curricular y el impacto en el docente, se abordan en el siguiente sub título.

3.5 Impacto de los procesos de implementación curricular en la práctica pedagógica del docente

Cuando se presenta un nuevo currículo que guíe la educación peruana se considera que los docentes tienen que acatar lo prescrito, es su obligación, al menos así se pensaba hasta la puesta en marcha del CNEB que ya viene acompañado de una serie de estrategias dirigidas a su implementación (Guerrero, 2017).

Del mismo modo perciben los docentes estos procesos de implementación curricular, como una imposición que no les deja desarrollar su creatividad adquirida a lo largo de su experiencia pedagógica además de no brindar mecanismo alguno para observar sus dificultades y menos responder a estas. Cada cambio curricular trajo consigo una serie de talleres presenciales y virtuales que convocaron, pero cada una de estas estrategias de implementación curricular es percibida del siguiente modo por los docentes del área de Comunicación:

QU: 7:35 “En mí ha marcado en mi desempeño siempre los de comunicación y matemática nomás somos focalizados, para nosotros ha sido prácticamente obligatorio, pero cuando vamos solos no hay articulación con otras áreas. En los

trabajos pedagógicos no podemos consensuar nada, cada uno hace lo que puede y lo demás no importa nada no hay inter aprendizaje real entre colegas”.

QU: 7: 2 “El cambio ha marcado época en nosotros desde los talleres, capacitaciones que se han implementado como impuestos. Nosotros no estábamos de acuerdo porque era dejarnos sin creatividad, y lo que se trataba era prácticamente una fórmula”.

De los testimonios se infiere que los docentes participaron de manera obligatoria y permanente en las acciones de implementación curricular como los talleres de capacitación; además manifiestan que al ser focalizados solo los del área de Comunicación y Matemática no se ha logrado un trabajo articulado entre todas las áreas.

Una condición indispensable para alcanzar una educación completa a los estudiantes es la articulación y el trabajo en equipo con metas comunes; de lo contrario la formación de los estudiantes se ve fragmentada, incluso los logros de aprendizaje se observan fragmentadas desde una sola área.

Entonces, los mecanismos de implementación dejan insatisfacción en los docentes antes de convertirse en una herramienta valorada por los docentes.

Con relación a esta temática Meléndez (2015) considera que todo cambio curricular debe ser gestionado considerando la zona de desarrollo próximo del docente y la implementación debe partir de los mismos conocimientos pedagógicos de ellos, validados en la experiencia; así se garantizaría su compromiso para actuar este currículo; igualmente considera que es importante poner a los estudiantes como meta, porque son ellos los que deben desarrollar competencias para enfrentar la vida; por lo tanto su formación deberá ser integral, con el aporte de todas las materias y en concordancia con su perfil de egreso.

Pero ¿a quién corresponde el proceso de implementación curricular?

Para responder esta interrogante es necesario observar la presencia de los documentos emanados del MINEDU (2018) que propone la Norma Técnica RM-N-124-2018-MINEDU con dos objetivos fundamentales; el primero relacionado a brindar orientaciones a los actores educativos; y el segundo dirigido a los implementadores para que garanticen el alcance de las competencias en los estudiantes.

Este proceso de implementación curricular fue planificado para ser gradual y progresivo, iniciándose el 2017 y proyectada al 2021 (Guerrero, 2018). Inició

focalizando instituciones educativas de primaria para luego incorporar al nivel secundario el 2018, incidiendo en las áreas consideradas primordiales.

Este proceso descrito estuvo a cargo de las universidades de la región que contaban con facultad de educación. Estas focalizaron solo a un grupo de docentes. La mayor cantidad de profesores fueron atendidos en cursos descentralizados y organizados por los especialistas de la UGEL; quienes, a su vez, recibieron talleres de asistencia técnica de parte de los responsables de la implementación curricular del MINEDU. El estudio del currículo, para ser comprendido y puesto en marcha por los docentes, ha generado descontento y serias observaciones porque cada una de las instancias de implementación presentaron una serie de falencias, tal como lo aprecian los entrevistados en los siguientes testimonios:

QU: 4: 25 “De cada currículo, el ministerio a veces nos hace un poco de réplica con sus especialistas; pero ellos tampoco entienden, entonces hacemos un aprendizaje de 50% o 60 %, entonces ya cada uno tenemos que comprenderlo como podamos”.

De esta cita se infiere que la implementación del currículo no tuvo un alcance real para cubrir las necesidades de los docentes. La presencia del personal que el MINEDU designa para cumplir con este propósito muestra también una deficiente comprensión; por lo tanto, el profesor debe superar esta barrera con sus propios recursos profesionales. Este aspecto implica que él no cuente con los recursos para construir una propuesta de aplicación curricular coherente entre lo que prescribe el documento y su práctica pedagógica real en el aula. Al respecto Posner (2003) citado por Robles (2005) indica que el currículo llega a su implementación solo cuando un profesor lo utiliza para su trabajo pedagógico con los estudiantes; entonces, si lo hace quiere decir que lo ha comprendido plenamente; más, si el uso no responde a las necesidades del docente menos llegará a la realidad de la enseñanza.

Con relación a los especialistas del MINEDU que implementan el currículo, se sabe que el Perú no cuenta con profesionales ni instituciones que brinden este tipo de formación, esta afirmación coincide con la conclusión de Tapia y Cueto (2017), investigadores del proceso de desarrollo curricular peruano, quienes señalan que el país requiere cada vez más de especialistas del currículo; es decir se debe reforzar las capacidades de los profesionales peruanos en teoría e implementación curricular para que asuman este rol. En ese sentido, se torna necesario contar con personas que sí reflexionen, analicen y relacionen el currículo con la experiencia pedagógica del

docente a capacitar, para intentar superar la problemática descrita en la implementación curricular.

Paralelo a la presencia de los especialistas que proceden a implementar el currículo, el MINEDU ofrece cursos virtuales que buscan reforzar la comprensión curricular del docente; sin embargo, frente a este recurso surge otro testimonio:

QU: 6: 23 “Hay cursos virtuales, pero es confuso y decir que ya he comprendido, no es el caso tal vez en el tiempo nos familiaricemos y digamos que está fácil o difícil o si se logra su propósito o no”.

El testimonio refuerza la afirmación que el docente tiene de las distintas estrategias de implementación curricular dada en nuestro país, los mismos que presentaron falencias considerables en sus distintas etapas; así como en el dominio teórico y práctico del currículo capaz de lograr confianza y seguridad en el docente para su accionar pedagógico. En esta realidad el docente confía en “el tiempo”, el mismo que representaría etapas de ensayo y error que de seguro le permitirá el dominio del currículo vigente.

Por su parte la UNESCO (2013), al dar cuenta de las diferentes formas de implementación curricular en experiencias latinoamericanas expresa que los cambios curriculares siempre son precedidos por etapas experimentales, donde se pone a prueba un currículo pensando que unos procesos de implementación con algunas estrategias masivas son suficientes para fortalecer las capacidades de sus gestores; sin embargo, estas decisiones son riesgosas y dificultan la comprensión, convirtiéndose en una ruta de malos entendidos, reacciones negativas sobre todo en los docentes. Por lo tanto, se sugiere generar políticas curriculares muy atractivas invirtiendo tiempo, recursos humanos de alto nivel y con experiencia en prácticas reales del currículo.

Otro aspecto de las experiencias de los docentes, al participar en capacitaciones direccionadas al dominio curricular, se concentra en el siguiente testimonio que se considera relevante para el análisis relacionado al objetivo de la presente investigación:

QU: 5: 26 “Cuando hay capacitaciones nos reunimos por áreas para estudiar el currículo y hacer las programaciones, antes la misma UGEL nos daba modelos y ya no nos enseñaba cómo se hace. Ahora también solo nos dice háganlo ustedes con el modelito. Eso nos ha hecho acostumbrar a esperar modelos, los modificas y ya está, aunque no hayas entendido nada, poco o mucho. Lo que más importa es tener carpeta nada más”.

Del testimonio se infiere que las capacitaciones, para el docente no siempre son eficientes; más bien, a decir de Pérez (2018) los escenarios se concentran, más que en generar la reflexión crítica del docente en entregar fórmulas de aplicación curricular; entonces no se visualiza un propósito genuino de mejora para la educación, menos la generación de confianza y apertura al cambio para el docente que reflexiona y mejora su práctica, entonces surge una preocupación latente de si es posible formar estudiantes con actitud crítica y reflexiva, si el docente no cumple con estos dos requisitos indispensables en su accionar.

Vale decir que, en este contexto, un proyecto de capacitación docente requiere la comprensión de las prescripciones curriculares, un trabajo articulado que parta de las mismas cualidades pedagógicas del docente, a fin de garantizar que este no solo sea un consumidor; sino un diseñador de currículo. Que permanentemente reflexiona en torno a su práctica (Fardella y Sisto citado por Pérez, 2018).

En este entender las instancias que administran la educación en el Perú; así como los que gestionan la concreción pedagógica deben promover el empoderamiento del docente en el estudio, análisis y comprensión del currículo además de brindarle la oportunidad de generar sus recursos de adecuación curricular, mas no entregar modelos preestablecidos (por ejemplo, de planificación curricular) como indican los testimonios anteriores porque si se pretende fortalecer al docente como gestor curricular se le debe dar autonomía para que ellos mismos construyan y produzcan sus recursos y materiales ya que esto hará que no sea dependiente o que esté a la espera de lo que hacen otros.

Aparte establecería, reflexivamente procesos de enseñanza situado, pertinente y de comprensión plena; además de no afirmar que el currículo no es de “ellos”.

Al respecto, Gimeno citado por Pérez (2018) expresa que un docente que siempre espera modelos y está al pendiente de lo que otros hacen para copiar llega a la desprofesionalización. No importa de lo haga por una obligación, deseo propio, facilitarse el trabajo u otro motivo, ninguno justifica su falta de creatividad y libertad para gestionar un currículo. Su labor no es el de ser consumidor de los planes de implementación curricular, ya que esto lo descontextualizaría del verdadero escenario educativo.

Por otro lado, un aspecto positivo del proceso de implementación curricular referente a la planificación se recoge del siguiente testimonio:

QU: 4: 41 “Aprendo a planificar en equipo con mis colegas, me siento más cómodo y considero que así es mejor, nos ayudamos con lo que hemos entendido, eso es mejor que escuchar a especialistas que a veces nos confunde”.

En la Región Apurímac, a partir del año 2009 se instalaron las comunidades de interaprendizaje docente en las IIEE con el fin de acompañar la implementación del currículo de acuerdo a las características que presentan cada vez que sufre reforma o cambio. Dentro de este marco de trabajo pedagógico del profesor se consideran a las comunidades como una estrategia fundamental para compartir las experiencias docentes y el acompañamiento entre pares y una guía para implementar las políticas y actividades del desarrollo docente (MINEDU, 2016).

En relación a estas experiencias y el testimonio anteriormente citado se deduce que el interaprendizaje docente es una de las fortalezas para la comprensión e implementación curricular; sin embargo, esta tentativa tendría logros previstos si el docente estuviese preparado, estudie y comprenda el currículo; esto unido a las experiencias particulares enriquecería su labor permitiendo la atención de los estudiantes con pertinencia; además de brindarle satisfacción personal y profesional. El hecho de hacer del aprendizaje entre pares parte de la cultura escolar se contaría con organizaciones institucionales empoderadas que no esperan que otros actúen por ello para modelizar un proceso, al contrario, harían propuestas de cambio e implementación desde las bases. Al respecto cabe citar a Opperti (2017) quien afirma que los centros educativos son el medio donde se intercomunican los docentes y el currículo que orienta el proceso de aprendizaje; el primero como el que toma las decisiones a nivel áulico y el segundo facilitando mecanismos que orientan dicho proceso.

En este entender suma también el aporte de Stenhouse (2007) quien considera que el currículo es un documento que debe ser compartido entre docentes. Este puede integrarlos o fragmentarlos en el afán de búsqueda del perfil de sus estudiantes; por eso es imprescindible que ellos entablen una interrelación directa para reforzar su identidad profesional, dotarse de conocimientos, capacidades y habilidades basados en un documento rector como eje.

La implementación curricular, tendría también como un aspecto esencial el despertar la motivación del docente no solo de manera externa; sino internamente. Esta temática se aborda en el siguiente sub título, con la finalidad de no dejar de lado la fortaleza propia que moviliza el compromiso con su quehacer.

3.5.1 Motivación intrínseca

La motivación es la sinergia relevante e importante para la vida; entre ellas el ejercicio docente. Es un elemento fundamental que permite orientar la acción hacia el logro de objetivos que causan satisfacción, Naranjo (2009).

Relacionado a esta premisa, en el proceso de la investigación se encontró también una categoría emergente relacionada a la motivación intrínseca del docente quien, al no hallar una respuesta a sus necesidades de comprensión curricular en agentes externos como las diversas implementaciones, acude a lo intrínseco, realizando así actividades de autoformación.

Así como en una sesión de clase el docente espera despertar el interés en sus estudiantes para provocar aprendizajes, la motivación suya es indispensable y las investigaciones sobre desempeño docente lo demuestran. Resaltan también la motivación intrínseca como el mejor estímulo para innovar la formación personal y la acción. Porque esta brinda bienestar personal y muestra el compromiso con lo que se hace, exigiendo al máximo el potencial del docente para conseguir aprendizajes, Rodríguez (2015).

Los siguientes testimonios son una muestra de la motivación intrínseca que surge en los docentes a partir de sus necesidades formativas:

QU: 5: 18 “Como de los cambios que vienen solo comprendí siempre medianamente, yo hago un frente personal porque comprendo que el interés es de uno mismo, para buscar información y aprender por nuestra cuenta. Felizmente hay cursos virtuales pero el interés debe nacer de uno mismo, así siento que mi trabajo tiene sentido”.

QU: 6: 25 “Yo estoy estudiando siempre, a mi formación personal, ayuda también un trabajo de aprendizaje entre colegas, esto ya es un extra que de acuerdo a nuestro interés estudiemos detenidamente el currículo y nos ayudemos unos con otros”.

QU: 6: 49 “Cuando un currículo cambia y me exige nuevas cosas, yo me ubico como profesora preguntona, cuestiono todo, claro a mí misma también, evito que si no he entendido entrar a la sesión como sea y leo, busco información, porque si

voy a esperar sé que no va llegar, por eso hago las cosas por mi cuenta y me siento bien con los resultados.

De estos argumentos se infiere que el docente no permanece siempre a la espera de apoyo externo para comprender el currículo y trabajarlo en el aula, al contrario, partiendo de sus reflexiones y la búsqueda de mejoras en su labor busca distintos espacios de autoformación, apoyándose en sus expectativas, así como en la interrelación con sus pares.

Los cambios curriculares requieren tiempo para ser interiorizados y reflexionados, y es lo que se muestra en los testimonios, lo más importante es valorar el reconocimiento de las limitaciones por el mismo docente, así como la búsqueda de innovaciones de su trabajo decidiendo de manera consciente el aporte decisivo a la formación de sus estudiantes. Su motivación intrínseca hace que su trabajo tenga sentido y los resultados obtenidos le dé satisfacción, disfrute de la tarea de enseñar y su desempeño también esté garantizado. Durante la observación de las clases se ve al docente animado y esforzado en la atención a sus estudiantes; sin embargo, al salir del aula y en diálogos informales muestra su desasosiego por los factores externos que inciden en su labor, manifestando de inmediato que un modo de salir de esta encrucijada es apelando a su motivación personal.

Autores como Criado y Pino (2014), resaltan también la importancia de la motivación intrínseca del docente para llevar su profesión con satisfacción dentro de las distintas reformas y cambios curriculares, uno de sus hallazgos es la autonomía que experimentan para tomar decisiones a la hora de dirigir los aprendizajes y otra viene a ser la implementación de proyectos comunes con sus pares, porque esta refuerza sus vínculos sociales aumentando la calidad de sus propuestas educativas.

En conclusión, de las distintas estrategias de implementación del currículo aplicadas, el fomento del trabajo colaborativo de la comunidad de docentes sería la que contribuye a la puesta en marcha de las prescripciones curriculares porque les permite aprender mutuamente y construir aprendizajes participando en el debate. A esto se sumaría la motivación intrínseca; aspectos que al docente le permite ir ajustando sus prácticas pedagógicas; además de validar sus experiencias para establecer propuestas de mejora en el proceso de aplicación de metodologías mientras enseña, y busca generar aprendizajes que se utilizan en el aula; así como participar en el diseño de currículos

que parte de las instancias institucionales hacia las entidades rectoras de la educación (López-Gil y Molina, 2018; Espejo, 2020).

3.6 El cambio curricular en relación al acceso al nivel superior

Partiendo de la Ley General de Educación (2003, Art. 2) que considera al proceso de aprendizaje enseñanza como un hecho en permanente desarrollo durante toda la vida, la educación peruana se divide en etapas progresivas que van desde el nivel inicial hasta el técnico y universitario. Por su parte el Currículo Nacional 2016, atiende 07 ciclos en el sistema denominado EBR, MINEDU (2016).

La educación básica regular está orientada a formar integralmente a los estudiantes hasta los 17 años, como promedio, posterior a este se presenta la oferta de la Educación técnica o universitaria dirigida a la profesionalización, especialización y difusión de nuevas sapiencias y experiencias. La articulación entre ambas etapas aseguraría que la formación de las personas tenga continuidad, y al finalizar el ciclo de formación hasta la profesionalización se inserten mejor al mundo laboral y social. Este es el sustento en el cual encuentran asidero las siguientes manifestaciones de los docentes con relación al proceso de implementación curricular que no alcanza con la articulación de los niveles:

QU: 4: 37 “El currículo termina en EBR, por eso no está al servicio de los estudiantes ni supe sus necesidades, no es articulado la EBR y la Educación Superior. Por eso queremos que la educación sirva para algo. Ahora nuestro currículo no es funcional”.

QU: 4:10 “Además estos currículos no articulan el nivel secundario con el nivel superior mientras nosotros desarrollamos dice competencias, en el nivel universitario siguen evaluando solo conocimientos, ellos tienen otro enfoque, por eso los padres y los estudiantes dicen que para nada he estudiado en el colegio tantos años, prácticamente solo por el certificado”.

De estos testimonios se deduce que el docente comprende que el currículo prepara, o debe preparar, estudiantes para que pasen de la EBR a la universidad o instituto insoslayablemente; además de esta condición depende la eficiencia de la educación, de lo contrario la EBR no tiene valor ni sentido.

Al respecto es necesario entender que la formación previa a la que se implementa en el nivel superior, tiene propósitos específicos como la de desarrollar competencias que seguirán afianzándose a lo largo de la vida; es decir concentra su dinámica en sentar las bases para seguir aprendiendo más allá de la escolaridad o la profesionalización. Por eso es importante que el docente comprenda que la EBR no tiene que ser una preparación para ingresar a una universidad o algún instituto; sino más bien una preparación para la vida, tal como establece el Currículo Nacional. Pero este hecho tiene serias dificultades en la interpretación de los objetivos de la EBR, ya que durante las observaciones de las sesiones de aprendizaje dato codificado como QU: 8: 5 el docente permanentemente usa el argumento de preparación para el ingreso cuando quiere despertar el interés de los estudiantes, sobre todo en los de cuarto y quinto grado. Recalca que los temas desarrollados en la clase les permitiría rendir un buen examen de admisión; que realicen las asignaciones porque es del temario del prospecto de admisión; los ejercicios son del examen de admisión de una determinada universidad, entre otras frases.

Frente a este hecho, hay una necesidad de generar un análisis de los objetivos del currículo que está referida al desarrollo de capacidades útiles a lo largo de la vida; es decir se entendería que cual fuese el camino optado por el estudiante al egresar de EBR, ellos tengan la oportunidad de subsistir gracias a la puesta en marcha de sus competencias.

En conclusión, es necesario que el docente concentre su labor en implementar el currículo para alcanzar las competencias básicas con las que deben estar dotados los estudiantes, los mismos que le aseguren el desenvolvimiento eficiente en el contexto que les toque vivir.

3.7 Comprensión transversal del Área de Comunicación

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB, 2015) organiza las áreas de estudio referidos a alcanzar un perfil de egreso en los estudiantes al culminar la Educación Básica, entre ellos está el Área de Comunicación. Precisamente en esta última centró su atención la presente investigación porque es uno de los aspectos curriculares que ha sufrido diversas variaciones a lo largo de los cambios curriculares; especialmente a partir del 2005. Estos cambios fueron percibidos por los docentes como poco sustanciales tal como se observa en los siguientes testimonios:

QU: 1: 32 “En el Área de Comunicación a veces cambian el nombre no sé si para confundirnos porque yo no le encuentro muchas diferencias a no ser que nos comunicamos por textos yo creo que no hay marcada diferencia sino se trata solo del nombre y de la nomenclatura.

QU: 4: 47 “En el área de comunicación los cambios curriculares no han sido drásticos, aunque ahora ya no se enseña literatura, todo está en internet, ya no leen los chicos”.

Al relacionar los testimonios antes citados con la lectura de cada uno de los sustentos que presenta el Área de Comunicación en los currículos 2005, 2009 y 2015, se observa que los cambios sí fueron sustanciales, no solo en las terminologías utilizadas; sino en las consideraciones del enfoque, el planteamiento de competencias, la presencia de carteles de contenidos, orientaciones para la evaluación y alcances de estrategias metodológicas; aspectos que el docente consigna en sus planificaciones de sesión de aprendizaje, pero en la actuación se muestra una incomprensión de la lógica de articulación de estos elementos; más aún el enfoque comunicativo; porque el desarrollo de la clase siempre tiende a desarrollar conocimientos aislados.

Este aspecto es una muestra de que el docente no se ha detenido a hacer un análisis reflexivo de los cambios curriculares para impregnarlos en su labor pedagógico en el aula, y que cada una de las nomenclaturas tienen un trasfondo teórico que busca desarrollar la competencia comunicativa del estudiante a través de actividades y estrategias distintas a la que proponía el enfoque textual, o el comunicativo textual.

Este aspecto se refuerza con los testimonios que se citan a continuación cuando se indaga sobre la comprensión de los enfoques que sustentan el Área de Comunicación y si considera que hubo cambios sustanciales que apoyan su labor:

QU: 3: 31 “No creo que el currículo haya cambiado mucho en comunicación, creo que son solo nombres, aunque uno era basado más en textos y ahora es en productos. Otro sería que nuestra meta era alcanzar objetivos y ahora es desarrollar capacidades, lo más claro es que ayuda a todas las áreas”.

QU: 5: 22 “En el enfoque textual se trabajaba más con textos y el comunicativo, creo que es casi lo mismo, no me he puesto a pensar, pero yo no encuentro diferencias, porque trabajo igual con cada uno, así colaboro con todas las áreas también. La comunicación debe servir para todo, en eso nomás me concentro”.

Con relación a estos testimonios, es necesario resaltar la percepción que el docente tiene sobre la importancia de los cambios en el Área de Comunicación. Cada

manifestación está impregnada con discursos que indican tomar el proceso de cambio bajo lo que ya saben hacer, por lo que consideran a las prescripciones curriculares como uno más que se presenta, sin marcadas exigencias de modificar las perspectivas del logro de competencias comunicativas; pero comprende que el área a su cargo es imprescindible para el aprendizaje en otras áreas del saber, esto hace que el docente haga el esfuerzo de comprender la importancia de su trabajo.

Aquí se presenta una nueva necesidad de comprensión curricular del docente; pero no de manera superficial sino profundamente. Mantenerse actualizado en su especialidad facilitaría su labor para alcanzar las metas educativas que le exige su labor.

Aunque, cabe citar que algunos docentes realizan una comparación entre los currículos implementados antes del CNEB 2015, a los cuales denomina con “antes” y lo que se viene trabajando actualmente bajo la programación del currículo actual que lo conoce como “ahora”:

QU: 3:33 “Aunque pensándolo bien sí puede haber diferencias, por ejemplo, antes estudiábamos el verbo sus clasificaciones, tipos y todo era expositivo, la acentuación de palabras esdrújulas y otros. Ahora con el enfoque comunicativo ya no es así porque en el mismo texto incluso podemos aprovechar para ver adjetivos, sustantivos y otros aspectos como la coherencia en el texto, ya no aislado”.

QU: 3: 34 “Ahora en un bloque de sesión podemos trabajar tres competencias juntas y lograr aprendizajes duraderos, no como en la educación tradicional ahora el estudiante comunicándose resuelve problemas por ejemplo redacta una solicitud y lleva al municipio el aprendizaje es real”.

Para reforzar los testimonios cabe señalar también las conclusiones del análisis documental donde se identifica que las terminologías usadas en la planificación de sesiones combinan aspectos que se consignaban anteriormente en los diseños curriculares DCN (2005), DCN (2009) y las Rutas del aprendizaje (2012); como la estructura de inicio donde se presentaba el recojo de saberes previos, y el conflicto cognitivo; desarrollo que visualiza la secuencia de procesos didácticos y pedagógicos; la finalización que contempla las actividades de extensión, metacognición y evaluación. Esta secuencia es el antes de la planificación. Con las recomendaciones del CNEB (2016), estos procesos se anteceden por las situaciones de aprendizaje y el propósito de sesión, para luego establecer el inicio, desarrollo y cierre, en esta secuencia la evaluación aún se presenta en la última etapa, pese a que las recomendaciones

pedagógicas lo establecen como un proceso dinámico y constante que atraviesa toda la sesión.

En la siguiente tabla se observa la secuencia que se establece en cada una de las sesiones planificadas, allí se consignan los términos que fueron usados en los currículos de distintas etapas, por lo tanto, se evidencian todas las nomenclaturas que aparecen al hacer un análisis comparativo de estos documentos:

Tabla 4

QU: 6 :27 Evidencia del esquema de planificación de una sesión de aprendizaje.

Sesión de aprendizaje	Título
Datos informativos	IIEE
	Grado
	Sección
Aprendizajes esperados	Situación de aprendizaje
	Propósito de aprendizaje
	Competencias
	Capacidades
	Indicadores/desempeños
Secuencia didáctica	Inicio
	Proceso/desarrollo
	Salida/final/ cierre
Enfoque transversal	
Evaluación	Metacognición- Retroalimentación
Recursos y materiales.	Textos del MED- separatas.

* Fuente: Esquema de sesión de aprendizaje planificada por el docente de comunicación. Código QU: 6:27

Como se observa en esta tabla, el término indicadores corresponde al DCN (2009), mientras que desempeños es un término propio del CNEB (2016); lo mismo ocurre con la propuesta en la secuencia didáctica. A modo de ejemplo la diferencia entre indicador y desempeño es sustancial ya que el primero describe indicios, pistas, conductas que permiten apreciar externamente lo que sucede durante la búsqueda del aprendizaje, mientras que el desempeño valora el logro en función a capacidades, evidencias que pueden valerse de criterios de evaluación, y al interior de estas existen indicadores. Entendido así, los cambios curriculares no solo taren consigo cambio de nomenclaturas, sino va más allá de esta cambiando las concepciones teóricas de cada terminología que propone.

Con respecto a estos testimonios, y el análisis documental de las sesiones, se deduce que los cambios han sido entendidos de manera diacrónica, como un proceso de evolución en las formas de trabajo del docente en el área, mas no así con los sustentos teóricos que pudieran brindar los estudios de los procesos comunicativos y las

necesidades que surgen en una sociedad que cambia vertiginosamente. Para complementar la comprensión sobre el cambio curricular y el Área de comunicación se implementaron distintas jornadas de capacitación docente con la finalidad de interiorizar en el docente los enfoques del área y su forma de llevarlo a las aulas; lo que debió evidenciarse en la programación escolar y en la articulación pertinente de la teoría curricular manejada por el docente y la puesta en práctica para la adquisición de la competencia comunicativa en el aprendiz; sin barreras de identificación de los sustentos epistémicos de sus enfoques, así aseguraría el logro de metas como la transversalidad a otros campos que contribuyen a la formación de los estudiantes.

Al desarrollar con propiedad el área se estaría logrando empoderar al estudiante en el logro del perfil que lo prepara para la vida, ya que la competencia comunicativa tiene carácter transversal que implica a todas las demás áreas. Permite también tomar decisiones éticas y adecuadas. En los cambios progresivos considera también el progreso de la competencia dentro de la diversidad y la interculturalidad al consignar la enseñanza aprendizaje de las lenguas maternas u originarias y la adquisición de una segunda lengua.

En conclusión, el área aporta a lograr las características de los estudiantes de manera transversal ya que no se orienta a un aspecto en específico, más bien interrelaciona los aprendizajes de todas las áreas.

Uno de los aspectos que el docente atribuye a la dificultad que tiene en comprender los cambios curriculares estructural y teóricamente, es la formación inicial que tuvo. Temática que surgió como una categoría emergente durante la investigación y que se considera necesario tratarlo a continuación.

3. 8 Incidencia de la formación inicial del docente en la comprensión de los cambios curriculares

Un aspecto que incide y marca el desempeño del docente, al enfrentar la presencia de diversos currículos en periodos de tiempo relativamente cortos, de acuerdo a los testimonios del docente es su formación inicial.

Antes de analizar este aspecto, es necesario resaltar que, los docentes participantes en la presente investigación cuentan con más de 15 años de servicio, condición que permitió reconocer su paso por currículos que van del 2005 a la fecha.

En este sentido su paso por la formación inicial de universidades o pedagógicos, ha marcado significativamente su labor, que se visualiza también cuando implementa el currículo, porque los cambios han causado preocupación y dificultades para acomodar sus concepciones iniciales a las propuestas curriculares que de sobremanera no coinciden con lo aprendido y lo que se exige lograr hoy.

Los siguientes testimonios son una muestra de esta realidad:

QU: 1: 4 “Todo lo que hay hasta ahora ha sido nuevos aprendizajes, yo soy de la escuela antigua 1986 por eso para mí asumir los cambios ha sido un gran reto, me exige estar a la par de la educación actual y en bien de mis estudiantes”.

QU: 3: 35 “En mí como docente lo de hoy me reta porque yo vengo de una escuela tradicional y con lo que voy aprendiendo ahora es un cambio de casi cien grados”.

QU: 4: 5 “No nos han formado para estos currículos en la universidad ni en el instituto. Los cambios curriculares han sido influyentes en nosotros, porque entre nuestra formación y lo que se hace en el ejercicio no hay nada igual, todo lo aprendemos en el ejercicio”.

En los testimonios citados se observa que el docente da vital importancia a su formación inicial para justificar el trabajo que actualmente realiza al implementar el currículo en su trabajo pedagógico. Considera que los conocimientos adquiridos no le han sido provechosos en su ejercicio docente, lo aprendido se atribuye a su experiencia; pero esta dificultad lo asume como un reto porque las exigencias curriculares así lo plantean.

Esta iniciativa de asumir como un reto los cambios que emergen en cuestiones curriculares, se presenta como una solicitud implícita de recibir formación en servicio, a fin de ir actualizando sus conocimientos, generando reflexiones y mejorando su desempeño.

Precisamente el desempeño docente se discute en los siguientes párrafos.

3. 9 Desempeño docente

En esta sección se aborda cómo los diversos cambios curriculares han incidido directamente en el desempeño docente, sobre todo, en la conducción de los aprendizajes, ya que con la presencia de cada currículo ellos tuvieron que establecer rutas diferenciadas para la atención a las demandas del perfil de los estudiantes. Para

este fin tuvieron que apelar también a los recursos que el Minedu les alcanzaba, como parte del proceso de implementación curricular tales como los materiales impresos y otros recursos.

Los cambios incidieron también en las formas de comprender el currículo y sus componentes, replantear sus experiencias evaluativas para acomodar el proceso a las exigencias del currículo vigente. El desempeño docente, a su vez está asociada directamente a la idoneidad que pretende lograr toda reforma curricular; por lo tanto, las capacidades profesionales de este se convierten en el pilar fundamental para generar oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

El desempeño es remarcado como la fortaleza más relevante del docente porque define las acciones y comportamientos observables en su actividad pedagógica (Chiavenato, 2010). Bajo esta premisa se ha analizado solo dos dimensiones específicas del desempeño: la planificación y conducción de los aprendizajes (Letelier, 2008 y Paiba, 2007). En estas dimensiones se articulan una serie de recursos y estrategias que contribuyen en su actuar pedagógico; además estas se derivan de sendos documentos que establecen parámetros de calidad de la tarea del profesorado, son también entendidos como el eje que moviliza la formación dentro del sistema universitario formal a la luz de las políticas curriculares.

Relacionando los planteamientos teóricos y resultados de estudios que sirvieron como antecedente a la presente investigación, se presentan los hallazgos en cuanto a la incidencia de los cambios curriculares en el desempeño docente en los siguientes términos:

3.9.1 Reflexiones de la práctica pedagógica

La reflexión del docente sobre su práctica didáctica, se entiende como las diversas labores que ejecuta para lograr el perfil de los estudiantes desde las áreas que le corresponde regentar, surge como una visión panorámica de lo que piensa y hace en el aula. Estas prácticas pedagógicas reales inician antes de cualquier experiencia curricular; es decir, antes del encuentro con sus alumnos, la ubicación en un centro educativo determinado, interrelación con los agentes educativos que lo rodean; su

pertenencia a una cultura educativa, la lectura de un currículo del país e incluso sus valores personales e identidades.

Por ello la práctica pedagógica se debe entender como el conjunto de configuraciones personales, producto de experiencias propias y las que alcanzó durante sus estudios previos al ejercicio docente; por lo tanto, son situaciones que marcarán su quehacer al margen de cualquier preceptiva que le impongan (Sacristán, 1991).

El encuentro armónico entre sus acciones, el currículo prescrito y la mediación de este para lograr aprendizajes en los estudiantes está cargada de experiencias y saberes obtenidos durante su formación y desempeño; por lo tanto, la práctica en general es el conjunto de acciones que se desarrolla a fin de validar los conocimientos adquiridos a lo largo de distintas experiencias. Relacionado a lo pedagógico se define como el escenario del cual dispone el docente para poner en marcha sus recursos académicos y personales; reflexionando permanentemente sobre sus logros y dificultades (Yabar, 2000).

Con los planteamientos teóricos de los citados autores, en la presente investigación se observó la ruta que sigue el docente al interior de su práctica pedagógica, la misma que le permite reconocer y valorar los referentes fundamentales que lo componen como la selección de estrategias, contenidos, recursos, materiales; incluso la relación que establece entre sus experiencias y los desafíos que se le presentan en su labor en los momentos de planificación, conducción y evaluación de aprendizajes del área.

Específicamente, en la puesta en marcha del currículo, el docente reconoce que basa su práctica pedagógica en este documento (aunque no le queda claro la intención de sus prescripciones) ya que es normativo y está monitoreado constantemente. Los siguientes testimonios así lo confirman:

QU: 4: 39 “La intención de formar por competencias, de este currículo, es muy buena, la situación es saber para qué escenario de la vida estamos formando”.

Al analizar esta postura se deduce que el docente por un lado considera al currículo como un documento de intención aceptable; sin embargo, muestra que no reconoce para qué contexto pretende formar a los estudiantes; entonces el análisis curricular de los perfiles del estudiante, justificado en el currículo a partir de los enfoques que responden al escenario global y nacional está ausente en sus reflexiones; por lo tanto se afirmarían que la práctica objetiva que ofrezca una formación pertinente del estudiante para el escenario actual estaría carente ya que el proceso de mediación

entre el currículo y los aprendizajes requiere ser consciente para garantizar el desarrollo de competencias del educando.

Siguiendo los testimonios se encuentra también que el docente planifica su trabajo para garantizar el cumplimiento normativo del uso del currículo; pero no es la que se pone en práctica a la hora de actuarlo en una sesión de aprendizaje:

QU: 5: 4 “Para hacer mis planificaciones tengo que basarme en el currículo porque es una norma nacional y nos monitorean si estamos usando o no”.

QU: 5: 3 “Yo incluyo el currículo porque pide lograr capacidades estándares competencias en base a desempeños, esto entra en mis programaciones, pero cuando ya voy a trabajar no estoy segura de alcanzar lo que he planificado, a veces lo cambio y se queda en el papel, total yo cumplo mi trabajo”.

Una práctica pedagógica idónea requiere estar acompañada de un proceso de preparación para un antes, durante y después de la actuación curricular, esto garantizaría la preparación estratégica, disciplinar y experiencial del docente. Sería también un indicador de un docente reflexivo que busca permanentemente articular sus conocimientos teóricos sobre la educación durante su formación inicial y a lo largo de su profesión con las necesidades de aprendizaje que presentan sus estudiantes.

Pero este proceso no se garantiza al momento de la planificación y actuación curricular. Como se abordó en párrafos anteriores, a través de la observación de clase y el análisis documental hay un quiebre en estos dos aspectos. Por ejemplo, en el dato QU:8:11, el docente ha planificado trabajar para alcanzar el desempeño referido a la emisión de un juicio crítico sobre cómo el lenguaje fortalece o adquiere sentido en el texto escrito. Y como actividad propone planifica realizar ejercicios a realizar en el aula. Ambas menciones no guardan relación alguna en el documento: sesión de aprendizaje. Al ser ejecutada la sesión, observación QU: 6:17 esta se desarrolla exclusivamente para diseñar historietas en base a una lectura. De este modo, si bien es cierto se consignan aspectos del currículo en el aspecto documental, como es la copia del desempeño, la propuesta de actividades y la ejecución misma encaja en el testimonio del docente cuando afirma, *pero cuando ya voy a trabajar no estoy segura de alcanzar lo que he planificado, a veces lo cambio y se queda en el papel, total yo cumplo mi trabajo.*

Es así que, en el discurrir de los hallazgos de la presente investigación se llega a dilucidar que hay una necesidad de analizar y cuestionar permanentemente el accionar docente cuando ejecuta el currículo a fin de que organice y prepare materiales y recursos de acuerdo a la disponibilidad, tanto suyo como de los estudiantes.

Cada uno de los componentes del currículo actual, por ejemplo: logro de perfil del estudiante de EBR, el enfoque por competencias; los enfoques transversales y los estándares de evaluación vienen siendo aplicados desde el año 2017 en las aulas de las instituciones educativas; además, su proceso de interiorización ha sido acompañado por diversos cursos de implementación curricular. Pese a ello, las dificultades para integrarlos cuando planifica y aplica la sesión sigue siendo visible. Este hecho es atribuido a múltiples factores como la forma de recibir las asesorías técnicas o acompañamientos a través de personal que presenta escaso conocimiento de los hechos curriculares o que manejan discursos divergentes en cuanto a la implementación de este sin haber interiorizado los sustentos epistemológicos. Sumado a este hecho la formación inicial de los maestros que claramente presenta un quiebre con la actuación curricular en ejercicio se observa la realidad de la práctica pedagógica del docente reflexionada y reconocida por él mismo. Algunos testimonios resaltantes son los siguientes:

QU: 7: 23; QU: 7: 27 “Los enfoques del área y los transversales están en mi programación, está allí, pero yo no sé cómo integrarlos para que se evidencie en la sesión esa es mi dificultad, si no logro integrarlo, menos sé cómo trabajarlo”.

QU: 7: 26 “Cuando pregunto a los colegas y le digo cómo vamos a tratar los enfoques transversales me dicen duplícale la nota o invéntate, déjalo allí”.

QU: 7: 28 “Otro problema es en torno a los TIC, entonces terminamos de inventar, aunque a veces con el uso de los celulares un poco incluimos el TIC, pero ahora el reglamento interno ha prohibido incluso el uso de los celulares cómo ya voy a incluirlo entonces, aunque sea un poquito. Con el currículo de hoy es peor, tiene muchos componentes y eso cómo se manejará”.

Esta realidad no solo demuestra la deficiencia en la tarea docente como responsabilidad suya, sino también la del estado porque los esfuerzos que ha concentrado para acompañar al docente en su ejercicio profesional fueron efectivos; así como la atención a sus demandas y necesidades. A su vez, los cambios curriculares se convierten en imposiciones desde las esferas administrativas, pese a ponerse en consulta y recibir las propuestas de los mismos docentes, estas opiniones no se toman en cuenta prevaleciendo la mirada técnica más que la funcional, desde las instancias administrativas se da la imposición con el aval de supuestas consultas aportes que realizan los docentes o la sociedad civil que tiene acceso a estos documentos puestos en plataforma para recibir la licencia social. Al respecto Chuquilín y Zagaceta (2017), partiendo de una investigación sobre las reformas curriculares en Perú y México

concluye que la intervención del estado, por la forma cómo se realiza presenta una careta porque a través de una convocatoria y participación de los sectores sociales se pretende legitimar la hegemonía en las decisiones de las esferas de burocracia administrativa; por esta razón el docente siente que sus opiniones no han sido escuchadas, el currículo no refleja sus aportes. Sigue siendo una prescripción impuesta donde se demuestra el poder de un sistema educativo que toma al docente como sujetos que no hacen propuestas relevantes y que se movilizan solo por prescripciones. Y este hecho es avalado como algo normal dentro del funcionamiento de las instancias educativas en todo nivel.

Además, agrega que el hecho descrito anteriormente despierta en el docente el afán de mostrar oposición a cualquier proceso de implementación curricular; esta oposición muchas veces es notorio y declarado, pero en otras se conserva como parte del comportamiento subyacente del docente, se instala en la subjetividad, emergiendo ya sea en su labor u otras acciones relacionadas a esta.

Entonces este hallazgo, por ejemplo, reflejaría la postura del docente que en sus testimonios manifiesta su aprehensión del currículo que lo obliga también a reestructurar permanentemente su trabajo asumiendo nuevos retos sin mayor acompañamiento. Este aspecto hace que muestre su inconformismo, percibiendo inestabilidad permanente en su labor, que muchas veces es asumido incluso como un riesgo para el logro de su desempeño.

Este currículo que regula y estructura el trabajo en la institución educativa; además de constituir un documento rector presenta también de manera organizada los propósitos formativos de la educación. En este caso específico el CNEB insta a la práctica pedagógica basada en el enfoque por competencias, la misma que se ordena con pautas claras que desagrega capacidades y desempeños por grado y ciclo. Esta presentación del documento no debería de causarle mayores problemas a los docentes, al menos en este aspecto; sin embargo, genera dificultades tal como se lee en las expresiones de párrafos anteriores.

Los argumentos de sustento también refuerzan la incompreensión del currículo que pese a la pretensión de alcanzar un perfil del estudiante apto para su desenvolvimiento en la sociedad no logra; esta situación se agudiza al llegar a la necesidad de realizar un trabajo articulado para una formación integral; es decir al buscar incorporar los enfoques transversales que no están directamente vinculados a un espacio definido de aprendizaje, estos generan mayores inconvenientes al docente cuando realiza la

planificación: “no logro integrarlo”, dice. Así se explicaría el trabajo aislado o nulo de temáticas referentes al cultivo de los valores y acciones que sustentan la formación en las instituciones educativas; por ende, no podría afirmar o aspirar alcanzar el perfil de egresado, siendo esta situación un fracaso latente en la educación ya que en el actuar de la sociedad misma se observa cómo se desvirtúan los valores, surge la discriminación y los derechos son vulnerados a todo nivel, y precisamente estos aspectos son los que se contemplan en los enfoques transversales.

El análisis documental QU: 6:21, y la observación QU:8: 14 evidencia también esta incompreensión de incluir en las sesiones de aprendizaje lo formativo: la sesión plantea como transversalidad el Enfoque de género, pero las actividades se basan netamente en lo cognoscitivo: reconocimiento de clases de oraciones en diversos textos.

¿Pero qué implica la dificultad de articular la transversalidad en el trabajo pedagógico del docente? A decir de Magendzo (2016) implica la capacidad que tiene el docente para sincronizar el aprendizaje cognoscitivo con lo formativo, desarrollando la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes frente al sistema social y cultural en la cual se desenvuelve. Por lo tanto, sobrepasa la tarea del docente convirtiéndose en una cultura escolar; es decir está presente en el currículo explícito y el oculto. Además, la exigencia al trabajo de los docentes radicaría en el análisis y reflexión permanente de su labor; así como ser capaz de generar controversias curriculares. Esto sería posible si se le inculca desde la formación inicial de la docencia y con espacios formativos permanentes.

Así se afirmaría una vez más que el docente y su preparación personal-académica ejercen un rol clave en todo proceso de actuación curricular, porque en cada proceso de cambio este documento incorporará siempre nuevas rutas de formación y enseñanza; siendo para muchos un desafío, esperanza temor o rechazo. Indicio de que los cambios curriculares afectan el desempeño docente porque estructuran su trabajo sin dejar mucho espacio a la creatividad y propuestas de contexto (Chuquilin y Zagaceta, 2017).

Cada uno de ellos debe reconocer y priorizar los requerimientos de aprendizaje en el aula y en la realidad; aparte de demostrar un trabajo planificado esta sería una muestra de superación permanente en su profesionalización, y satisface sus expectativas en cuanto al aporte que realiza al logro de aprendizajes en sus estudiantes, los mismos que serán en poco tiempo parte de la sociedad que impulsa el desarrollo del país.

3.9.2 Práctica arraigada del docente en la actuación curricular

Para abordar la práctica arraigada del docente dentro de su actuación curricular se aplicó diversos instrumentos y técnicas para recoger información como: entrevista, observación directa y el análisis de documentos a fin de conocer la correspondencia que hay entre lo que dice y cree hacer el profesor cuando aplica el currículo y lo que realmente se observa en su labor cotidiana.

Para ahondar en el tema, Anaya (2014) sostiene que una práctica arraigada del docente, es aquella que está centrada en la transmisión de conceptos equívocos aprehendidos de generación en generación; así como las actividades de rutina que se realizan, resistiéndose a cualquier cambio que implique incertidumbre en su labor.

Por su parte, Ball (1992) al relacionar la práctica docente con los propósitos de implementación curricular señala que las políticas curriculares son procesos de negociación complejos en el cual se debe encontrar un equilibrio entre lo prescrito en el currículo y el trabajo del docente, sin descuidar el análisis de sus prácticas arraigadas a lo largo de los años y sustentada en su experiencia laboral.

Esta dualidad de interacción entre el currículo y la práctica deben concatenarse estrechamente a fin de garantizar el quehacer del docente en las aulas. Si una de ellas carece de comprensión, sobre todo el currículo, se establecerá una suerte de aplicación de conocimientos sobreentendidos por el docente sin tomar en cuenta rigurosamente lo planteado en este documento (Pérez y Gómez, 2010).

Tomando en cuenta la teoría y la información recabada se abordarán estas prácticas arraigadas, en el marco de los diversos cambios curriculares los mismos que se visibilizarán en la planificación y conducción de los aprendizajes. Cabe señalar que estas constituyen también parte del desempeño del docente, y en este trabajo se consignaron como los objetivos específicos, que serán tratados a continuación.

A. Planificación de los aprendizajes

La planificación es un proceso sistémico y flexible; es decir, al realizar el diseño inicial de lo que se ha de enseñar se realiza una selección cuidadosa de todos los

elementos constitutivos de una dirección de clase, denominado Sesión de aprendizaje; además este plan al ponerse en marcha, está sujeto a cambios necesarios y suficientes para el logro del aprendizaje previsto, en función de las particularidades de los estudiantes (Barriga, 1996).

Esta actividad previa requiere que el docente demuestre su autonomía para tomar decisiones pertinentes y responsables; sin descuidar los factores externos que marcarán la marcha de la clase. De acuerdo a los testimonios recogidos de los docentes con relación a la planificación de sus actividades para ejecutarlos en el aula, se evidencia que este aspecto ha sido influenciado por los cambios curriculares de los últimos años, ya que ha modificado los esquemas, modelos y componentes organizados bajo un orden lógico que tenía como centro los contenidos, luego los objetivos y finalmente las competencias. Partiendo de las reflexiones sobre su programación de aula, el docente manifiesta lo siguiente:

QU: 3: 47 “Otro cambio del currículo es en las programaciones, en los esquemas y las competencias de mi área que antes han sido tres, luego cuatro y cinco, ahora otra vez tres, esto ha hecho que tenga que estar cambiando a cada rato mis planes y formas de evaluar”.

De este testimonio se deduce que los cambios en la organización de los componentes curriculares del área de comunicación dejan en evidencia que el docente da importancia a la forma que toman sus planes; por ello las modificaciones le causa zozobra.

QU: 3: 64 “Antes planificaba en base a objetivos y los contenidos ya venía en el DCN, en tablas, así nos daban por grados y teníamos que usarlos sí o sí. Ahora yo no sé de dónde sale lo que se trabaja”.

Reconoce también que a su labor de planificar contribuía la presentación de los contenidos que estaban consignados explícitamente en el diseño curricular y eran de aplicación obligatoria, entonces se afirmaría que el docente centraba su planificación en un modelo por contenidos considerándolo de fácil acceso y comodidad; en cambio ahora las exigencias son distintas. En el enfoque por competencias solo se presentan los desempeños que de alguna manera explicitan una demanda de un contenido determinado para contribuir a su desarrollo, mas no se presenta como un hecho a cumplirse. Esta nueva forma de planificar genera incertidumbre en el docente porque

según su discurso siente que su trabajo ha quedado en el aire, ya no tiene claro de dónde salen los contenidos, que se deduce de la expresión “lo que se trabaja”. Esta inferencia tiene mayor sustento al conocer cómo ve el docente la nueva propuesta curricular:

QU: 3: 65 “Ahora nos dicen que planifiquemos por productos, esto me está causando inconvenientes porque no manejo todo el currículo. Tendré que estudiarlo para entender sus exigencias”

El currículo vigente presenta la propuesta de las experiencias de aprendizaje, los mismos que tienen como eje central un producto, resultado de plantear una resolución a un problema. De acuerdo al testimonio anterior se concluiría que este hecho de no concentrar su labor en contenidos causa conflicto en la comprensión curricular del docente; así como en su accionar pedagógico, y tal pareciera que no se había detenido en analizar las nuevas exigencias del currículo actual.

Para corroborar este aspecto se acude a los hallazgos durante la observación de las sesiones de clase y el análisis documental de los mismos, allí se observa que el docente mantiene los esquemas de sesiones de aprendizaje planteados en las rutas del aprendizaje del 2013, incluso la ruta metodológica y las estrategias están presentes. La organización de las tablas de competencias, capacidades y desempeños, en algunos casos siguen siendo indicadores, a su vez los enfoques transversales no dejan de ser componentes desarticulados en su intención pedagógica consignada en el propósito de aprendizaje; este último, evidencia también estar redactado para el desarrollo de conocimientos, mas no así para afianzar competencias que coadyuven a lograr el perfil esperado en los estudiantes. La secuencia didáctica aún conserva la ruta de inicio proceso y salida, finalizando en la evaluación.

De hecho, consignan la secuencia que tiene una planificación; sin embargo, hay un disloque entre la mirada de una sesión por competencias y las que perseguían como meta el dominio de contenidos. Este aspecto corrobora también a las expresiones de los docentes cuando reflexionan sobre su práctica pedagógica y sus experiencias dentro de las dinámicas de cambio curricular, donde reconocen que cuidan los contenidos, y si ahora el planteamiento curricular busca otro modo de exigencia al trabajo docente, este aún no ha sido interiorizado; sino, se encuentra en proceso de aprendizaje.

Una planificación idónea, según Wiggins y McTighe (2005) recomiendan tiene tres pasos fundamentales: identificar el aprendizaje que se quiere que el estudiante logre, definir cómo va a demostrar que logró ese aprendizaje y definir las experiencias de aprendizaje que ayudarán al estudiante a desarrollar el aprendizaje previsto, todo articulado en un engranaje que se moviliza a la par.

Analizando los planes de clase de los docentes, se observa que este todo articulado aún no se logra, cada componente de la planificación se encuentra escrito en cuadros separados, los mismos que tienen la secuencia de una receta a seguir, pero sin un resultado que engrane a un proceso de largo plazo; más bien son actividades aisladas para cada clase.

Tabla 5

QU: 6 :29 Evidencia de la organización de una sesión de aprendizaje.

Título de la sesión			
Información general			
Propósito de aprendizaje	Competencia	Capacidad	Indicador
Secuencia didáctica			
Momentos	Estrategias/actividades (Procesos cognitivos)	Recursos/materiales	Tiempo
Inicio	(Motivación, saberes previos, conflicto cognitivo)		
Desarrollo / Construcción	(Construcción de los aprendizajes y sistematización)		
Cierre/reflexión final	(Evaluación, metacognición y aplicación o transferencia de los aprendizajes)		
IV. Evaluación			
Competencia	Capacidad	Indicador/desempeño	Instrumento

* Fuente: Transcripción de la sesión codificada QU: 6 :29

De este análisis se concluye que antes de cuidar esta integralidad lógica de una planificación, se busca la comodidad con una estructura familiarizada, lo que indica que en la planificación curricular hay también toda una gama de prácticas arraigadas, los mismos que nacen de la incompreensión curricular como lo manifiestan los docentes al referirse al dominio del currículo vigente en un momento de cambio determinado, además de no contar con apoyo de parte de las instancias de administración de la educación. Su sola autoformación no le da el soporte suficiente para concretizar el currículo en el aprendizaje de sus estudiantes.

Una teoría en torno a la planificación curricular es la que plantea Espinoza (2018), quien señala que este documento elaborado por el docente direcciona de manera oportuna la formación de los estudiantes y le permite lograr su propósito con el menor

esfuerzo posible; por esta razón su exigencia es minuciosa, ya que ninguno de sus componentes deberá fallar. Recalca también que planificar es poner en marcha la implementación curricular definido como una estrategia fundamental, una vía para conseguir la formación de los aprendices.

Pero en los docentes el cambio del currículo ha causado mayor confusión en cuanto a los tipos de documentos que deben planificar; así como la evaluación que debe realizar:

QU: 3: 67 “Hay un cambio de hecho he trabajado con proyectos, unidades y sesiones y programación anual. Ahora a esto se suma la retroalimentación en su momento. Antes el correctivo se daba después. Ahora a más tardar en el siguiente bloque. Normalmente yo pongo todo en mi sesión, pero no siempre lo trabajo. Todo depende las circunstancias, entonces la sesión lo pongo a un ladito y hago lo que puedo”.

Esta aseveración está inmersa en uno de los resultados que presenta la investigación de Tapia y Cueto (2017) como parte del apoyo a la última reforma curricular, ellos afirman que cuando cambia un currículo desafía al docente a pasar de un estado de trabajo hacia otro; por ejemplo, dejar de concentrar la atención a los contenidos que el estudiante debe aprender a uno en el cual se concentre en producir sus propios conocimientos, esta demanda le hace pensar que lo nuevo le exige algo ilógico o imposible de lograr.

Otra evidencia de que los cambios curriculares sí influyen en la planificación de los aprendizajes de los estudiantes es la preparación de sesiones para cada grado y sección; en la parte informativa sí se menciona, pero en los aspectos que se ejecutarán para lograr aprendizajes, todo es igual; es decir que se planifica para el día, sin considerar las particularidades que presenta cada sección, menos las peculiaridades de cada uno de los estudiantes. Pese a la exigencia curricular que indica realizar adaptaciones y adecuaciones no se logra concretizarlo en el aula.

La siguiente tabla es una evidencia de esta planificación igual para todas las secciones que atiende el docente, pese a que en la observación hay diferencia en el aula, estas fueron seleccionadas previo examen de conocimientos, donde se clasifica al estudiante de acuerdo a los puntajes que obtiene, asignándoles una sección en orden correlativo de A, B y C. Esta es una práctica constante en las IIEE. Que sería motivo de otra investigación. En este caso se muestra la evidencia:

Tabla 6

QU: 6 :41 Evidencia de la planificación de una misma sesión de aprendizaje para varias secciones.

		Título de la sesión
I.	Datos específicos	II. Aprendizajes esperados
1.1	Área: Comunicación	• Conoce los ejes temáticos del módulo de fortalecimiento de capacidades del Plan lector y razonamiento verbal.
1.2	5°	• Resuelve el pull de ejercicios para el concurso de conocimientos.
1.3	Sección: A-B-C	
1.4	Duración: 06 horas	
1.5	Docente:	

* Fuente: transcripción de la sesión codificada QU: 6 :41

Al respecto, Tapia y Cueto (2017) también muestran un hallazgo similar en sus investigaciones ya que los docentes estandarizan sus planes dejando de concentrarse en la atención particularizada de los estudiantes; además basan todo el plan en lo que dice el currículo estrictamente, lo que no coincidiría con la verdadera intención del currículo vigente y su enfoque formativo. Si un docente cambia deberá salir de lo que considera normal para afianzar su responsabilidad de ir a la par con los cambios.

Finalmente, la significatividad y pertinencia de esta planificación deberá visualizarse en la ejecución misma; es decir involucra directamente la conducción de los aprendizajes, al respecto el docente manifiesta “Normalmente yo pongo todo en mi sesión, pero no siempre lo trabajo. Todo depende las circunstancias, entonces la sesión lo pongo a un ladito y hago lo que puedo” (QU: 3: 67), partiendo de este testimonio y el estudio de las derivaciones que se obtuvieron será necesario discutirlo en el siguiente ítem.

B. Conducción de los aprendizajes

La planificación de una clase es primordial porque es en este transcurso donde el docente pone en marcha toda su fortaleza; ya que si muestra algún tipo de desconocimiento o no maneja los criterios de cómo dirigir una sesión; probablemente

sus resultados no serán los esperados: no habrá logros de aprendizaje. En consecuencia, su desempeño será deficiente (Gálvez, 2018).

Para Schwab (1974) uno de los problemas prácticos de la puesta en marcha de un currículo es guiarse por deducción simple y no tomar en cuenta una planeación sistemática que oriente la tarea docente. Por lo tanto, el proceso de aplicación curricular encuentra su quiebre, no hay un producto adecuado entre lo planificado y lo obtenido.

El Marco del Buen Desempeño Docente (2014) también da criterios claros que permiten identificar el dominio de la planificación y conducción de los aprendizajes. Según este documento, la conducción de la enseñanza consiste en el manejo del enfoque de área con claridad, respetar la diversidad del aula, propiciar la participación, incluir a todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades. El clima del aula debe ser en el marco del respeto y la demostración de autonomía para el aprendizaje. Comunicarse fluidamente, motivar permanentemente, manejar estrategias de aprendizaje y evaluación, identifica logros, plantea retos y busca siempre mejorar las expectativas planificadas (MINEDU, 2014).

La práctica pedagógica del docente en cuanto a la conducción de aprendizajes también fue objeto de análisis; realizando la contrastación de las citadas teorías con los hallazgos remitidos por los datos en un cuaderno de campo.

De los hallazgos se concluye que la conducción de los aprendizajes en el aula, muchas veces presenta una discordancia con lo consignado en la planificación; por ejemplo, en la transcripción de lo consignado en la planificación de una sesión de aprendizaje para el segundo grado, el docente presenta una competencia codificada *QU: 15: 3 donde consigna* “Lee diversos tipos de textos en lengua materna”; pero la secuencia didáctica transcurre en el reconocimiento de oraciones, clasificación y construcción.

Otra sesión codificada *QU: 17: 7 también consigna la competencia “Se expresa oralmente en lengua materna”*, pero la secuencia didáctica presenta la lectura de un texto y la resolución de interrogantes para comprobar la comprensión en una ficha de lectura para marcar.

Estas observaciones muestran la no correspondencia de lo planificado y actuado, y confirman la dificultad del manejo curricular por parte de los docentes. En este sentido

se afirma que el currículo, definitivamente no llega a desarrollarse de acuerdo a las prescripciones. La comprensión y manejo de sus descriptores, por los docentes, así lo demuestran.

Si tomamos en cuenta lo afirmado por Panza (2008), quien enmarca el momento de la conducción de los aprendizajes en una actividad mediadora del docente entre lo que el estudiante sabe y debe saber. O la consideración que hace del docente como el que estimula el movimiento de las sinergias del aprendizaje de los estudiantes, poniendo a este en el centro de toda actividad que le permita aprender enfrentándole a situaciones retadoras y de mayor exigencia. Se cae en cuenta que este propósito aún no se logra en su totalidad, pues a partir del discurso del docente sobre cómo se aprecia, y fundamenta su labor en un contexto de permanentes cambios curriculares se infiere que la comprensión presenta dificultades.

La consigna de una realidad dual de la planificación y conducción de los aprendizajes regidos por las prescripciones curriculares, y unidas a la práctica arraigada del docente requiere de acompañamiento permanente; así como ser tratado como la actividad que marca el desempeño docente. Por ende, requiere de innovación y formación en servicio permanente, posible a partir de la reflexión de su propia práctica, el compromiso personal y la coordinación de equipos de trabajo.

Otro aspecto fundamental, transversal a los desempeños del docente en las dos dimensiones analizadas es la evaluación y de esta depende corroborar el aprendizaje que los aprendices alcanzan, a través de la puesta en marcha de las sesiones de clase planificadas y conducidas, en el marco de un currículo vigente.

Al analizar las sesiones de aprendizaje, se encuentran citadas las técnicas, así como algunos de seguimiento del aprendizaje tales como: la lista de cotejo, rúbrica, ficha de observación y otros; sin embargo, al observar el desarrollo de la sesión se cae en cuenta de que el docente no utiliza el instrumento, o lo hace esporádicamente; pero como registro, mas no para un proceso de reflexión a través de la retroalimentación.

Al entrevistar al docente sobre la comprensión del enfoque de evaluación manejada por el docente se recogieron los siguientes testimonios:

QU: 4: 43 “En la valuación tengo que ser sincero yo evalúo de manera tradicional. Si bien es cierto conozco un poco de la aplicación, pero lo veo muy

trabajoso. Yo construyo los instrumentos de evaluación para ver avances, retrocesos, pero no los uso, no lo aplicamos creo por facilismo, más que por desconocimiento”.

QU: 4: 44 “No comprendo los enfoques de evaluación, nos falta alguien que nos enseñe, nos capacite, antes las evaluaciones eran más sencillos, ahora es más complejo y completo”.

Con relación a la evaluación, Tapia y Cueto (2017) señalan que la evaluación es un proceso dinámico que atraviesa las actividades de aprendizaje; por ello debe estar integrado en la planificación y conducción de los mismos. Esta aseveración es en teoría, más en la práctica arraigada del docente esta no cumple con su rol de afianzar los aprendizajes.

Dentro de los procesos de cambio curricular, la planificación y conducción del aprendizaje; así como la evaluación deben ir a la par de las metas educativas; pero de los testimonios anteriores se infiere que el docente no lo aplica por una desmotivación personal, y al igual que en los otros aspectos de manejo curricular, demanda la presencia de agentes externos que le contribuyan en comprenderla ya que consideran que es complejo.

Finalmente, los cambios curriculares influyen en las dimensiones de planificación y conducción de los aprendizajes, atribuyéndose a factores internos como externos. La adaptación del docente genera tensiones muy marcadas, haciendo que viva el proceso con descontento. Esto ocurre por las dificultades en la comprensión curricular y el apoyo deficiente durante su implementación; además se resalta la ausencia de una política curricular peruana que no contempla la formación en servicio del docente para contribuir a su labor como agente fundamental de la concreción curricular.

Monereo (2010) se refiere a la realidad del docente que se enfrenta a un cambio curricular en tres dimensiones: la primera referida a lo emocional, el docente siente que los cambios afectan la constitución de su comodidad al estar realizando un trabajo de un modo. En segundo lugar, la institución misma no lo acoge y lo deja actuar solo con sus dificultades; en tercer lugar, las innovaciones que afectan su trabajo se concentran en su profesionalización permanente, responsabilidad del sistema curricular que debe acompañar al docente siempre.

CONCLUSIONES

La investigación partió de los cambios en el currículo peruano. Estas diversas modificaciones reconfiguran los aspectos estructurales y prescripciones para el aprendizaje de los estudiantes y se presentaron con mayor visibilidad en el área de Comunicación, dichos cambios influyeron en el trabajo de los docentes de esta área que brindan servicios en las instituciones educativas desde hace más de 15 años. Se responde a la pregunta principal y a los objetivos desde la perspectiva de las percepciones y análisis de la práctica docente, que permitió arribar a las siguientes conclusiones.

En relación al objetivo general, basado en la interpretación de la influencia de los cambios curriculares de la Educación Básica Regular, ejecutados a partir del 2005 al 2018, en el desempeño de los docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas:

- Se concluye que esta área curricular ha sufrido diversas variaciones a lo largo de los cambios curriculares, especialmente a partir del 2005 a la fecha; los cuales inciden en el desempeño docente, que ha generado diversas percepciones sobre su propia práctica pedagógica, arraigada en paradigmas que vienen desde su personalidad, formación inicial para la docencia y su preparación en el ejercicio mismo; así como el accionar del currículo durante la planificación y conducción que no encuentra un proceso de articulación en una lógica de desarrollo de competencias, como lo establece la prescripción curricular.

- Los cambios han sido entendidos de manera diacrónica; es decir, de modo evolutivo en el tiempo, mas no como producto de las constantes profundizaciones teóricas que pudieran brindar los estudios de los procesos comunicativos y las necesidades que surgen en una sociedad que cambia vertiginosamente, la misma que demanda mayor capacidad de análisis, reflexión e innovación del trabajo docente, para alcanzar las competencias que consolidan el perfil del estudiante.
- En cuanto al primer objetivo específico de la investigación, referente a las percepciones del docente sobre los cambios curriculares, se concluye que el docente reconoce el cambio curricular como una tendencia educativa que marca su desempeño al realizarse en periodos de tiempo relativamente cortos. Percibe que su formación inicial para la docencia, le dificulta responder a las exigencias que plantea cada currículo, a la que le atribuye niveles de complejidad distinta para los contextos que fue formado. Esta situación le causa preocupación y dificultad para acomodar sus concepciones iniciales a las propuestas curriculares que, de sobremanera, no coinciden con lo aprendido y lo que se exige lograr hoy.
- Para salvar la situación de incongruencia entre su formación y las exigencias curriculares actuales, el docente apela a los procesos de formación en servicio que inciden en empoderarlos para una adecuada implementación curricular; sin embargo, estas jornadas no lograron su propósito por la forma cómo se llevaron a cabo; entonces los cambios curriculares son percibidos como desafíos permanentes, para los cuales el docente no está preparado.
- Con referencia al segundo objetivo específico, referente a la planificación de aprendizajes para ejecutarlos en el aula, se evidencia que este aspecto ha sido influenciado por los cambios curriculares de los últimos años, ya que ha modificado los esquemas, modelos y componentes organizados bajo un orden lógico que tenía como centro los contenidos, luego los objetivos y finalmente las competencias. En cuanto estructura, el docente aún planifica con esquemas

planteados en las rutas del aprendizaje del 2013, y su redacción evidencia el desarrollo de conocimientos, mas no el afianzamiento de las competencias que coadyuven a lograr el perfil esperado en los estudiantes, lo que muestra que el docente aún no ha logrado articular los componentes curriculares de una planificación; más bien presenta actividades aisladas para cada clase.

- En cuanto al tercer objetivo específico: analizar la influencia del cambio curricular en la conducción de los aprendizajes, se concluye que este proceso presenta una desarticulación con lo consignado en la planificación; por lo tanto, se afirma que el currículo no llega a desarrollarse de acuerdo a las prescripciones. El docente atribuye este hecho a su desmotivación personal, y al igual que en los otros aspectos de manejo curricular, demanda la presencia de agentes externos que le contribuyan a comprender la ejecución curricular, porque en cada etapa de cambio lo encuentran más complejo llegar a desarrollarlo con pertinencia. De este modo se afirma que esta categoría recibió una influencia directa de los cambios curriculares, que presenta dificultades en la adaptación del docente que le genera tensiones muy marcadas, lo que conlleva a planificar la sesión con todos los requerimientos técnico pedagógicos, pero en la ejecución se deja de lado la organización para volver a la práctica arraigada de conducir una sesión bajo parámetros que no contribuyen a la concreción curricular.
- Un aspecto fundamental que trasciende el desempeño del profesorado en la planificación y conducción de los aprendizajes, es la evaluación; esta forma parte de los diversos cambios curriculares que el docente aún no ha interiorizado; por lo tanto, no se desarrolla de manera pertinente, pese a estar consignada en los documentos de planificación. La ejecución no conlleva a su aplicación. Un aspecto más que corrobora que la concreción curricular de cada etapa de cambio no garantiza el logro de los aprendizajes, si el docente no ejecuta todas sus prescripciones de manera sistematizada y cumpliendo todas las etapas.

RECOMENDACIONES

- Desde la experiencia investigativa, se recomienda tomar en cuenta que una investigación cualitativa es un ejercicio constante de confrontación de las teorías, antecedentes y la reflexión permanente de los hallazgos durante el trabajo de campo; por lo tanto, la instrumentalización en el dominio de este paradigma es un requisito indispensable antes de iniciar su aplicación; así como la revisión de un marco teórico amplio que sustente la discusión de los hallazgos.
- Debido al carácter dinámico del currículo para adaptarse a los escenarios educativos que responda a las problemáticas de una realidad cambiante, se sugiere continuar con investigaciones de estudio de caso. Además, es necesario abarcar otras áreas curriculares como el logro de los aprendizajes previstos, la articulación de sus componentes internos que, por un lado, indican el desarrollo de competencias, pero aún mantiene las áreas descritas independientes y, a partir de los hallazgos, se deben plantear propuestas de cambio más pertinentes.
- Se recomienda también que se debe ahondar en la investigación porque los cambios curriculares no solo inciden en los docentes, sino también en la atención a los estudiantes o la gestión escolar. Para ello, el enfoque pertinente es el cualitativo, porque permite analizar con profundidad los hallazgos y triangular a partir de las teorías y antecedentes de investigaciones previas.
- Las categorías emergentes para ulteriores investigaciones vienen a ser la formación inicial del profesor y la articulación de la Educación Básica Regular con el nivel superior; ya que estas son partes fundamentales para el proyecto educativo como país.
- Para los lectores que diseñan currículos, se recomienda tomar en cuenta las conclusiones de la presente investigación para hacer propuestas de cambio más cercanos a la realidad del docente y sus fortalezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alas, M. y Moncada, G. (2010). *Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el currículo nacional básico*. Informe ejecutivo. Lima.
- Alvarez, A. (2006). *Estudio de casos*. La Habana. Recuperado de file:///C:/Users/Julia/Downloads/Libro_Estudio_de_casos.pdf
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48 (2), 169-177.1 Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/291335886>
- Cabrera, I. y Crespo, L. (2016). *El diseño curricular desde la perspectiva de la actividad profesional Curricular*. Universidad de Camagüey Cuba. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v13n3/trf10317.pdf>
- Castillo, N. (2010). *Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa*. Revista MENDIVE. Volumen 9, N° 1. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/issue/view/36/showToc>
- Castro, F. (2015). *Evaluación del desempeño docente: preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco del Buen Desempeño Docente*. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/236/514>
- Cazau, Pablo (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Tercera Edición Buenos Aires. Recuperado de https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/cazau_pablo_-_introduccion_a_la_investigacion.pdf
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Edit. Anagrama, Barcelona.
- Concejo Educativo Nacional (2017). *Proyecto Educativo Nacional al 2021 Balance y recomendaciones*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2018/balance-pen-2017-2018.pdf>
- Chuquilín, J. y Zagaceta, M. (2017). *El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones caso México y Perú*. RMIE N° 22. México.
- Criado del Rey, J. y Pino, M. (2014). *Estudio sobre la motivación del profesorado en un contexto urbano*. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú Realidades y tendencias*. Ediciones Santillana. Lima.

- Dussel, I. (2004). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas*. Fundación Santillana. Semana Monográfica Madrid.
- Duque, P. Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, CINDE. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/127/html>
- Espejo, S. (2020). *La implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, desde la experiencia de los estudiantes de una institución de educación superior técnica*. (Tesis de maestría. PUCP).
- Espinoza, J. y Vilca, C. (2014). *El desempeño docente y el rendimiento académico en el curso de aritmética: conjuntos, lógica proposicional del cuarto grado de secundaria de la institución educativa PAMER de Zárate- San Juan de Lurigancho*. (Tesis de licenciatura. Universidad La Cantuta).
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo*. Revista Educ. Soc. vol. 32 n° 115 Campinas. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Fernández, J. (2008). *Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Educ. Las políticas educativas en Argentina. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE, Documento de Trabajo 45.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fow, A. (2012). *Percepción del desempeño docente y rendimiento académico en el área de matemática en educación primaria de la región callao*. (Tesis de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola Lima- Perú).
- Fullan, O. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto* <http://www.michaelfullan.ca/>
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL N° 15. Recuperado de http://reformas_educativas_AL_balance_gajardo.pdf
- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). *Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente*. jul.-dic. 2018, Vol. 6, N° 2: pp.407-452 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Guerrero, L. (2011). “Marco de Buen Desempeño Docente”. Documento para la discusión”. 2 ° Congreso Pedagógico Nacional.

- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Lima: GRADE. Proyecto FORGE.
- Guadalupe y León (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la Educación Básica*. GRADE. Pág.33.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de una teoría de la reproducción*. Edic. Morata, Madrid.
- Magendzo, A. (2016). *¿Qué aportan los enfoques al currículo desde una perspectiva controversial?* Tarea -34.
- Manrique, L. y Revilla, D. (2014). *Theoretical Approaches Underlying Primary Education Curricula in Peru*. International handbook of curriculum research / edited by William F. Pinar. — Second edition. Pag. 376
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, R. (2012). *Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mejía, H. (2016). *Sobre la reforma del currículo escolar en el Perú. En América del sur*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/102595>
- Melendez, R. (2015). *Educación-currículo y sociedad del conocimiento*. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Volumen 9, N° 2 julio-diciembre 2015. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v9n2/art03.pdf>
- Meneses, G. (2017). *Actitudes del profesorado ante la innovación curricular. El caso de la universidad de Tarapacá*. (Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/457959/gfmr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: Aportes y comentarios*. Documento de trabajo. Lima.
- Ministerio de educación (2005). *Diseño Curricular Nacional (DCN)*. Lima: Talleres gráfico de Metro Color S.A.
- Ministerio de educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MED.
- Ministerio de educación (2015). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MED.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montané, A. (2017). *El enfoque de género en el Currículo Nacional de la Educación Básica*. Revista Tarea, julio, pp.30-36. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_30_Angelica_Montane.pdf
- Murillo, J. y Nina, H (2018). *Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, N° 10.

- Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/viewFile/8609/8955>
- Opertti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Septiembre, 2017, No.14. IBE/2017/WP/CD/14.
- Pacheco, J. A. (2016). Para la noción de transformación curricular. *Cuadernos de Pesquisa*. doi: <https://doi.org/10.1590/198053143510>
- Palomino, G. y Tejada, H. (2015). *Los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de Ayacucho*. (Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Pérez, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 1409-4258 Vol. 22(3)- 2018: 1-15
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Edit. Grao. Barcelona
- Posner, G. (1998). *Análisis del Currículo*. Santa Fe de Bogotá: Mac Graw Hill.
- Reyes, P. y Hernandez, A. (2008). *El Estudio de Caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad*. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/32/reyes.html>
- Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? ¿Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente?* En OREALC/UNESCO. *Revista Prelac* N°1. (6-23). Santiago: AMF.
- Robles, E. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias: Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco*. (Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/123/ROBLES_ROBLES_ELISA_DOCENTES_PROCESO_GESTION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/108035>
- Neira, P. y Rodrich, H. (2008). *Cambios curriculares en la secundaria 1996-2006: opiniones de ex funcionarios y docentes de escuelas públicas*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1720>
- Rusque, A. 2003. *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos Editores. Recuperado de <https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do?id=10074>
- Sacristan, G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Edic. Morata. Madrid. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES Bogota. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Santamaría, K. G. (2015). *Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo*. (Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú).

- Stabback, P. (2016). *Qué hace un currículo de Calidad. Reflexiones en progreso*. Marzo, N° 2 IBE/2016/WP/CD/02
- Tapia y Cueto (2017). *El apoyo de FORGE1 al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. (Informe final proyecto FORGE –GRADE).
- Tedesco, J. (2008). *El desafío de la sociedad del conocimiento*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=v_fsJawiSJc
- Tincopa, L. (2014). *Reformas y cambios curriculares en la educación primaria y secundaria durante los últimos 50 años*. En: Idéle Revista N° 27.
- Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: ECOE ediciones.
- Torres, R. (2018). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Recuperado de <https://www.fronesis.org>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2014). *Programa y presupuesto aprobados 2014-2017*. (Documento 37C/5).
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes*. En: ALC. OREALC.
- Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría. Universidad de Manizales – CINDE).
- Vargas, G. (1998). *Algunas características epistemológicas de la investigación documental*. Revista de Ascolb.
- Vegas, M. (2016). *12 temas clave para entender y analizar el nuevo Currículo Nacional*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-opiniones-institucionales/2016/032-2016OpinionCNEcurriculo.pdf>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Alexandria: ASCD. Recuperado de <https://www.amazon.com/Understanding-Design-Guide-Creating-High-Quality/dp/1416611495>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ METODOLÓGICA

Título de la investigación: INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE ANDAHUAYLAS, 2019.

Alumna: Adonías Julia Villa Calderón

Pregunta de investigación	Objetivos	Diseño metodológico	Unidades de análisis: caso / Muestreo / Participantes	Variables y dimensiones / Categorías y subcategorías ¹	Instrumentos ²	Análisis de información ³
Pregunta General	Objetivo General	Enfoque / Paradigma	Muestra cualitativa Se seleccionará participantes tipo de acuerdo a su potencial de entrega de información que hayan atravesado los cambios curriculares en sus etapas 2005, 2009 y 2016.	Categoría 1 3 POLÍTICAS CURRICULARES Currículo Cambios curriculares Enfoque del área de comunicación Prácticas arraigadas en las acciones docentes Categoría 2 DESEMPEÑO	Instrumento 1 Entrevista semiestructurada con el objetivo de conocer las perspectivas de los docentes y comprender a profundidad la estructura que subyace en la práctica pedagógica con relación a los procesos de cambio curricular.	Método de comparaciones constantes. Los datos que se recojan serán codificados. Se agruparán de acuerdo a las categorías. Se identificarán las diferencias y semejanzas
¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular, ejecutados a partir del 2005 al 2018 en el desempeño de los docentes del área de Comunicación de las instituciones educativas	Indagar en torno a la forma cómo los cambios curriculares de la Educación Básica regular ejecutados a partir del 2005 al 2018 influyen en el desempeño de los docentes del área de Comunicación, de las	Enfoque cualitativo se justifica por la flexibilidad que permite para describir y comprender un fenómeno social en su propio contexto. En cuanto al paradigma, en atención al problema				

¹ En investigaciones cuantitativas se debe presentar las definiciones operacionales y conceptuales de las variables mientras que en las investigaciones cualitativas solo una breve descripción de las categorías.

² Los instrumentos deben estar orientados a las variables o categorías de investigación y debe consignar los siguientes datos: autores, nombre del instrumento, constructo que mide o investiga (definición y dimensiones o subcategorías), estructura (número y tipo de reactivos).

³ Distinguir análisis de datos cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial) y datos cualitativos (método de comparaciones constantes, análisis del discurso, análisis fenomenológico, etc.).

del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?	instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.	planteado, el objetivo seguido y la forma de observar las categorías a investigar, este estudio se ceñirá al paradigma interpretativo.		DOCENTE		que existan entre estas.
				Dimensiones del desempeño del docente.	Instrumento 2	Se analizará la composición cualitativa de los datos por comparación constante y se unirá con la estructura de los argumentos teóricos.
Preguntas específicas	Objetivos específicos	Método/ Diseño	Planificación de los aprendizajes.	Cuaderno de campo, este instrumento permitirá recabar registrar las actividades que el docente realiza en el aula, relacionadas a la conducción y planificación de sus sesiones de implementación curricular.		
¿Cómo perciben los docentes los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en su desempeño en el área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?	Identificar la percepción de los docentes sobre los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en su desempeño en el área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.	En cuanto al diseño se opta por el estudio de caso porque se identificará y describirá cómo influyen los cambios curriculares en el desempeño docente contrastando los aspectos del marco teórico con la realidad objeto de estudio.	Conducción de los aprendizajes			
¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la planificación de los aprendizajes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?	Analizar la influencia de los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la planificación de los aprendizajes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la					

<p>¿Cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la conducción del proceso de aprendizaje del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas?</p>	<p>provincia de Andahuaylas.</p> <p>Analizar la influencia de los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en la conducción del proceso de aprendizaje del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.</p>					
---	---	--	--	--	--	--

ANEXO 2: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

Matriz de categorización

Título de la investigación:

INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE ANDAHUAYLAS, 2019

Autor: Adonías Julia Villa Calderón

Paradigma: Interpretativo.

El paradigma interpretativo se basa en la comprensión y la interpretación antes que en constatar o parametrar un hecho; es decir antepone la subjetividad para identificar la percepción, una creencia o motivación que permite a una persona actuar de un modo a la objetividad. Precisamente este actuar particular e individual es el fenómeno que se estudia, y los resultados son generalizables a un universo mayor. (Castillo, 2010).

Enfoque: Cualitativo.

El enfoque optado para esta investigación fue el cualitativo el cual, según Sandoval (2009), enfrenta el fenómeno social en forma integral y dentro de su contexto natural, dejando al investigador la posibilidad de determinar los caminos a tomar basados en el razonamiento diverso, renovado y simultáneo.

Diseño: estudio de caso.

En cuanto al diseño se optó por el estudio de caso. Al respecto Álvarez (2006) indica que este diseño es riguroso y el indicado para investigar y dar respuesta a los fenómenos, cómo y por qué ocurre; se enmarca en un tema determinado estudiándolo desde diversas perspectivas; por lo tanto, recoge información profunda y amplia.

Objetivo general: Indagar en torno a la forma cómo los cambios curriculares de la Educación Básica regular ejecutados a partir del 2005 al 2018 influyen en el desempeño de los docentes del área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.					
Objetivo Específico	Sustento teórico		Categoría	Subcategorías	Instrumento Guía de entrevista semi estructurada
<p>Objetivo Específico 1</p> <p>Identificar la percepción de los docentes sobre los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en su desempeño en el área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas</p> <p>Objetivo específico 2</p> <p>Analizar cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en el desempeño de los docentes al momento de planificar los aprendizajes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de</p>	1.1	Políticas curriculares	<p>1. Políticas curriculares</p> <p>Se plantea desde las instancias administrativas y políticas, convirtiéndose en un condicionante de la práctica curricular; porque traza la ruta que debe seguir el desarrollo educativo de un país. Dussel (2004).</p> <p>2. Desempeño docente</p> <p>Se define como</p>	1.1 El currículo (enfoque curricular)	<p>¿Qué es para ti un currículo y cómo lo definirías?</p> <p>¿Y cómo integrarías el currículo en una política curricular?</p> <p>¿Cómo incluyes el currículo en tus actividades?</p> <p><i>¿Cuándo los usas? Podrías relatar una actividad en concreto.</i></p> <p>¿Cuántos cambios curriculares recuerdas en tus años de docencia?</p> <p>¿Qué te parecieron estos cambios en los contenidos curriculares?</p> <p>¿Cuáles son los contenidos que más recuerdas de cada currículo?</p> <p>¿Podrías caracterizarlos?</p> <p>¿Por qué crees que cambia el currículo?</p> <p><i>¿Cuál crees que es la relación entre los cambios curriculares y las necesidades educativas de los estudiantes? Desde tu perspectiva, ¿los cambios curriculares se relacionan con las demandas sociales? ¿Has participado en</i></p>
	1.2	El currículo		1.2 Cambios curriculares Bolívar	
	1.3	Cambios curriculares		(1996), señala que este proceso es complejo porque no es un objeto cambiante o adaptable de acuerdo a lo que digan los agentes externos; sino que es necesario reconocer su permanente reconstrucción.	
	1.4	Los cambios curriculares en el contexto peruano		En el caso peruano se debe entender un cambio curricular del 2005 hasta el 2016.	
	1.5	Enfoque del área de comunicación		Estas tenían demandas específicas en lo social, político y cultural, después fueron procesos de concordancia con las necesidades de la época (Ferrer, 2004).	
	1.6	Currículo y práctica docente			

Andahuaylas.	<p>2. Desempeño docente</p> <p>2.1 Planificación de los aprendizajes.</p> <p>2.2 Conducción de los aprendizajes</p>	<p>el profesionalismo para movilizar recursos pertinentes y éticos; mediante metodologías que logren aprendizajes en un determinado contexto Castro (2015). Este proceso, al igual que toda gestión, está sujeta a una rendición de cuentas de sus logros; es decir a una evaluación, los fines obedecen a políticas educativas de un país que pretende investigar la eficacia del trabajo docente Murillo (2018).</p>	<p>los procesos de implementación curricular, en cada etapa de cambio?</p> <p>¿Cuál fue tu rol de participación en estos procesos de implementación?</p> <p>A lo largo de los diversos procesos de implementación, ¿crees que has logrado comprender el currículo dentro del ámbito educativo?</p> <p>¿Qué procesos o actores te apoyaron a comprender y aplicar los distintos currículos?</p>	<p>1.3 Enfoque del área de comunicación.</p> <p>Bolaños y Molina (2007) manifiestan que un enfoque es un énfasis teórico que se adopta con la finalidad de establecer y determinar los elementos que componen el currículo; es decir ayuda a comprender las distintas concepciones que sustentan el currículo y orientan al momento de elaborar los planes y programas educativos.</p>	<p>¿Puedes recordar cuáles fueron los enfoques del área de comunicación desde el DCN 2005 hasta el actual?</p> <p><i>¿Por qué crees que en cada currículo se cambia la denominación de los enfoques curriculares del área?</i></p>
			<p>1.4 Prácticas arraigadas en las acciones docentes</p> <p>Para Sacristán (1991), es el conjunto de configuraciones personales, producto de sus experiencias personales y las que adquirió durante la etapa de formación de pregrado; por lo tanto, estos aspectos se impregnarán en su labor, al margen de cualquier</p>	<p>¿Cómo influyen estos cambios en tu quehacer docente?</p> <p>¿Se te hace fácil adaptarte a estos cambios e incorporarlos en tu quehacer cotidiano?</p> <p>¿Qué otros factores, crees que influyen en tu trabajo diario?</p>	

<p>Objetivo específico 3</p> <p>Analizar cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en el desempeño de los docentes en la conducción del proceso de aprendizaje del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.</p>			<p>normativa que le imponga cómo realizar su labor.</p>	<p>¿Qué logros y dificultades identificarías en tu práctica docente, en relación al cambio curricular? <i>¿De qué manera? Podrías dar un ejemplo.</i></p>
			<p>2.1 Dimensiones del desempeño del docente.</p>	<p>¿Qué relación estableces entre los cambios curriculares del área y tu desempeño docente?</p>
			<p>2.1.1 Planificación de los aprendizajes.</p> <p>Espinoza (2014) señala que la planificación curricular da oportunidades a los estudiantes, y los profesores alcanzan sus propósitos sin mucho esfuerzo. Recalca también que hacer un plan de clase es implementar el currículo porque este es un camino fundamental, un camino para alcanzar metas.</p>	<p>¿Cómo has planificado los aprendizajes de acuerdo a cada uno de los cambios curriculares que has experimentado a lo largo de tu quehacer como docente? <i>¿Qué te exigía hacer? ¿Qué hacías?</i></p> <p>¿Cómo has conducido los aprendizajes de acuerdo a cada uno de los cambios curriculares que has experimentado a lo largo de tu quehacer como docente? <i>¿Qué te exigía hacer? ¿Qué hacías?</i></p> <p>Finalmente</p> <p>¿Cuál es tu evaluación con relación a estos cambios curriculares? ¿Cómo evaluarías los cambios curriculares en el área de comunicación? Y ¿cómo debería ser para no generar</p>
<p>2.1.2 Conducción de los aprendizajes.</p> <p>Es el proceso de dirección de una sesión de aprendizaje donde el docente pone en marcha toda su fortaleza; ya que si muestra algún tipo de desconocimiento o no maneja los criterios de cómo dirigir una sesión; probablemente sus resultados no serán los esperados: no habrá logros de aprendizaje. En consecuencia, su desempeño será deficiente (Gálvez y Milla, 2018).</p>				

				<p>inconvenientes?</p> <p>¿Cómo has planificado los aprendizajes de acuerdo a cada uno de los cambios curriculares que has experimentado a lo largo de tu quehacer como docente?</p>
--	--	--	--	--

ANEXO 3: CARTA A EXPERTOS PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

“Año de la lucha contra la corrupción e impunidad”

Andahuaylas, 26 de noviembre de 2019

Señores:

Miembros del Comité de Validación de Instrumentos

La presente tiene por finalidad solicitar la validación del contenido del instrumento que presento para ser aplicado en el proyecto de tesis: **“INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE ANDAHUAYLAS, 2019”**.

Considero tres criterios en su evaluación:

- Pertinencia en relación a que los enunciados permiten aportar a responder los objetivos previstos en la investigación.
- Coherencia, en medida que corresponden a los elementos de las variables, dimensiones del objetivo de la investigación.
- Claridad, los enunciados se entienden y guardan un orden lógico.

Sus recomendaciones como expertos permitirán mejorar los criterios señalados en las respectivas preguntas.

Agradezco con anticipación sus valiosos aportes.

Atentamente.



Adonías Julia Villa Calderón

Adjunto:

1. Matriz metodológico
2. Tabla de validación del instrumento de investigación

ANEXO 4: TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Tabla de construcción y validación de preguntas de la entrevista al docente										
Título del Proyecto: INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE ANDAHUAYLAS, 2019										
Objetivo general: Indagar en torno a la forma cómo los cambios curriculares de la Educación Básica regular ejecutados a partir del 2005 al 2018 influyen en el desempeño de los docentes del área de Comunicación, de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas.										
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la percepción de los docentes sobre los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en su desempeño en el área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas. • Analizar cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en el desempeño de los docentes al momento de planificar los aprendizajes del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas. • Analizar cómo influyen los cambios curriculares de la Educación Básica Regular en el desempeño de los docentes en la conducción del proceso de aprendizaje del área de Comunicación de las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Andahuaylas. 										
CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	PREGUNTAS	Área de verificación						Observaciones	
			Pertinencia		coherencia		claridad			
			Sí	No	Sí	No	Sí	No		
POLÍTICAS CURRICULARES	1.2 El currículo	¿Qué es para ti una política pública educativa? ¿Cómo definirías el currículo en relación a una política? <i>¿Cómo la incluyes en tus actividades?</i> <i>¿Cuándo las usas?</i>	X		X		X		Política pública educativa	
	1.3 (enfoque curricular)		X		X		X			
			X		X		X			
	1.4 Cambios curriculares	¿Cuántos cambios curriculares recuerdas en tus años de docencia? ¿Qué apreciación te merece estos cambios en los contenidos curriculares?	X		X		X			¿Cuántos cambios o reformas curriculares recuerdas en tus años de docencia?
			X		X		X			
		¿Cuáles son los contenidos que más recuerdas de cada currículo? <i>¿Podrías</i>	X		X		X			
			X		X		X			

		caracterizarlos ?						
		¿Por qué crees que cambia el currículo?	X		X		X	
		¿Cuál crees que es la relación entre los cambios curriculares y las necesidades educativas de los estudiantes?	X		X		X	
		Desde tu perspectiva, ¿los cambios curriculares se relacionan con las demandas sociales?	X		X		X	
		Desde tu percepción, ¿los cambios curriculares se relacionan con las tendencias tecnológicas y económicas a nivel internacional y nacional?	X		X		X	
		¿Has participado en los procesos de implementación curricular, en cada etapa de cambio?	X		X		X	
		¿Cuál fue tu rol de participación en estos procesos de implementación?	X		X		X	
		A lo largo de los diversos procesos de implementación curricular, ¿crees que has logrado comprender el currículo dentro del ámbito educativo?	X		X		X	
		¿Qué procesos o actores te apoyaron a comprender y	X		X		X	<i>Poner un ejemplo de "proceso", caso contrario sería abstracto.</i>

		<i>aplicar los distintos currículos?</i>						
	1.5 Enfoque del área de comunicación	¿Puedes recordar cuáles fueron los enfoques del área de comunicación desde el DCN 2005 hasta el actual? <i>¿Por qué crees que en cada currículo se cambia la denominación de los enfoques curriculares del área?</i>	X X		X X		X X	
	1.6 Prácticas arraigadas en las acciones docentes.	¿Cómo influyen estos cambios en tu desempeño como docente? ¿Qué logros y dificultades has atravesado en tu práctica pedagógica, durante el proceso de cambios curriculares? ¿Cómo modificaste tu desempeño durante este proceso de cambios? ¿Qué es lo que ha cambiado con notoriedad? ¿Qué es lo que sigues haciendo igual que antes, o no requirieron cambiar?	X X X X X		X X X X		X X X X	
DESEMPEÑO DOCENTE	2.2 Dimensiones del desempeño del docente.	¿Estos cambios fueron por la presencia de las políticas educativas? ¿Qué aspectos has cambiado al margen de las políticas curriculares con relación a	X X		X X		X X	

		tu trabajo específico en el aula?						
		¿Cómo has planificado los aprendizajes de acuerdo a cada uno de los cambios curriculares que has experimentado a lo largo de tu quehacer como docente?	X		X		X	
		¿Qué te exigía hacer?					X	
		¿Qué hacías o cómo desarrollabas la mediación del aprendizaje?	X		X		X	
2.3	Dominios del desempeño docente.	¿Qué hacías o cómo desarrollabas la evaluación del aprendizaje?	X		X		X	
2.3.1	Planificación de los aprendizajes.	¿Cómo has conducido los aprendizajes de acuerdo a cada uno de los cambios curriculares que has experimentado a lo largo de tu quehacer como docente?	X		X		X	
2.2.2	Conducción de los aprendizajes.	¿Qué te exigía hacer? ¿Qué hacías?	x		X		X	
		Finalmente						
		¿Cómo evaluarías los cambios curriculares en el área de comunicación y cómo deberían de hacerse para no generar inconvenientes?	X		X		X	

ANEXO 5: IMÁGENES DE CORREO ELECTRÓNICO DE VALIDADORES

