

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LAS CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA PLANIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN EL NIVEL DE SECUNDARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA REGIÓN DE APURÍMAC 2022

Tesis para optar el título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad
en Lengua y Literatura

Presenta la Bachiller

ADRIANA ANGELA ROLDAN REYNAGA

Presidente: Alier Ortiz Portocarrero

Asesor: Uriel Montes Serrano

Lector: Rosario Regina Achulla Lagos

Lima -Perú

Diciembre de 2023



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado Anexo N.º 3
Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R
Modificado por Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS
Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por ROLDAN REYNAGA, Adriana Angela, quien solicita la obtención del título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Las creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa en la planificación de experiencias de aprendizaje en el área de Comunicación en el nivel de secundaria en una institución educativa de la región de Apurímac 2022”

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de ROLDAN REYNAGA, Adriana Angela ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 17% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.
Firmado en Lima, el 23 del mes de noviembre de 2023

Atentamente,

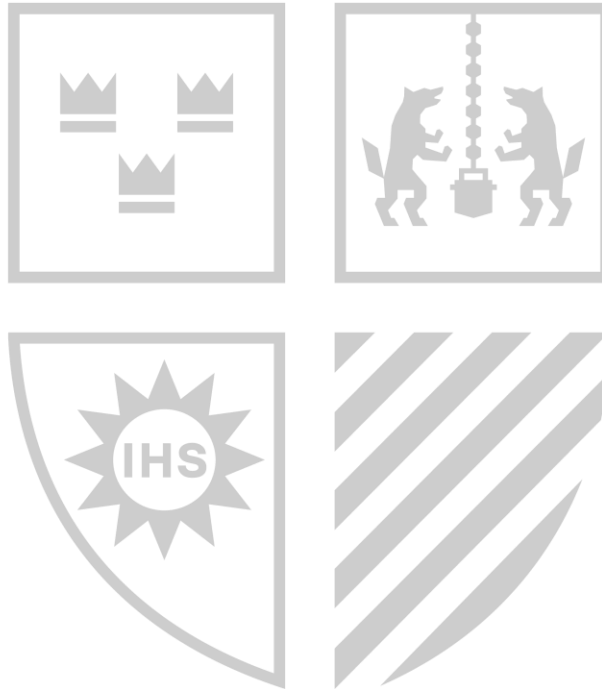
Uriel Montes Serrano
Asesor

Oscar Heerbert Marin Garcia
Secretario de la Comisión

ΕΠΪΓΡΑΦΕ

Ama y no dejes ser t .

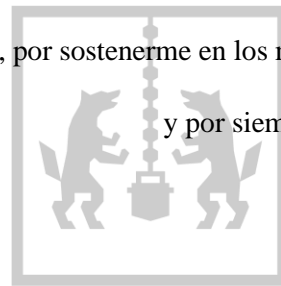
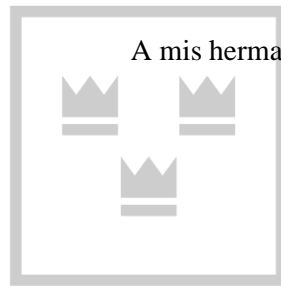
Mamá



DEDICATORIA

A mi madre, por siempre empujarme a buscar oportunidades

A mi padre, por nunca dejar de creer mí



A mis hermanos, por sostenerme en los momentos más difíciles
y por siempre tomar de mi mano,
los amo infinitamente.

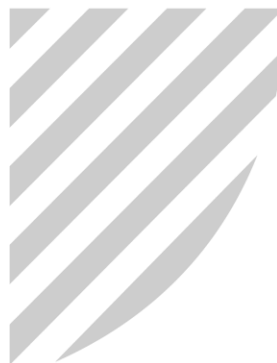


AGRADECIMIENTO

Al profesor Uriel quién me orientó y apoyó en todo este arduo proyecto de investigación.

A mi familia, siempre serán mi luz.

A Diego, por acompañarme en cada paso de este camino.



RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo analizar las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa en la planificación de experiencias significativas en el área de Comunicación. Este estudio usa el paradigma de tipo interpretativo para comprender la forma de cómo las creencias aportan sentido a las prácticas educativas de los docentes, un enfoque cualitativo y una metodología descriptiva. Por medio de entrevistas realizadas a los docentes del área de Comunicación, se logró identificar que las principales creencias que emergieron en torno a su praxis educativa, estas son: la concepción del enfoque comunicativo como la base metodológica óptima para la enseñanza del área de Comunicación y la planificación de experiencias significativas como herramienta fundamental para el buen desempeño docente y el logro de aprendizajes. Asimismo, los factores principales de la formación de dichas creencias fueron: los años de experiencia, las capacitaciones propuestas por el Minedu y la autorreflexión. En conclusión, la investigación realizada demostró que las creencias pueden ser un componente subjetivo que se alimenta de las experiencias y cognición del propio docente, estas mismas pueden influenciar en su asimilación de las orientaciones pedagógicas que se actualizan con los años y su desempeño como profesional educativo.

Palabras clave: creencias, pensamiento docente, enfoque comunicativo, competencias, planificación, experiencias significativas, desempeño docente.

ABSTRACT

The present research aims to analyze teachers' beliefs about the teaching of communicative competence in the planning of meaningful experiences in the area of Communication. This study uses an interpretative paradigm to understand how beliefs make sense of teachers' educational practices, a qualitative approach and a descriptive methodology. Through interviews with teachers of the Communication area, it was possible to identify the main beliefs that emerged around their educational praxis: the conception of the communicative approach as the optimal methodological basis for teaching the area of Communication and the planning of meaningful experiences as a fundamental tool for good teaching performance and the achievement of learning. Likewise, the main factors in the formation of these beliefs were: years of experience, training proposed by the Ministry of Education and self-reflection. In conclusion, the research showed that beliefs can be a subjective component that feeds on the teacher's own experiences and cognition, which can influence his or her assimilation of the pedagogical orientations that are updated over the years and his or her performance as an educational professional.

Keywords: beliefs, teaching thinking, communicative approach, competencies, planning, significant experiences, teaching performance.

TABLA DE CONTENIDOS

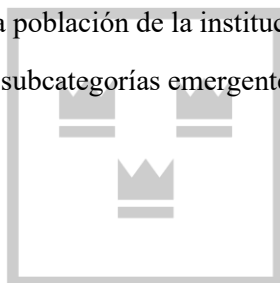
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	14
1.1 Creencias de los docentes	19
1.1.1 Sistema de creencias de los docentes.....	20
1.1.2 Factores que influyen en la formación de creencias docentes.....	20
1.1.3 Tipos de creencias de los docentes	21
1.2 Aprendizaje y enseñanza por competencias	29
1.2.1 La enseñanza de la competencia comunicativa	31
1.2.2 El enfoque basado en funciones y procesual	33
1.3 La planificación para la enseñanza por competencias	36
1.3.1 La planificación de experiencias de aprendizaje	36
1.3.2 Principios o ejes para la planificación de experiencias significativas	38
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	41
2.1 Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método	41
2.2. Objetivos de la investigación.....	42
2.2.1 Objetivo general.....	42
2.2.2 Objetivos específicos	42
2.3 Población y muestra.....	43
2.4 Técnica e instrumento	44
2.5 Validación de instrumentos.....	45
2.6 Recolección de la información.....	46
2.7 Categorías emergentes	47
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	49
3.1 Posturas sobre el conocimiento y la enseñanza	49
3.1.1 Conocimientos como contenido.....	50
3.1.2 La enseñanza tradicional.....	52
3.1.3 La enseñanza por competencias.....	53
3.2 Concepciones sobre los diseños de aprendizaje y actividades introductorias	55

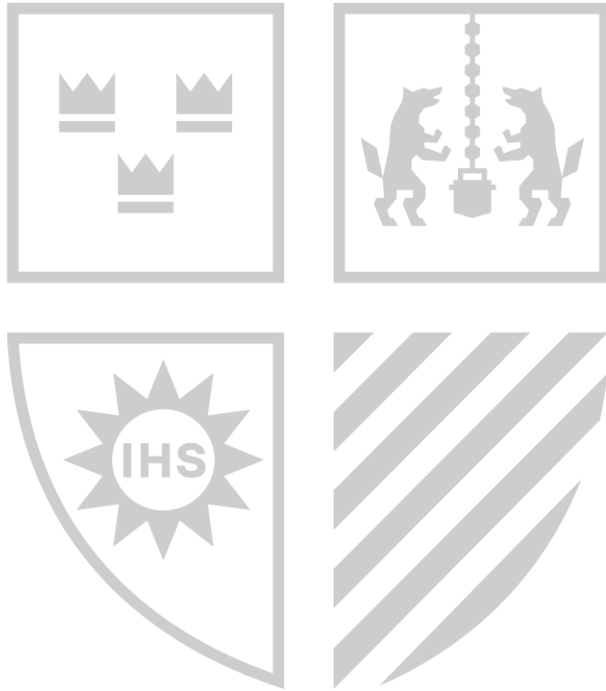
3.2.1 El diseño de aprendizaje como guía de la enseñanza	56
3.2.2 Actividades previas a la ejecución del diseño de aprendizaje	57
3.3 Posturas sobre el enfoque de enseñanza de la competencia comunicativa.....	58
3.3.1 Enfoque funcional.....	58
3.3.2 Enfoque procesual.....	59
3.4 Concepciones sobre la formación continua para el desarrollo docente	61
3.5 La planificación de la secuenciación de la enseñanza	63
3.5.1 Caracterización de los estudiantes	65
3.5.2 Pertinencia del currículo	66
3.5.3 Secuenciación de actividades.....	67
3.5.4 Evaluación y retroalimentación	68
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	83



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de creencias	23
Tabla 2: Principios de la planificación.....	42
Tabla 3: Muestra de la población de la institución educativa en Apurímac.....	49
Tabla 4: Categorías y subcategorías emergentes.....	53





INTRODUCCIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el objetivo de cumplir con su agenda en la educación internacional, ha propuesto la implementación del proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). Este es el principal documento que proporciona una referencia de las competencias básicas que se deben desarrollar dentro de una propuesta educativa. Perú, como país agrupado a esta organización internacional responde con el cumplimiento de las estrategias propuestas por DeSeCo a través de la implementación del Marco del Buen Desempeño del Docente (MBDD). El MBDD funciona como un instrumento guía que busca garantizar el buen desarrollo profesional del docente y fortalecer la praxis educativa. Así mismo, esta política educativa también trabaja a la par del Plan Educativo Nacional y el Currículo Nacional de Educación (CNE).

Los docentes, en el nivel secundario se caracterizan por ser especialistas en un área, por lo tanto, el ejercicio de su profesión es mucho más específica y con la posibilidad de profundizar su alcance de conocimiento. En la actualidad la educación peruana, se dirige bajo el enfoque por competencias, modelo pedagógico implementado a partir del año 2016. En el área de Comunicación, el enfoque pedagógico específico es el comunicativo y se caracteriza por tener sus bases teóricas en el socio-constructivismo y en una visión social del lenguaje. La enseñanza del área bajo este enfoque exige del docente una serie de conocimientos disciplinares y pedagógicos que orienten su práctica y toma de decisiones. Sin embargo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), en el profesorado peruano aún existe una brecha reveladora entre el perfil del docente esperado y sus prácticas reales en el aula. Además, se resalta que los problemas centrales en la praxis del docente están relacionados a la comprensión y dominio del enfoque curricular, el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar de las áreas curriculares (León, 2017).

El conjunto de conocimientos tanto pedagógicos y disciplinares, son la base epistemológica de la planificación pedagógica, por ello, es esperable que los docentes tengan un alto dominio y comprensión de la función de dichos factores en el proceso de enseñanza. Al respecto, el estudio de Villa (2020) realizada en una provincia de Apurímac, destacó que los docentes del área de Comunicación presentan dificultades en la planificación de sus clases; la principal causa fue el proceso de adaptación de sus concepciones iniciales sobre la enseñanza con

el nuevo enfoque comunicativo, implementado este último a partir del 2016. En consecuencia, los docentes de dicha provincia presentaron dificultades en la articulación de la lógica de desarrollo de competencias comunicativas en sus aulas.

Transitar del antiguo paradigma curricular a uno nuevo enfocado en la construcción de competencias implica cambios estructurales en los procesos cognitivos, subjetividades y las acciones concretas que realiza el profesorado en su praxis profesional. Sin embargo, las fuentes remarcan que las posibles dificultades son sobre todo subjetivas, es decir, el proceso de abstracción del enfoque comunicativo en el área de Comunicación. La dimensión subjetiva, pensamientos, creencias y experiencias, afectan significativamente en la práctica pedagógica del docente en aula. Las creencias docentes, son ese factor subjetivo que revela cómo se está abstrayendo los nuevos conocimientos, impresiones y experiencias. La enseñanza es un proceso que depende de su factor conceptual y práctico, por lo tanto, la enseñanza de las competencias en el área de Comunicación depende del proceso interno que realice el docente para poder comprenderla e implementarla en su praxis.

Así mismo, la praxis del docente depende del proceso de planificación, según el MBDD los docentes no pueden desarrollar acciones completamente deliberadas en el aula, estas deben seguir una ruta sustentada en bases teóricas. Se acepta que las eventualidades en un aula pueden ser variadas, sin embargo, es imprescindible que el proceso de planificación marque una ruta general de la toma de decisiones del docente.

Desde lo expuesto, cobra relevancia la indagación de cuáles son las creencias docentes sobre la enseñanza del enfoque comunicativo y la planificación de actividades correspondiente que sostiene ese proceso. Pues, la enseñanza de competencias comunicativas requiere y depende de una planificación curricular para cumplir su objetivo principal, el aprendizaje de los y las estudiantes.

Además, este tipo de investigación permitirá: en primer lugar, brindar información relevante para la mejora del proceso de capacitación docente en el conocimiento pedagógico y contribuir en el conocimiento de las subjetividades de los docentes que influye en la enseñanza y la concreción del enfoque curricular en las aulas; en segundo lugar, ayudaría a los docentes a redireccionar reflexivamente sus prácticas pedagógicas para la mejora de su enseñanza en base al enfoque por competencias.

Para lograr este objetivo se realizará una investigación con enfoque cualitativo, ya que nos permitirá interpretar contextos específicos a partir del análisis profundo de las acciones del objeto de estudio. Y la metodología usada será a partir del estudio de casos, específicamente de tipo exploratorio ya que no existe una extensa información sobre las creencias docentes del nivel secundario sobre la competencia comunicativa escrita en la educación peruana.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Este primer capítulo, se desarrollará en torno a dos premisas. Primero, presentar las principales investigaciones realizadas, a lo largo de los últimos cinco años, sobre las creencias docentes referentes a la enseñanza; así mismo, las investigaciones estarán clasificadas en dos grupos: internacionales y nacionales.

Segundo, se desarrolla el apartado donde se encuentran las teorías generales, teorías sustantivas y conceptos, que responden a las variables que conforma esta investigación. En suma, la división descrita de ambos apartados permitirá brindar un panorama general de cómo ha ido avanzando la investigación de las creencias como constructo subjetivo del docente en su praxis profesional y su relevancia dentro del campo de la educación. Las variables que conforman la presente investigación son las siguientes: Creencias docentes, la enseñanza de la competencia comunicativa y la planificación de experiencias significativas. A continuación, se presentan los temas, hallazgos y conclusiones de las tesis internacionales y nacionales que han abordado el tema de las creencias y la planificación de experiencias.

Para comenzar, es importante aclarar que en la literatura revisada la conceptualización de creencias es variada, y esto se debe a que su respectiva investigación depende de factores, tales como: los objetivos, enfoque metodológico y referencias teóricas que tiene el investigador. En los estudios sobre las creencias docentes que se mostrarán en esta sección, se han encontrado el uso recurrente de los siguientes términos: concepciones, representaciones, teorías implícitas y percepciones. En conjunto, estos términos son utilizados para hacer referencia a las creencias, cuya definición y estructura está ceñida a la subjetividad emergente del pensamiento docente. Por lo tanto, para la presentación de esta sección se han tomado en cuenta las investigaciones que también usan dichas terminologías mencionadas.

En el campo de la investigación internacional, la autora Bailey (2017), en su investigación titulada “Creencias de los profesores acerca de la enseñanza en la universidad” presenta como objetivo principal el identificar los procesos formativos y experiencias significativas de los docentes que contribuyen en la formación de creencias sobre la enseñanza.

El estudio de Bailey (2017) concluye que los procesos formativos que influyen en la formación de creencias son: las experiencias de formación inicial y posgrado, la capacitación continua, los propios procesos de aprendizaje de los docentes y las iniciativas personales. En

suma, todas estas vivencias, experiencias formativas y de aprendizaje son las que orientan el modo de enseñanza de los docentes. Así mismo, se concluye que las propias creencias sobre la enseñanza también son un factor que influye en la toma de decisiones y actividades de los docentes.

En la misma línea, Chaucono (2014) en su investigación titulada “Creencias del profesorado que subyacen a la práctica pedagógica de una escuela rural de Mapuche” se propuso develar las creencias sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación que se superponen a la acción docente en las aulas del nivel primario.

El autor concluye que, las creencias pedagógicas sobre la enseñanza son asumidas de forma inconsciente y progresiva por los docentes. Además, identifica que las creencias demuestran una ambigüedad teórica en sus representaciones implícitas del saber pedagógico, por lo tanto, se considera que las creencias sobre la enseñanza pueden coincidir con las prácticas de los docentes, o también, pueden ser contrapuestas. Este fenómeno puede depender de la propia experiencia del docente en la práctica pedagógica, por los cambios curriculares y la cultura escolar.

Por su parte, Espinosa (2018) en la investigación titulada “Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes” se centra en el análisis de la relación entre creencias y la práctica educativa, planteando como objetivo principal describir y comprender las prácticas de enseñanza de la escritura a partir de la caracterización de las creencias docentes.

El estudio de Espinosa concluye mencionando que las creencias sobre la enseñanza de las docentes investigadas se caracterizan por evidenciar la dificultad de comprender el enfoque comunicativo, debido a su alta complejidad cognitiva, también mencionan que el proceso de dominio del enfoque requiere una alta capacidad del docente para estructurar las distintas fases del proceso de la escritura. Por otro lado, también se menciona los hallazgos sobre los factores que influyen en la forma de enseñar la escritura que muestran las docentes, estos son: el currículum, el conocimiento disciplinar de los docentes, la postura sobre los paradigmas del aprendizaje, la cultura escolar y la falta de recursos.

En contraste a las investigaciones que analizan la dicotomía entre: creencias y acciones pedagógicas, también existen otros estudios que brindan información sobre cómo estas creencias se ven involucradas en procesos específicos de la práctica docente. Osorio y Suarez (2016) realizan la investigación titulada “Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula”, el cual plantea como objetivo principal: interpretar las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito de los docentes calificados como innovadores.

Ambos autores llegan a la conclusión de que los docentes tienen creencias sobre la enseñanza del lenguaje escrito que se caracterizan por responder a un enfoque constructivista y socio-constructivista, así mismo, estas se muestran en sus prácticas innovadoras en aula al usar

metodologías modernas como el aprendizaje basado en proyectos o problemas. Osorio y Suarez afirman que esta coherencia se debe a factores como la motivación intrínseca y la reflexión consciente sobre la importancia del uso del lenguaje escrito que asumen los docentes y que transmiten en sus prácticas en aula.

Los antecedentes internacionales muestran que las creencias son un factor relevante que influye en la práctica pedagógica del docente. Es decir, que las creencias se reflejan en aspectos como la toma de decisiones pedagógicas y el enfoque de enseñanza. Además, los autores Bailey (2017) y Espinosa (2018) coinciden en definir a estas creencias como un constructo complejo formado a partir de la convergencia de experiencias personales, procesos propios del sistema educativo y el proceso formativo profesional del docente. Asimismo, otras investigaciones como la de Osorio y Suarez (2016), Chaucono (2014) y Espinoza (2018) mostraron que las creencias pueden reflejar una práctica coherente entre el nivel de conocimiento pedagógico del docente y su praxis en aula; sin embargo, también pueden presentarse incoherencias, ya que las creencias pueden variar en la forma en cómo se reflejan en las acciones docentes por las condiciones del contexto en el que enseña el docente o la toma de decisiones.

En el campo de los referentes nacionales, la investigación de las creencias docentes en Perú se ha enfocado en la enseñanza del lenguaje escrito dentro del área de Comunicación y de otras áreas curriculares. Además, se han indagado sobre los factores que podrían haber incidido en la formación de las creencias y sus efectos en las prácticas educativas de los docentes peruanos.

Rosales (2008) en su investigación titulada “Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación”, se propone como objetivo caracterizar las concepciones y creencias sobre el éxito y fracaso en el área de Comunicación Integral en el nivel primario.

Rosales concluye mostrando que los procesos de formación en la carrera del docente y la experiencia profesional pueden marcar patrones diferenciados en sus creencias. Ya que, docentes con experiencias profesionales positivas creían en las aptitudes de sus estudiantes, lo que impactaba en su forma de enseñar el área. Por ello, la autora afirma que las creencias docentes difícilmente serán homogéneas y relacionadas al Currículo Nacional, y que existen casos en donde las creencias docentes pueden estar más cerca, y al mismo tiempo, otras más contrapuestas al enfoque comunicativo.

Villegas (2017), en su investigación titulada “Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria”, se plantea como objetivo general el describir las características de las creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura y cómo dichas creencias se relacionan con su forma de enseñar.

Al finalizar Villegas concluye que las creencias sobre la enseñanza de la escritura de los docentes se caracterizan por agruparse en dos enfoques: normativo y comunicativo. También, se

encontró la relación directa entre las creencias sobre la escritura como producto con las creencias de su enseñanza desde un enfoque normativo. Sin embargo, en algunos docentes se encontraron creencias contrapuestas, es decir, con creencias sobre la escritura como proceso, pero que mantenían creencias de su enseñanza desde un enfoque normativo.

Otros aspectos relevantes que se halló Villegas (2017) en su investigación, son las condiciones de los docentes que tenían creencias sobre la enseñanza orientadas al enfoque normativo, ya que incluso docentes con alta experiencia y con formación profesional continua sobre la nueva normativa curricular no presentaban indicios del uso del enfoque comunicativo en sus creencias para la enseñanza de la escritura. Por lo tanto, concluye alertando de que los actuales programas dirigidos por el Minedu no están teniendo resultados.

La enseñanza se encuentra íntimamente relacionada al proceso de planificación, y desde el enfoque por competencias este proceso se basa principalmente en el aprendizaje significativo (Tobón, 2014). En la investigación de Naraza y Paz (2016) titulada “Las estrategias didácticas desde su planificación hasta su aplicación en el área de Comunicación en el VII Ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa privada de la UGEL N°03 de Lima Metropolitana”, presenta como objetivo principal: analizar la relación entre las estrategias didácticas planificadas y las estrategias aplicadas en las sesiones de aprendizaje del área de Comunicación. Al respecto, los autores concluyeron que existen dificultades y vacíos de los docentes en el proceso de interpretación y análisis de la teoría curricular, repercutiendo en la planificación y la aplicación de las estrategias didácticas en la enseñanza del área. Así mismo, se mostró que la poca práctica de la planificación con el enfoque comunicativo influye negativamente en la construcción progresiva de aprendizaje en los estudiantes.

Por su parte Gamarra (2015) en la investigación titulada “Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario” formula como objetivo principal analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades conducen al desarrollo de las competencias comunicativas. Al finalizar, Gamarra concluyó que las actividades previstas en estas unidades de aprendizaje no conducen al desarrollo de las competencias comunicativas, ya que los docentes no comprenden el enfoque por competencias y la forma de planificación que requieren las actividades para su efectivo desarrollo.

Villa (2020) en su investigación titulada “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”, realiza un estudio sobre el cambio curricular como un fenómeno en el que surgen una serie de representaciones sobre la enseñanza. El objetivo principal de esta investigación fue indagar la forma en cómo los cambios curriculares de la Educación Básica Regular influyen en el desempeño de los docentes

del área de Comunicación y la relación entre la percepción de los docentes sobre los cambios curriculares y el proceso de la planificación de actividades en el área de Comunicación.

Villa (2020), concluye que los cambios curriculares han generado diversas percepciones sobre cómo debe ser la práctica pedagógica de los docentes, y estas percepciones no guardan una lógica con el enfoque del Currículo Nacional, es decir, con el enfoque comunicativo. Así mismo, remarca que la planificación de actividades no muestra relación con los componentes curriculares, debido a la existencia de una gama de prácticas pedagógicas con un corte tradicional, las cuáles se encuentran arraigadas en percepciones, concepciones e interpretaciones propias del CNEB.

Las investigaciones nacionales muestran que existe una relación entre el dominio e interpretación de la teoría curricular y la práctica pedagógica de los docentes. En sus hallazgos se encuentran contradicciones, debilidades y carencias con respecto a la interpretación idónea del enfoque comunicativo, coherencia en la planificación curricular y las praxis en aula. Dichos aspectos se muestran en las acciones y toma de decisiones dentro del aula, emergiendo enfoques de enseñanza no relacionados a las orientaciones del Currículo Nacional y que no promueven el desarrollo de competencias comunicativas.

Tanto los antecedentes internacionales y nacionales muestran a las creencias como un objeto de estudio relevante que permite indagar factores subjetivos que influyen en la práctica pedagógica del docente. Las investigaciones internacionales afirman que las creencias se ven influenciadas por factores intrínsecos y extrínsecos al docente, en el caso peruano se muestra una gran influencia del cambio curricular en las percepciones e interpretaciones que realizan los docentes sobre los lineamientos pedagógicos.

Así mismo las investigaciones internacionales brindan un marco referencial sobre la coherencia e incoherencia de las creencias sobre la enseñanza con la praxis pedagógica. Este factor es relevante, debido a que se confirma una relación de causa - consecuencia entre la subjetividad del docente y sus prácticas en el aula. Estas creencias, como afirman las investigaciones, impactan en las acciones didácticas de los docentes, como la planificación de actividades, las cuáles demuestran no están orientadas pertinentemente para el desarrollo de competencias comunicativas, afectando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para cerrar esta sección, es necesario precisar que las creencias de los docentes se indagan tomando en cuenta los marcos conceptuales con los que se involucren las acciones de enseñanza y con las que se haya tenido alguna experiencia previa de uso o de acercamiento. Es por ello, que el siguiente apartado que contempla al marco teórico brindará una amplia y precisa definición sobre qué y cuáles son las creencias docentes, el conocimiento pedagógico y didáctico de la enseñanza de la competencia comunicativa y la planificación de experiencias de aprendizaje. En suma, estos tres aspectos orientan la forma en cómo el docente materializa sus ideas en las experiencias de aprendizaje que ejecuta en aula, espacio donde también emergen y se

retroalimentan sus creencias sobre la enseñanza, de las cuáles esta investigación tiene por objetivo analizar.

1.1 Creencias de los docentes

La investigación sobre las creencias se remonta a los estudios realizados por investigadores en torno al paradigma sobre el Pensamiento del profesor o el Conocimiento profesional del profesor. Según Gallego (1991), a lo largo de los años el interés por las creencias emergió diversas ramas enfocadas en la relación entre el pensamiento y toma de decisiones de los docentes. Calderhead (1988 citado en Gallego, 1991) menciona los siguientes campos como directrices de las investigaciones sobre las creencias, estas son: la naturaleza y contenido del pensamiento de los docentes, la influencia del contexto organizativo y curricular en el que los profesores trabajan, la relación entre pensamiento y conducta del docente en clase, por último, la relación entre los pensamientos y la conducta - pensamientos de los estudiantes.

Estos campos muestran al docente como un factor relevante dentro de un contexto tan impredecible como el aula de clases, pues como afirma Rojas (2014), su toma de decisiones no solo usa el conocimiento científico sino también otro tipo de conocimiento producto de la experiencia. Gallego (1991) nombra a este tipo de conocimiento como “pensamiento tácito” del docente y Skott (2015) lo describe como una serie de creencias en sentido amplio, ya que las creencias tienen un grado considerable de infalibilidad por parte del docente.

En esa misma línea, Pajares (1992) consideró que las creencias son una serie de construcciones mentales subjetivas y fundamentales. Por un lado, son subjetivas porque tienen un componente cognitivo y afectivo que se adhiere a la estructura mental del docente (Pajares, 1992); por este motivo, se asumen como verdaderas y se usan para apoyar juicios y valores sobre temas, actores y situaciones a fines del ámbito educativo (Prieto, 2008). Por otro lado, las creencias se consideran fundamentales porque forman parte de la estructura del conocimiento profesional docente; es decir, “coexisten en el pensamiento y forman parte de la estructura cognitiva del personal docente” (Contreras, 2010 citado en Medallo y Chaucono, 2016, p.4).

Desde lo expuesto se puede afirmar que existe una variedad de conceptos sobre lo que es una creencia a lo largo de los años. Las investigaciones de Skott (2015) afirman que existen aspectos en común entre la variedad de conceptos, uno de ellos es el énfasis de su naturaleza subjetiva y personal y otro que se destaca es la relevancia de las creencias que son asumidas como verdaderas por el docente; atribuyéndoles de esta forma una alta carga valorativa personal. Por lo tanto, para Skott las creencias como tal tendrían un gran impacto en las interpretaciones y las acciones en el aula de clases.

Finalmente, Skott (2015) confirma lo postulado por Pajares (1995), ambas investigaciones coinciden que las creencias de los docentes influyen en la praxis de la profesión,

sobre todo en el proceso de planificación de las actividades o acciones llevadas a cabo en el aula. Además, se evidencia que dichas creencias pueden variar según el contexto en el que se desempeña el docente, lo cual contribuye a la construcción de pedagogías personales en su práctica educativa.

1.1.1 Sistema de creencias de los docentes

Skott (2015) afirma que las creencias de los docentes se deben concebir como un sistema relacionado, ya que estas no se conforman o subsisten en el pensamiento del docente de forma individual, sino más bien se forman y retroalimentan de toda una estructura sistemática de creencias. Así mismo, se considera al conjunto de creencias como parte de un sistema cognitivo funcionalmente integrado a actitudes y valores.

Esta relación con la dimensión cognitiva, para Pajares (1995), permite a las creencias tener un grado de influencia en las acciones del docente, ya que se componen por estructuras que albergan funciones evaluativas, comparativas y de juicio que dirigen la toma de decisiones. Por otro lado, Handal (2003), menciona que el sistema de creencias es particular en cada docente; por lo tanto, comprenden un amplio repertorio en torno a los siguientes aspectos: estudiantes, docentes, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la escolarización, el conocimiento pedagógico y aspectos del currículo.

También, los estudios de las creencias demuestran que tienen un gran impacto en la práctica de la docencia, estas influyen en aspectos que orientan la enseñanza, sobre todo los que conciernen al docente como sujeto encargado de orientar el proceso educativo, estas son: la percepción de los estudiantes, la participación en experiencias de aprendizaje profesional, la planificación didáctica, la toma de decisiones y la conducta (Montanares y Junod, 2018; Fives, Lacatena y Gerard, 2014).

Así mismo, las creencias también se usan para establecer dinámicas, tareas y relaciones con los estudiantes en el aula (Fives y Buehl, 2012 citado en Villegas, 2017); es decir, los roles que asumen en la dinámica del aula entre los actores principales: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, equipo directivo. Por lo tanto, varios investigadores coinciden en que el reconocimiento y análisis reflexivo de las creencias permitirían la transformación y mejora del desempeño y eficiencia del profesorado (Medallo y Chaucono, 2016; Roberts, Conner et al., 2012 citado en Montanares y Junod, 2018). También, aportaría conocimiento en el campo de la formación y desarrollo profesional de los docentes a nivel práctico y teórico (Fives et al., 2014).

1.1.2 Factores que influyen en la formación de creencias docentes

Las creencias docentes, según Rojas (2014) están determinadas por factores sociales, personales y contextuales en la que se encuentran circunscritas las experiencias del docente. Los

siguientes eventos por mencionar forman parte de los factores expuestos, y son los más comunes en la literatura sobre las creencias docentes, así se muestra en los resultados de algunas investigaciones realizadas a docentes.

Moreno (2021) y Skott (2015) muestran que las creencias de los docentes pueden estar influenciadas por experiencias personales relacionadas a su formación en la infancia y adolescencia, ya que en su mayoría tienen como referente algún docente de su época escolar. Así mismo, los autores afirman que la autopercepción y la vocación son aspectos que influyen en la formación de creencias que afectan en el desempeño de los docentes.

Los factores sociales, uno de los más relevantes en la literatura del tema son la influencia de los cambios curriculares, ya que en caso de que estos lineamientos no coincidan con las creencias de los docentes existe poca probabilidad que se interpreten y usen de forma adecuada para dirigir las prácticas pedagógicas (Villegas, 2017; Moreno, 2021; Villa, 2020; Soto y Peña, 2020; Condori, 2019). Por otro lado, también hay incidencia de factores como la presión familiar e institucional; en algunos casos los docentes se ven presionados a reorientar sus creencias para mermar cualquier tipo de altercado y satisfacer los pedidos de los padres de familia o el colectivo profesional con el que trabajan (Hernández y Rodríguez, 2018; Handal, 2003; Rojas, 2014).

Los factores contextuales, muestran influencia de aspectos relacionados al clima de aula, condiciones socioculturales, demográficas y geográficas. Esta gama de condiciones conforma un escenario variable en el que se encuentra la institución educativa; algunos factores comunes en las investigaciones son: la relación con la administración de la institución y la colaboración con colegas para la planificación (Venegas, 2021; Minedu, 2006). Así mismo, Handal (2003) menciona que incluso las exigencias en la preparación de clases, la poca participación colaborativa de colegas, la disponibilidad de tecnología, la poca valoración y participación de los padres de familia son factores que influyen en la formación de creencias.

También, otros estudios mencionan los siguientes factores como determinantes en la formación de creencias, estos son: las experiencias exitosas de enseñanza y aprendizaje y la fragmentación entre los conocimientos de la disciplina y la pedagogía (Diaz et al., 2019).

1.1.3 Tipos de creencias de los docentes

La literatura sobre las creencias docentes brinda una variedad de tipologías, debido a que las características de los contextos que influyen su construcción son variadas a nivel social, cultural e individual. Por ello, para fines de esta investigación se ha optado por considerar las propuestas de Pajares (1992), Davis y Andrzejewski (2009), Montanares y Junod (2018) y Williams y Burden (1999 citado en Gómez, 2011) quienes han clasificado las creencias tomando en cuenta su relación con los tópicos o factores en común, tales como: la autopercepción, temas de educación, habilidades y conocimiento en pedagogía.

Tabla 1

Tipos de creencias

Autores	Tipos de creencias de los docentes	
Pajares (1992)	Creencias sobre sí mismos	Creencias sobre la autopercepción
		Creencias sobre el rendimiento de los estudiantes
	Creencias sobre temas educativos	Creencias sobre la eficiencia en la profesión
		Creencias sobre el conocimiento
		Creencias sobre un tema específico o disciplina
Davis y Andrzejewski (2009)	Creencias globales	Epistemología y el aprendizaje
		La escuela y la educación
	Creencias locales	La enseñanza y los profesores
		Los contenidos académicos
		Los contenidos académicos
Montanares y Junod (2018)		Sobre sí mismos
		Dominio del contenido
		Énfasis microcurricular
		Estrategias de motivación
		Programación de clases
		Estrategias didácticas
Williams y Burdenm (1999)		Creencias respecto a los alumnos
		Creencias respecto al aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Para esta investigación se toman en cuenta los tipos de creencias comunes en las clasificaciones de los autores comparados y que se relacionan, en distinto rango, al proceso de enseñanza de la competencia comunicativa, estas son: a) creencias sobre sí mismo y sobre su profesión, b) creencias sobre el conocimiento de la disciplina que enseña, c) creencias sobre el proceso de planificación y d) creencias con respecto al proceso de aprendizaje.

a. Creencias sobre sí mismo y sobre su profesión

Las creencias sobre sí mismo y la profesión docente se han investigado teniendo en cuenta su relación con el sentido de autoeficacia de la profesión, asimismo, con las autopercepciones sobre las capacidades del docente (Hoffman y Seidel, 2014). Estas creencias parten de las imágenes y consideraciones que realiza el docente de forma introspectiva sobre su profesión y desempeño. También, están relacionadas al modo en como expresan y proyectan públicamente su visión personal de la docencia como carrera profesional, y del discurso que tiene interés en legitimar ante la sociedad.

Los docentes generan argumentos positivos o negativos sobre su carrera, siendo estos el resultado de la suma de experiencias del docente a lo largo de su recorrido profesional. Algunas de dichas experiencias, según las investigaciones de Rojas (2014) son las siguientes: capital cultural, calidad de su formación, calidad de su práctica profesional y laboral, redes o vínculos que le permitan actualizarse y/o participar de conversaciones profesionales, posición o estatus con relación a la toma de decisiones pedagógicas, entre otras (p. 97).

Sobre el sentido de autoeficacia, la investigación realizada por el Minedu (2006), describe a esta como el conjunto de creencias que los docentes tienen sobre sus propias capacidades para causar un efecto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes. Este estudio realizado a nueve docentes peruanos concluye en lo siguiente: los docentes se perciben como profesionales que realizan bien su trabajo y con la capacidad de generar aprendizajes; sin embargo, al mismo tiempo consideran que requieren capacitación para mejorar su desempeño. Para el Minedu, estos rasgos evidencian una autopercepción adaptativa del docente que protege su valía personal, la cual se muestra de forma incoherente con el pedido de capacitación, ya que se infiere que no se sienten absolutamente seguros con los conocimientos y habilidades que poseen.

En suma, Díaz et al. (2019), consideran que aquellos docentes con una capacidad de autocrítica y reflexiva acerca de su desempeño en el aula, relacionan a su sentido de eficacia

factores externos relacionados al contexto del estudiante, tales como: el nivel socioeconómico, problemas familiares, falta de conocimientos previos. Otro factor relacionado a la autoeficacia son los años de experiencia, gusto por su profesión y aceptación de su trabajo por los padres de familia.

También, Rojas (2014) y Frabboni (2001 citado en Díaz, Martínez y Sanhueza, 2019) muestran resultados sobre la influencia de la experiencia laboral en el sentido de autoeficacia, pues los docentes coinciden en que este es un factor diferenciador. Por un lado, los docentes no experimentados suelen tener creencias centradas en conductas observables y referencias didácticas, lo que brinda interpretaciones no muy complejas; así mismo, sus acciones se focalizan mayoritariamente en la gestión del aula. En cambio, los docentes experimentados, configuran sus interpretaciones en base a explicaciones y muestran una mayor preocupación en relación con los contenidos didácticos.

El factor de experiencia también se encuentra en la investigación de Cortéz, et al. (2013), los docentes afirman que existe una relación directa entre los años de experiencia y la cantidad de insumos pedagógicos; es decir, tener el manejo y planificación de estrategias, metodologías de aprendizaje, conocimiento didáctico y materiales. Ya que, estos recursos son relevantes para sobrellevar problemáticas con los estudiantes y superar inseguridades en la práctica.

Las creencias sobre la profesión y sobre sí mismo, también están relacionadas a la satisfacción laboral y vocación. Según, la investigación del Minedu (2006), ambos aspectos se relacionan al gusto por la profesión, por lo tanto, influyen en la formación de creencias sobre la profesión docente. Al respecto, los autores Cortez, et. al (2013), mencionan que los docentes concuerdan que la vocación sumada a la pasión son un aspecto relevante en el momento de enseñar alguna asignatura, pues esto los hace sentirse satisfechos con sus prácticas, y al mismo tiempo, que los estudiantes se sientan más motivados.

En la misma línea, la investigación de Venegas (2021) demuestra que los docentes consideran a la satisfacción laboral como una base para la construcción de su identidad docente, es decir, que está influenciada por el lugar en donde se desempeñan. Por ejemplo, en sus resultados se denota que los docentes encargados de las aulas en contextos vulnerables realizan actividades de gestión administrativa y otras actividades, todo ello, les brinda una marcada visión positiva de sí mismos como docentes, ya que apoyan a sus estudiantes desempeñando diferentes papeles.

b. Creencias sobre los conocimientos de la disciplina que enseña

Se refieren a las creencias sobre la disciplina o contenido académico y los criterios que se utilizan para determinar la validez y el valor del conocimiento. Según Pajares (1992) estas

creencias hacen referencia al conocimiento académico de tipo conceptual, las cuales se encuentran asociadas con la procedencia, ya que los profesores creen en el conocimiento que enseñan porque creen también en la fuente de información.

En línea con lo anterior, según Tardif (2004 citado en Contreras 2010), los conocimientos profesionales del docente están directamente relacionados al lugar de trabajo, a sus fuentes iniciales de información (universidad, instituto, espacios académicos), y los espacios de socialización que tuvo como estudiante. Así mismo, Contreras (2010) afirma que el docente transforma el contenido que conoce y lo organiza en una estructura específica y con sentido, para luego transmitirlos en su práctica profesional, además mencionan que su principal fuente de conocimiento pedagógico es el currículo.

Según Soto y Peña (2020), los docentes aceptan que la propuesta pedagógica del currículo dirige el qué y cómo enseñan su asignatura, sin embargo, también se muestran creencias que destacan la falta de precisión en el currículo sobre los contenidos y temáticas de la asignatura, por lo tanto, no siempre se interpretan o apropian de los contenidos didácticos del currículo, y más bien realizan adaptaciones creativas en base a sus creencias que puedan facilitar su trabajo en aula.

Por otro lado, Drinot (2012) muestra que las creencias sobre el conocimiento de la asignatura en la que se especializa el docente están relacionadas con el manejo de conocimientos pedagógicos, tales como: estrategias pedagógicas, diseño de materiales, técnicas e instrumentos. La relevancia de este factor también es afirmada por Bailey y Flores (2020), ellos señalan que los docentes creen que deben usar el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico y el reconocimiento del contexto para formar un sólido saber didáctico, el cual les permita abordar problemáticas en su centro de labor.

Con relación a la relevancia de estos conocimientos, la investigación de Moreno (2021) muestra que los docentes creen que una “sólida formación disciplinar puede determinar una eficaz implementación de innovaciones y mejorar sus prácticas pedagógicas” (p.14). Así mismo, los docentes creen que la formación continua es fundamental para suplir sus deficiencias en la formación inicial y perfeccionar su dominio del área, ya que consideran que la calidad de la formación profesional se refleja en el nivel de conocimiento didáctico de la disciplina que enseña.

De forma complementaria, algunas creencias relacionadas a la autoformación y capacitación también se evidencian en el estudio realizado por Cuenca y Portocarrero (2001), los docentes manifiestan la necesidad evidente de continuar capacitándose en los temas de su especialidad, del mismo modo, en la investigación realizada por Bailey y Flores (2020) consideran a la autoformación profesional una fuente de creencias, ya que los docentes creen y confían en sus propios procesos y resultados de autoaprendizaje.

c. Creencias sobre la planificación

Las creencias sobre la planificación se enmarcan en el proceso de pensamiento y toma de decisiones con respecto a lo que saben, pueden y desean llevar a cabo en la enseñanza. Este puede estar influenciado por la percepción sobre las habilidades de los alumnos, las expectativas del docente, el propio conocimiento práctico, las experiencias, el contenido de la asignatura, la presión administrativa, la disponibilidad de materiales o recursos, el modelo educativo, los intereses de los alumnos, limitaciones de espacio, tiempo y recursos didácticos, objetivos y contenidos. (Saavedra, 2016 y Ercolino y Morales, 2006).

Según la investigación de Contreras (2010), existen dos tendencias que dirigen los estudios sobre las creencias en referencia a la planificación didáctica. Por un lado, los docentes tienen creencias sobre el proceso de planificación como un producto que exige la normativa del currículo; por otro lado, también existen estudios que se enfocan en describir qué entienden los docentes por planificación didáctica.

Montanares y López (2018) muestran que los docentes están enfocados en avanzar según el plan curricular de la asignatura, ya que es irrefutable el hecho de que el cumplimiento del plan es necesario para la aprobación del curso por parte de los estudiantes. Sin embargo, en la investigación realizada por Contreras (2010) los docentes tienen una perspectiva instrumentalista del currículo y no comprenden su función, en consecuencia, los docentes ejecutan el proceso de planificación de forma rutinaria sin incorporar los principios pedagógicos, innovaciones y espacios de reflexión sobre su práctica.

Lo mencionado también se ejemplifica en las creencias de los docentes en el estudio de Díaz y Sánchez (2020), ya que las planificaciones realizadas por los docentes muestran una concepción técnica de este proceso, puesto que se refleja una estructura cerrada y que no contempla al estudiante como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, no existen momentos en los que se indague o se priorice sus necesidades e intereses.

En contraste con lo anterior, Montanares y López (2018) y Cortez et al., (2013), mencionan que los docentes consideran un eje central a la planificación anticipada que se encuentra orientada a los intereses y necesidades de los estudiantes. Esto se debe a que los docentes tienen experiencia y evidencia sobre la contribución de la planificación en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes.

Sin embargo, Sánchez y Valcárcel (2001) enfatizan que los docentes no muestran preocupación por definir los esquemas conceptuales de los temas a trabajar, lo que no permitiría una correcta secuenciación de temáticas en la planificación de actividades. Otro aspecto que no toman en cuenta es la indagación de los saberes previos, características de los estudiantes o el contexto situacional donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje (Montanares y López, 2018).

Lo mencionado anteriormente, también se muestra en la investigación realizada por el Minedu (2006), en su análisis sobre las creencias de los docentes con relación a la planificación,

muestra que el proceso de recojo de saberes previos no es un conocimiento claro para los docentes, y son reducidos a la acción de plantear preguntas. En consecuencia, se deja de lado el verdadero valor cognitivo dicho proceso, permitir acoplar al estudiante a la secuencia didáctica.

En la misma línea, el resultado del análisis de Ercolino y Morales (2006), muestra que los docentes perciben a la planificación de la enseñanza como un proceso relacionado a la calidad de su profesión, puesto que lo consideran un requisito clave en el dominio de sus competencias. Así mismo, consideran a la planificación les permite no caer en la improvisación y los ayuda reducir emociones de ansiedad e incertidumbre que emergen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente a esto, los docentes creen que la planificación les permite proyectar una buena imagen a sus estudiantes lo que trasciende en el logro de sus objetivos, organización de actividades y manejo eficaz del tiempo.

Sin embargo, en esta misma investigación Ercolino y Morales (2006) encuentran un contraste en las creencias de los docentes, ya que los coordinadores de área consideran a la planificación como un proceso flexible y realista, en cambio los docentes sin ningún cargo consideran que la planificación es poco realista, argumentando que no es posible desarrollar del número de temas y contenidos en el tiempo determinado que exige el área de coordinación de la asignatura. Este último también se confirma en la investigación de Méndez y Arteaga (2022), pues según los docentes la irregularidad de la asistencia de los estudiantes impide el avance regular de los temas en el grupo, generando retraso en la planificación e impidiendo cumplir las fechas establecidas.

Como se muestra las investigaciones de creencias sobre la planificación pueden concebirla como un proceso positivo para su profesión, pero también van acompañadas de dificultades o problemas que los docentes explicitan en sus creencias. Según Rodríguez y López (2020), los docentes conciben a la planificación como un proceso que no se ajusta a la realidad de las instituciones educativas y que les quita tiempo, además mencionan que afrontan diversas dificultades como para desarrollar una planificación pertinente para sus actividades, estas son: la institución no ofrece suficiente tiempo para planificar, los estudiantes no tienen el conocimiento previo mínimo como para iniciar nuevos temas y la falta de recursos impide que se puedan minimizar o subsanar esa falta de conocimientos.

d. Creencias sobre la enseñanza y aprendizaje

Las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje están relacionadas a los eventos y factores involucrados en la dinámica entre docente - estudiante (Rojas, 2014). Es decir, está enfocada en cómo el docente se relaciona con el conocimiento, cómo es la relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, a qué tipo de resultados espera llegar el docente y qué

condiciones contextuales explican estos resultados. Según el estudio realizado por García (2010, citado en Rojas, 2014), las creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se pueden clasificar en tres enfoques:

- Creencias fundamentadas en el conductismo. El docente percibe el aprendizaje principalmente como una transmisión de sus conocimientos al estudiante, por lo tanto, este se asume como un agente pasivo. Según Fives et al. (2014), se consideran creencias transmisioncitas o no centradas en el estudiante, ya que el proceso de enseñanza se basa en principios de estimulación, repetición y retención de los contenidos por parte del estudiante.
- Creencias fundadas en el cognitvismo interpretativo. Para García (2010) el docente percibe el aprendizaje como un proceso de reinterpretación que hace el estudiante sobre el conocimiento que brinda el docente en situaciones controladas, por ello el proceso de enseñanza debe ser a partir de un acercamiento del estudiante con el conocimiento de forma acompañada, previendo en corregir y aclarar las distorsiones de ese encuentro.
- Creencias fundadas en el constructivismo. El aprendizaje se concibe como un proceso de asimilación o reconstrucción de la realidad. Estas creencias también son consideradas, según Fives et al. (2014), como creencias centradas en el estudiante ya que tiene un rol más activo, y la enseñanza se considera un proceso para mediar y orientar los procesos de conexión entre lo que conoce el estudiante previamente y la nueva información para asimilar.

Cabe resaltar que Fives et al. (2014) hace énfasis en la inexistencia de un solo tipo de creencias sobre la enseñanza, ya que los docentes son capaces de mantener creencias contrapuestas. Así mismo, se muestra que las creencias constructivistas son las más deseadas o alcanzables por los docentes, ya que tienen mayor valor y están orientadas a los actuales modelos pedagógicos de enseñanza.

Adicionalmente a lo expuesto, no se debe dejar de lado que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la participación importante del docente asumiendo un papel o rol dentro de este proceso. Según el estudio realizado por el Minedu (2006) a nueve docentes de educación básica, se resalta que las creencias sobre el rol del docente tienen un marco referencial conformado por una serie de demandas por las cuales los docentes reinterpretan su rol, estas son: demandas y exigencias del sector educativo, demandas de la sociedad, estudiantes y padres de familia.

Así mismo, se reconocen creencias relacionadas a tres tipos de rol que los docentes consideran que deben asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir del análisis del discurso de los nueve docentes, se describen los siguientes roles: el docente como segunda madre, el docente como amigo y el docente como psicólogo.

Según el Minedu (2006) las creencias sobre el rol docente-madre enfatiza la importancia que le brindan los docentes a la construcción de una relación interpersonal con sus estudiantes, y también su responsabilidad en la formación en valores sin perder la autoridad dentro del aula.

En el caso del rol docente- amigo, a diferencia del anterior, busca una relación horizontal que le permita acercarse a sus estudiantes, establecer relaciones de confianza y formar espacios seguros para abordar problemas propios de los estudiantes.

Por último, el docente-psicólogo, es una imagen que muestra la influencia de los actuales enfoques pedagógicos constructivistas, donde el docente se concibe como una persona con la capacidad de comprender la singularidad de cada estudiante. Por ello, el docente toma en cuenta los intereses, necesidades e historia personal- familiar de cada estudiante, haciendo lo posible por respetar su autonomía, desarrollar su autoconfianza, y descubrir sus aptitudes.

Con relación a lo mencionado, los resultados de la investigación realizada por Cortez et al., (2013), incluye otro rol asumido por el docente, el docente guía. Este tiene que contar con las capacidades y habilidades para participar de forma activa en su proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, no solo resaltan la importancia de aprender contenidos, sino también orientan las actitudes de los estudiantes, para hacerlos responsables de su aprendizaje.

En contraste al rol docente amigo, en la investigación de Cortez, et. al (2013), los docentes afirman que las relaciones cercanas sí favorecen al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, pero siempre marcando límites para mantener la relación estricta y formal entre docente - estudiante que exige el código de ética profesional y la crítica social. Sin embargo, no descartan que la cercanía favorece a la asimilación de conocimientos, logro de aprendizajes, y críticas constructivas que pueden realizar sus estudiantes.

Esta sección presentó una definición concisa sobre las creencias, teniendo en cuenta su estudio dentro del paradigma del pensamiento docente, reconociendo que las creencias no son constructos aislados, y más bien, son estructuras sistémicas que se relacionan entre sí mismas dentro de la cognición del docente. En suma, todos los aspectos mencionados permiten conocer ampliamente el sentido de las creencias, su importancia como factores que influyen en la toma de decisiones, acciones y actitudes de los docentes en el aula, y los factores que influencia en la formación o continuidad de las creencias.

1.2 Aprendizaje y enseñanza por competencias

Lo que se conoce sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha ido reestructurando a través de los aportes sobre educación por representantes del conductismo, cognitivismo y constructivismo, siendo estas dos últimas las más influyentes en los enfoques actuales pedagógicos. Según Mayer (1992, citado en Serrano y Pons, 2011), se reconocen tres metáforas

que plasman la perspectiva, de estas corrientes, sobre el aprendizaje y su enseñanza, las cuales son:

- a. El aprendizaje como adquisición de respuestas (teorías conductistas)
- b. El aprendizaje como adquisición de conocimientos (teorías cognitivas)
- c. El aprendizaje como construcción de significados (teorías constructivistas)

En la actualidad, el aprendizaje se concibe como un proceso que cobra sentido a través del logro de competencias (Serrano y Pons, 2011). Este es nombrado en la literatura como enfoque de competencias, el cual forma parte de la respuesta común que proponen las naciones para responder las necesidades que demanda la sociedad moderna del siglo XXI. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) formula que las competencias alcanzadas por la población serán el medio por el cuál las naciones logren el desarrollo sostenible y la cohesión social (Reyzábal, 2012).

En base a dichas necesidades se formuló el proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO), el cual tiene por objetivo brindar orientaciones y competencias universales que responden a las demandas sociales, económicas, culturales y éticas de la población mundial. Además, propone al constructivismo como el enfoque educativo que mejor se adapta a la formación en competencias.

Tomando en cuenta los aportes de Perrenoud (2008), no se puede entender el sentido de competencia sin tener en claro lo que es una capacidad, ya que ambos conceptos son complementarios. Las capacidades son “operaciones que no se ocupan del conjunto de una situación y que, por tanto, son relativamente independientes de los contextos”, en cambio, las competencias serán “las disposiciones y habilidades que sostienen la gestión global de una situación compleja” (p. 55).

En adición, otra forma de comprender la competencia según Tobón, Pimienta y García (2010), es que estas suponen la suma de conocimiento, habilidades y actitudes complejas que se ponen en sinergia para poder enfrentar una situación compleja. Tobón et al., (2010) las designa como el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías) y el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas), con las cuales el estudiante logrará desenvolverse de forma exitosa y trascender en su sociedad.

En la misma línea, Perrenoud (2008) reitera que la existencia de las competencias, o su posible formación, no será posible si el estudiante no cuenta con recursos como: capacidades y conocimientos; y, en caso de que el estudiante cuente con estos, deben ir acompañados de procesos cognitivos de alto nivel que permitan al estudiante movilizarlos y transferirlos para lograr y evidenciar su avance en la formación de competencias. Esto mismo requiere de la intervención del docente, a continuación, se presenta las características de su papel en este enfoque.

La enseñanza de las competencias, como menciona Tobón (2013), debe basarse bajo el concepto de “docencia estratégica”, esta atribuye al docente la responsabilidad de brindar experiencias significativas para desarrollar el pensamiento complejo en los estudiantes. Además, Tobón menciona que la docencia estratégica se lleva a cabo tomando en cuenta dos pasos esenciales: el conocimiento y la autorregulación.

El primer paso, el conocer, para Tobón (2013), implica que el docente se haga parte del aprendizaje de los estudiantes, siendo un experto en la disciplina que enseña, marcando metas y acercándose al hacer del estudiante. Esto significa que el docente debe estar en la capacidad de producir un interés genuino por el conocimiento (saber) y su relación con las competencias.

El rol del docente, para Perrenoud (2008), debe ir más allá de orientar o facilitar el proceso de aprendizaje, sino “forzar la confrontación con el obstáculo [...] planificándolo de forma óptima” (p. 61). Esto significa que el docente tiene que generar situaciones problemáticas, retadoras, y significativas que requieran y promuevan la sinergia de procesos cognitivos complejos en los estudiantes.

El segundo paso, la autorregulación, se centra en el proceso continuo, complementario y equilibrado de tres acciones importantes que debe realizar el docente en su praxis profesional: a) planear los objetivos de formación desde el cómo, dónde y cuándo, b) el monitoreo como modo de supervisión de la pertinencia y éxito de sus decisiones en el proceso de enseñanza para ajustar cambios si son necesarios y c) la evaluación como una herramienta que orienta la determinación y análisis de los logros, fortalezas e impacto de las actividades de aprendizaje según el grupo de estudiantes y el contexto en donde se desenvuelven (Tobón ,2013).

En suma, Perrenoud (2004) enfatiza la importancia de que el docente tenga basto conocimiento del enfoque por competencias, para garantizar el desarrollo humano de forma integral del estudiante, es decir, como ser cognitivo, corporal, social, comunicativo, ético, lúdico, laboral y espiritual.

1.2.1 La enseñanza de la competencia comunicativa

En palabras de Martínez, López y Gracida (2015), la competencia comunicativa nace a partir de las nuevas concepciones de enseñanza de la lengua, en donde ya no es estudiada desde una perspectiva normativa, sino desde el uso que hacen los hablantes de esta misma. Retomando los postulados de Hymes (1996), la competencia es un proceso esencialmente independiente de factores socioculturales. Por ello, la competencia comunicativa necesariamente debe brindar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan interactuar, adaptarse y responder a las demandas comunicativas de cada espacio social.

Tomando en cuenta estas necesidades, Lomas (1999 citado en Martínez et al., 2015) refiere a la competencia comunicativa como el conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos,

estratégicos, sociolingüísticos, textuales, semiológicos, literarios e incluso los digitales, ya que los estudiantes están actualmente expuestos a una comunicación mediada por tecnología.

Seguidamente, López, et al. (2017) toman en cuenta cuatro dimensiones que conforman la competencia comunicativa, estas son las siguientes:

a. Dimensión pragmática: pretende desarrollar y brindar significado a la capacidad de expresión de la persona (oral, escrita, corporal) de forma óptima en distintos contextos, es decir, que el estudiante debe elaborar y ejecutar discursos propios según la situación comunicativas. La función del docente es construir y promover dichas situaciones comunicativas favorables que permitan el desarrollo de capacidades conversacionales.

b. Dimensión lingüística: refiere a la adquisición y uso de normas y disposiciones sobre el uso de la lengua (oral y escrita), las cuales se comparten colectivamente con los integrantes de una misma comunidad. Tanto López et al., (2017) y Lomas (2014) coinciden que esta dimensión el docente debe evitar usar un enfoque normativo, más bien debe procurar de asumir un enfoque ser laxo, ya que este permite desarrollar la competencia comunicativa evitando restricciones estrictas que impidan la solvencia del acto comunicativo en los estudiantes, y que no se priorice el uso perfecto de la lengua sin considerar el contexto sociolingüístico del estudiante.

La dimensión lingüística, abarca tanto la comunicación verbal y no verbal. López et al., (2017) menciona que la fonología, morfología, sintaxis, lexicología y la semántica serán los principios lingüísticos que permitan orientar la construcción de oraciones para su efectivo entendimiento en el acto comunicativo oral o escrito. Así mismo, la comunicación no verbal requerirá un vasto aprendizaje del trabajo gestual y cinestésico (paralingüístico) que también aporta significado según la función de la persona (locutor o interlocutor) en el acto comunicativo.

c. Dimensión sociolingüística: Permite situar al hablante (estudiante) en una posición crítica de la función del lenguaje, de su evolución y adaptación en torno a las cuestiones sociales y culturales en las que se desarrolla, de esta forma el lenguaje es concebido desde la dinamicidad y no desde una perspectiva estática en el tiempo y espacio (Lomas, 2014; López et al., 2017). Su importancia, según López et. al, recae en su papel dentro del proceso adaptativo del discurso del hablante emitido al receptor para poder interpretar y apreciar la intención comunicativa. En espacios donde el mismo idioma varía según condiciones geográficas, sociales y culturales requieren que se desarrolle un alto nivel de conocimientos sociolingüísticos que le permitan al estudiante interactuar efectivamente con su comunidad, tales como: variaciones lingüísticas, léxico, narraciones, precedentes lingüísticos, etc.

d. Dimensión literaria: Según López et. al (2017), se debe entender como un componente de la competencia comunicativa que le atribuye al hablante (estudiante) más recursos que pueda usar para expresarse, y no solo reducir esta dimensión a la lectura de un canon. Estos recursos pueden ser la estética del lenguaje, figuras literarias, aspectos de la historia de la literatura, etc. El lenguaje literario, según el autor puede incorporarse en la función poética de la lengua, lo que le brinda al discurso del hablante mucha autenticidad e individualidad.

En suma, la formación en todas estas dimensiones tiene el objetivo de facilitar la integración y adquisición de los conocimientos y usos del lenguaje en el estudiante. Para ello, el proceso didáctico que realice el docente será de vital importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa.

El enfoque comunicativo, según Martínez et al. (2015), es el conjunto de principios didácticos que dirigen el proceso de enseñanza para el desarrollo de competencias comunicativas. También, orienta la formación tomando en cuenta la existencia de una gran diversidad de usos de la lengua, los cuáles dependen del contexto sociocultural y lingüístico en el que se encuentran los hablantes.

Por consiguiente, como menciona Lomas (2014), este enfoque busca que el docente proporcione orientaciones, use estrategias, analice los procesos cognitivos del alumnado y que se incline por la investigación continua para mejorar sus acciones en el aula y vierta de sentido el proceso que permitan al estudiante situarse como parte del intercambio comunicativo. Así mismo, el estudiantado debe tener un rol activo en las actividades, donde aprenda y ponga en práctica sus facultades comunicativas escritas, orales o icono-verbales.

Conectando con lo anterior, Cassany (1990), remarca la importancia del docente como orientador del proceso de planificación, redacción y evaluación de todo tipo de textos que se pretende enseñar a los estudiantes. Y, de forma simultánea, también promover el ejercicio de la actitud reflexiva de los estudiantes sobre lo que se escribe, para qué se escribe, para quiénes se escribe y en qué circunstancia se escribe. En adición, el enfoque de enseñanza basado en funciones y el procesual, a criterio de Martínez et al. (2015), se consideran enfoques comunicativos ideales para la enseñanza de la competencia comunicativa debido a sus características, las cuales se presenta a continuación.

1.2.2 El enfoque basado en funciones y procesual

Lomas (2014), hace énfasis en que los enfoques basados en funciones y el procesual, son modelos didácticos de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa, y Camps (2003) los nombra modelos cognitivos de la producción textual.

En estos enfoques, la lengua es planteada como una herramienta dinámica y social, tomando en cuenta la planificación, redacción y evaluación. Por lo tanto, su enseñanza y aprendizaje no puede minimizarse a un conjunto de conocimientos teóricos y formales, sino tomar en cuenta su uso pertinente para enfrentar cualquier situación comunicativa (Lomas, 2014). Así mismo, el estudiante debe asumir y poner en acción un análisis de la situación comunicativa (contexto) que enfrenta para tomar decisiones, escribir y reflexionar la pertinencia de su texto, para luego incorporar modificaciones y culminar en la producción final del texto (Camps, 2003).

a. Enfoque funcional

Según Cassany (1990), los actos del habla son la acción concreta en la que codificamos y decodificamos textos lingüísticos con algún objetivo comunicativo. Por lo tanto, en este enfoque se parte del análisis de la relación entre el uso del código lingüístico (función del texto) y las acciones planificadas del locutor (estudiante) y el destinatario, siempre teniendo en cuenta las necesidades para responder a la situación comunicativa (Camps, 2003).

Camps (2003), hace énfasis en el rol del docente como orientador del proceso, ya que se encuentra en la responsabilidad de realizar el andamiaje que los estudiantes requieren para resolver las dificultades que las tareas de composición plantean.

En conjunto, el objetivo en este enfoque según Cassany (1990) y Camps (2003), es que el estudiante aprenda a realizar una función determinada de la lengua poniendo en práctica sus habilidades como hablante. Y, de forma paralela, adquiera nuevas al enfrentar diversas situaciones lingüísticas que deben ser orientadas por el docente procurando de que cumplan con ser lo más reales posibles. Como ejemplo de situaciones comunicativas cotidianas a las que podría enfrentar el estudiante, tenemos las siguientes: solicitar un pedido, escribir una carta o comunicado, expresar una opinión, etc.

Para la enseñanza de la competencia textual se puede hacer uso de tipologías de textos basados en los ámbitos de uso, tales como: el personal, familiar, laboral, académico o social. Y también proponer otros basados en su función comunicativa como: textos de descripción, narración, instrucción, predicción, exposición, argumentación y retórica. (J. M Adam, 1985 citado en Cassany, 1990). Así mismo, estos deben cumplir los siguientes principios:

- Presentarse situaciones reales, en la que se requiera el uso de una tipología textual, al que los estudiantes puedan hacer referencia desde su experiencia como hablantes. Del mismo modo, estos deben motivar o estimular a los estudiantes desenvolverse como escritores.

- Las habilidades como escritores que se ponen en práctica siempre deben vincularse a ejercicios de lectura, con la finalidad de reconocer y comprender el significado de los textos.

- La redacción debe ser progresiva, guiada y evaluada de forma constante por su autor y el docente. De esta forma, se interioriza la estructura del texto que se escribe, se valora la importancia de sus componentes, y se reflexiona si su contenido y forma son pertinentes para la situación y objetivo al que se enfrenta el estudiante.

b. Enfoque procesual

Según el autor Lomas (2014), este enfoque permite dar importancia a todas las fases del proceso de la composición textual de forma equitativa, ya que valora las actitudes, habilidades y conocimientos que el estudiante asume y pone en sinergia al momento de escribir una construcción textual.

El rol del docente, al igual que en el anterior enfoque, es necesario que guie el proceso de composición, análisis de la situación comunicativa, planificación de esquemas, mejora de frases o estructuras textuales iniciales y acompañar el proceso de revisión para mejorar el texto inicial, como afirma Cassany (1990) “el docente debe enseñar a esculpir y no enseñar esculturas” (p. 71).

En suma, el docente debe promover el desarrollo de un estilo propio de composición de textos escritos tomando en cuenta las capacidades de sus estudiantes, exigiendo que el docente realice un trabajo individualizado. Finalmente, tomando en cuenta las aportaciones de Cassany (1990), este enfoque se deben cumplir los siguientes principios:

- El rol del docente principalmente es el de orientar y asesorar el proceso de producción de textos del estudiante, brindándole conocimientos sobre la forma de planificar, técnicas de análisis y organización, mejorar la coherencia y cohesión de sus párrafos, entre otros.

- Las actividades pueden tomar rumbos planificados con instrucciones, temáticas y estrategias que se desarrollaran en un tiempo determinado, pero también pueden fluir espontáneamente sin tener una organización específica, en donde el estudiante es más autónomo y asume un ritmo personal en el proceso de escritura.

- La corrección de los avances debe estar focalizados en el proceso y no en el producto final. Por lo tanto, se requiere rebasar el plano lingüístico y tomar en cuenta

aspectos psicológicos y cognitivos, como la forma de pensar, las técnicas, habilidades y la creatividad que el estudiante manifiesta.

Esta sección plantea los principios didácticos que se han tomado en cuenta para la enseñanza de la competencia comunicativa, enfatizando la importancia de las dimensiones que representan el dominio de los usos del lenguaje. El enfoque por competencias, en el área de Comunicación, buscan que el estudiante desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes, tanto orales, escritas y de lectura que le permitan enfrentar situaciones lingüísticas y comunicativas retadoras en la sociedad. Por ello, los enfoques didácticos ideales para formar estos aprendizajes son el funcional y procesual, ya que consideran al contexto como un factor relevante en el aprendizaje del uso de la lengua, actividades dinámicas y significativas, además de una postura formativa de la enseñanza.

1.3 La planificación para la enseñanza por competencias

La educación se caracteriza por ser intencional ya que implican la planificación de procesos didácticos que buscan mediar el aprendizaje de los estudiantes, para Perrenoud (2001) el planear se define como una competencia docente que implica organizar situaciones de aprendizaje y tomar decisiones previas a la práctica en el aula sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera (Pineda y Ruiz, 2021).

Tobón, Pimienta y García (2006) agrega que para la planificación para la enseñanza del enfoque por competencias el docente debe comprender y conocer los aspectos internos del estudiante como sus particularidades, estilos de aprendizaje, habilidades, dificultades y potencialidades. También, no se puede dejar de lado la dimensión externa, es decir, el contexto familiar, social e histórico cultural. Así mismo, el docente debe tener claro que competencias pretende desarrollar, los conocimientos disciplinares que atañen a dichas competencias y contar con estrategias didácticas pertinentes que se requieren para que los estudiantes desarrollen las competencias.

1.3.1 La planificación de experiencias de aprendizaje

Según Perrenoud (2004), la formación en competencias implica que el docente promueva y motive al estudiante a enfrentar “situaciones que lo obliguen a alcanzar un objetivo, resolver problemas y tomar decisiones” (p. 74). El desarrollo de conocimientos de habilidades, actitudes y conocimientos en los estudiantes requiere que el docente deba convertirse en un generador de ambientes flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes que se centren en la resolución de problemas del contexto real (Brito et al., 2019).

Según Moral (2012), las experiencias significativas responden al desafío de diseñar un plan que consiga los más altos niveles de progreso de aprendizaje en los estudiantes. Bosstrom (2005, citado en Moral, 2012) describe a las experiencias como el conjunto de actividades que permiten ejercitar las habilidades y capacidades de los estudiantes. Estas, son: “el procesamiento de información, adquisición y desarrollo de conceptos, la selección de alternativas, la toma de decisiones, análisis, síntesis, interpretaciones, resolución de problemas y creación de nuevas ideas” (p.471).

Otros autores teorizan la planificación de experiencias desde distintos puntos de vista, Ravela et al. (2017) presentan la planificación de tareas auténticas como un enfoque orientado al aprendizaje situado y que responde a problemáticas reales, y Tobón (2017) prefieren enfocar las actividades desde un punto socioformativo marcado por su “énfasis en actuar ante los problemas del contexto, la colaboración continua, el trabajo con el proyecto ético de vida y la formación del espíritu emprendedor (p.28)”. Estas perspectivas se relacionan por un factor en común, la importancia de proponer experiencias complejas de aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo (AS) en los estudiantes.

En la misma línea Díaz y Hernández (2002) resaltan la importancia del planteamiento de experiencias significativas que promuevan el AS. Coll (1996) y Díaz y Hernández (2002) mencionan que este tipo de aprendizaje nace del constructivismo en el campo educativo, ya que toda persona aprende cualquier contenido cuando es capaz de atribuirle significado, se trata de un aprendizaje no solo comprensivo del conocimiento sino también con un alto valor funcional de este. Para estos autores, el AS requiere de condiciones didácticas planificadas y dirigidas por el docente, las cuales mencionamos a continuación:

- El docente debe brindar contenidos significativos con una estructura lógica y considerar herramientas o estrategias sobre cómo presentarlos de forma adecuada.
- Debe considerar los saberes previos (experiencias previas) de los estudiantes, de esta forma el contenido a aprender podrá insertarse en las redes de significado de los estudiantes.
- El estudiante debe presentar una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, debe tener la intención de relacionar nuevos conocimientos con las referencias que tiene de estos.

En ese sentido, Díaz y Hernández (2002) resaltan que el docente requiere un alto conocimiento de los temas de su asignatura, estrategias, técnicas e instrumentos que usa en la enseñanza para planificar situaciones de aprendizaje; así mismo, debe reconocer los procesos

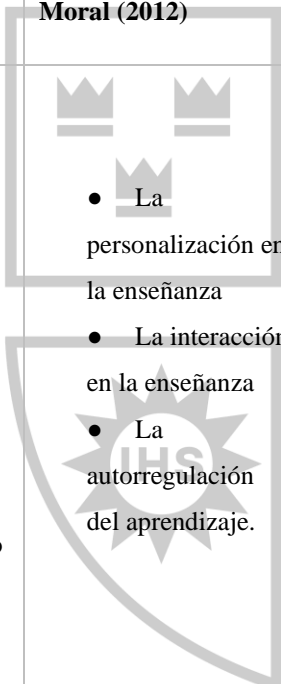
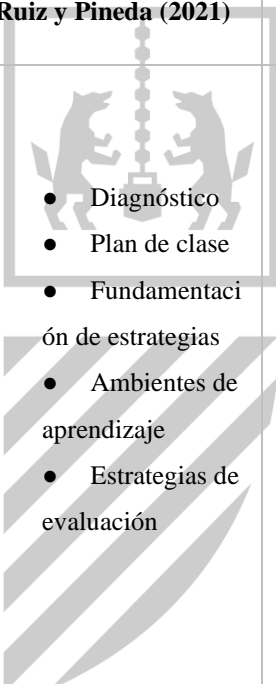
motivacionales que los estudiantes muestran en su proceso de aprendizaje, reconocer las capacidades cognitivas de las diversas etapas del ciclo vital, el contexto escolar y los rasgos individuales de cada estudiante.

1.3.2 Principios o ejes para la planificación de experiencias significativas

Tomando en cuenta la literatura sobre el tema, describiremos los principios o ejes que presentan los autores especialistas sobre la planificación didáctica para la enseñanza de competencias.

Tabla 2

Principios de la planificación

Tobón (2017)	Moral (2012)	Ruiz y Pineda (2021)	Ravela, Picaroni y Loureiro (2017)
<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizajes esperados ● Problema de contexto ● Evidencias y productos ● Actividades de evaluación ● Niveles de dominio ● Mejoramiento continuo ● Socialización 	 <ul style="list-style-type: none"> ● La personalización en la enseñanza ● La interacción en la enseñanza ● La autorregulación del aprendizaje. 	 <ul style="list-style-type: none"> ● Diagnóstico ● Plan de clase ● Fundamentación de estrategias ● Ambientes de aprendizaje ● Estrategias de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ● La tarea o actividad ● Contexto físico ● Contexto social ● Resultados esperados ● Criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta las propuestas de los autores, se consideran como principios claves para la planificación de experiencias de aprendizaje los siguientes aspectos: a) diagnóstico y caracterización de estudiantes, b) análisis del contexto físico y social, c) elección de aprendizajes esperados, d) propuesta de la situación problemática significativa, e) elección de actividades, estrategias e instrumentos y f) criterios de evaluación.

a) Diagnóstico y caracterización de estudiantes: Es uno de los primeros procesos dentro de la planificación, ya que su objetivo es conocer y caracterizar las habilidades, fortalezas, nivel de conocimiento, estilos de aprendizaje, necesidades y dificultades que tienen los estudiantes. De esta forma, se reunirá información necesaria para proponer situaciones de aprendizaje (Espinoza y Pineda, 2021).

b) Análisis del contexto físico y social: Zabalza (2012) enfatiza la importancia del contexto en el que se desarrolla el estudiante como un marco determinado del que hereda condiciones y necesidades biológicas y culturales. Es por ello, que reconocer los componentes con los que interactúa el estudiante en el mesoambiente (familia, amigos, comunidad, entorno físico y cultural, escuela, pueblo o barrio) y macroambiente (contexto natural, social y cultural general) son de suma importancia para el diseño de propuestas didácticas para el aprendizaje.

En la misma línea, Ravela et al. (2017) menciona que, las experiencias (tareas) de aprendizaje deben ser lo más reales posibles, ya que de esta forma los estudiantes concederán un valor auténtico a su proceso de aprendizaje; y, para ello, es importante que el docente reconozca el contexto de los estudiantes y use la información para diseñar problemáticas retadoras usando el principio de la zona de desarrollo próximo y que puedan ser significativas para los estudiantes.

c) Elección de aprendizajes esperados: Tobón (2017) y Moral (2012) enfatizan el uso del currículo, específicamente los estándares de aprendizaje como indicadores de las habilidades, conocimientos y actitudes que se busca desarrollar en los estudiantes. En forma resumida, los docentes deben responder a la pregunta: ¿qué es lo que se pretende alcanzar con la adquisición de este contenido, tema o habilidad?, y de esta forma determinar el estándar correspondiente para las actividades que proponga.

También, los estándares permiten diseñar objetivos de aprendizaje, pero Moral (2012) resalta la importancia del uso de una taxonomía pertinente, para el autor, la Taxonomía de Bloom es la más completa y usada en la educación básica. Ya que, comienza con el reconocimiento y el recuerdo de la información, para luego continuar con el análisis, la síntesis, la evaluación y la producción o creación de nuevas ideas y proyectos. Estas fases, permiten al estudiante pasar por estadios que concreten de forma exitosa su aprendizaje. Por lo tanto, los objetivos están orientados en base al avance progresivo, de los conocimientos de la asignatura, a través de las fases de la taxonomía elegida.

d) Propuesta de la situación problemática. Se trata de situaciones complejas que requieren el uso de los conocimientos, habilidades y actitudes para poder resolverlas. Por un lado, Ravela et al. (2017), estas simulan tareas que realizan las personas en la realidad, de modo que el docente debe elegir las más aptas para los estudiantes. Por otro lado, Tobón, Pimienta y García (2017) es el problema que resalta por su relevancia e importancia en el contexto de los estudiantes, el cual requiere de trabajo en equipo y de pensamiento crítico. Del mismo modo, Moral (2012) menciona que es importante que estas actividades se realicen con el principio de Zona de Desarrollo

Próximo, ya que orienta la secuencia de experiencias de aprendizaje que el docente pretende diseñar para que el estudiante alcance al nivel de conocimiento esperado.

e) Elección de actividades, estrategias e instrumentos: Moral (2012), Tobón (2017) y Ravela et al. (2017) mencionan que la elección de estrategias es fundamental en el desarrollo y planificación de experiencias, por ello es importante elegir las más idóneas según el grupo estudiantil y sus respectivas necesidades de aprendizaje. Los estudiantes, son personas con formas de aprendizaje diversas, por lo tanto, las estrategias o instrumentos deben responder a estas necesidades. Así mismo, no se debe dejar de lado el tiempo, espacio y recursos con los que se cuenta, pues los horarios en la escuela suelen ser reducidos y las experiencias deben realizarse idóneamente en más de dos sesiones.

f) Criterios de evaluación: En el desarrollo de experiencias significativas, se toma en cuenta el modelo de evaluación formativa propuesta por Tobón (2017). Esta se orienta bajo la premisa de brindar al estudiante información sobre su avance para que pueda acercarse al objetivo planteado, siempre tomando en cuenta la autoevaluación (valoración de los estudiantes sobre su propio aprendizaje), el proceso al enfrentarse a los problemas planteados y la colaboración con sus compañeros.

En suma, todo lo mencionado sobre la planificación son aquellos principios teóricos que dirigen las acciones pedagógicas para una enseñanza con el enfoque de competencias. A diferencia de otras propuestas, la planificación en este caso no se basa en una secuenciación de pasos, y más bien de principios que deben tener las actividades de los docentes para que puedan proponer experiencias de aprendizaje. A continuación, se presenta el capítulo que describe la metodología a usar en esta investigación.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

El siguiente capítulo abordará el marco metodológico de la investigación el cual orienta la secuencia de esta investigación. En este sentido, se presenta la propuesta metodológica: paradigma, enfoque y el método de análisis

2.1 Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método

Según Vargas (2011), toda investigación requiere de una base epistemológica que tenga una postura frente a lo que se entiende por conocimiento y como este construye, para ello los paradigmas son este conjunto de ideas y teorías apropiadas que son aceptadas por un grupo de investigadores, las cuales orientan la investigación y sitúan al investigador en la elección del mejor modelo metodológico para el planteamiento de su estudio.

El siguiente estudio opta por usar el paradigma de tipo interpretativo, este paradigma tiene por objetivo principal la comprensión de la realidad, desde una concepción del conocimiento como resultado del significado y caracterización de las acciones que los individuos realizan sobre su entorno (Gil et al., 2017; Hernández et al., 2014). Asimismo, Ricoy (2006) afirma que esta realidad es el resultado de la convergencia y relación de las interpretaciones que realizan los individuos que la compone. Por consiguiente, la siguiente investigación pretende usar este paradigma para comprender la forma en que las creencias aportan sentido a las prácticas educativas, las cuáles se han formado a lo largo de su experiencia en la profesional.

Además, en el paradigma interpretativo el investigador busca profundizar las experiencias de los participantes en su medio natural y de esta forma construir conocimiento para comprenderlos mejor (Hernández et al., 2014) enfatizando “los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones” del sujeto (Pérez, 1994 citado en Ricoy, 2006, p.17). Por lo tanto, este paradigma brindará protagonismo a los docentes y la importancia de la influencia del medio en el que se desenvuelven, del mismo modo, permitirá conocer las creencias desde la propia reflexión de los docentes sobre su praxis y conocimiento didáctico.

Seguidamente, el enfoque que asume esta investigación es de tipo cualitativo, este enfoque pretende analizar, describir y comprender los fenómenos de la realidad por medio de las percepciones y significados que se tribuyen a las experiencias de los sujetos (Denzin y Lincoln,

2012). Además, estos significados se generan a partir de los conocimientos, creencias y vivencias del sujeto como parte de un medio social (Flick, 2015). Por ello, el enfoque cualitativo permitirá dirigir la investigación sobre el análisis de las creencias comprendiendo los rasgos de su formación en la subjetividad de los docentes, es decir, cómo los docentes significan sus creencias desde su posición como sujetos sociales (Rojas, 2014).

En el enfoque cualitativo el rol del investigador se enfoca en el acercarse a la realidad misma, brindando un papel activo al sujeto que se estudia y valora su individualidad (Flick, 2015; Hernández et al., 2014). Por lo tanto, este enfoque permitirá al investigador indagar las creencias desde el discurso de los docentes, permitiendo valorar las condiciones contextuales y experiencias que cada docente tiene en el ejercicio de su profesión, de las cuales se extraerá información que contribuya en el conocimiento y comprensión de las creencias.

Respecto al método de investigación, se ha optado por usar una de tipo descriptiva. Este método, según Guevara, Verdesoto y Castro (2020), tiene por objetivo caracterizar rasgos observables y verídicos del objeto de estudio, el cual puede ser un sujeto, hecho o fenómeno, a través de la recolección de información verídica y sistemática.

Por su parte, Niño (2011) y Hernández et al. (2014), mencionan que este método permite conocer las características y rasgos del objeto de estudio, con la finalidad de descubrir o mostrar con precisión sus dimensiones y establecer relaciones para clasificarlos en categorías. Las creencias de los docentes no son constructos completamente predecibles o conocidos debido a que las condiciones en las que emergen son múltiples y variadas en el tiempo y espacio (Rojas, 2014), por ello se propone el método descriptivo, ya que nos ayudará a comprender y analizar las características de la naturaleza subjetiva de las creencias.

2.2. Objetivos de la investigación

2.2.1 Objetivo general

Analizar las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa en la planificación de experiencias significativas en el área de Comunicación.

2.2.2 Objetivos específicos

- a) Describir los tipos de creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa en el área de Comunicación.
- b) Describir los tipos de creencias que están presentes en la planificación de experiencias de aprendizaje.

2.3 Población y muestra

La población, según Hernández et al. (2014) y López (2004), es el conjunto de personas u objetos que se tiene por objetivo conocer según las intenciones del investigador y que es limitado. En la siguiente investigación, la población está representada por 33 docentes, 7 mujeres y 26 varones, los cuales ejercen en una institución educativa del nivel secundario ubicada en la región de Apurímac.

La muestra, según Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), se adecúa al tipo y cantidad de información que se requiere para la investigación, si es de tipo cualitativa esta muestra debe ser pequeña y estadísticamente no representativa, ya que no se busca generalizar los resultados. En ese sentido, se ha optado por usar una muestra por conveniencia (Hernández et al., 2014), la cual responde a características que busca el investigador en el objeto de estudio.

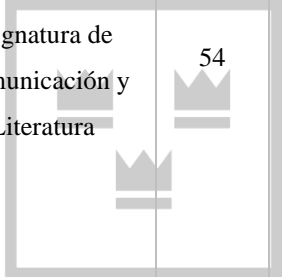
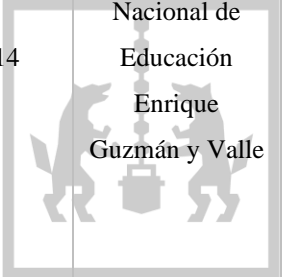
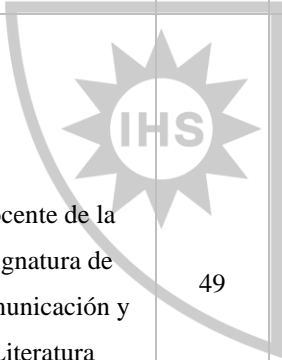
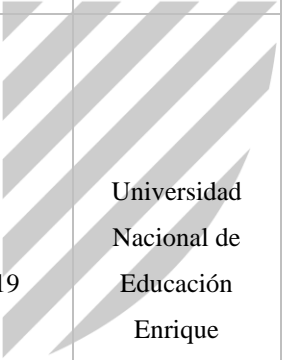
En esta investigación los criterios de elección para conformar la muestra fueron la siguientes: asignatura en la que se especializan, edad, años de experiencia, institución de formación profesional y cargos asumidos en su carrera como docentes. Una vez aplicados estos criterios a la población se han elegido a tres docentes para conformar la muestra de esta investigación.

En la siguiente tabla se muestra la información sobre los criterios de selección de la muestra de docentes. Así mismo, se designa un código del participante para respetar la confidencialidad de la información proporcionada para el análisis.

Tabla 3

Muestra de la población de la institución educativa en Apurímac

Entrevistas	Cargo en la I.E	Edad	Años de experiencia	Formación profesional	Tipos de instituciones en las que trabajó
Docente 1	Coordinador de la asignatura de Comunicación y Literatura	61	35	Universidad Nacional San Agustín	<ul style="list-style-type: none">● Educación secundaria pública● Educación secundaria privada

					<ul style="list-style-type: none"> • Educación universitaria
Docente 2	<p>Docente de la asignatura de Comunicación y Literatura</p>  <p>54</p>	14	 <p>Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación secundaria pública • Educación secundaria privada • Educación universitaria 	
Docente 3	<p>Docente de la asignatura de Comunicación y Literatura</p>  <p>49</p>	19	 <p>Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación secundaria Pública • Educación secundaria 	

Fuente: Elaboración propia

2.4 Técnica e instrumento

La técnica para la recolección de información será la entrevista. Según Vargas (2011), esta técnica es la más usada en el paradigma interpretativo, ya que permite que al investigador cubra todo el tema que se quiere indagar a través de la delimitación y establecimiento de la

dirección que tomará el discurso. Así mismo, Janesick (1998 citado en Hernández et al., 2014), describe a la entrevista como el encuentro para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado, con el objetivo de construir significados con relación a un tema a través del planteamiento de preguntas.

El instrumento para el uso de esta técnica será la entrevista estructurada, según Corbetta (2007), se la define como el tipo entrevista que realiza las mismas preguntas y en el mismo orden a los participantes de la investigación, garantizando un grado de libertad en sus respuestas y al mismo tiempo procura seguir un orden.

Además, teniendo en cuenta que las creencias forman parte del pensamiento de los docentes, estas emergen a través de discursos que son el resultado del proceso reflexivo de los docentes sobre sus conocimientos y actividades profesionales. Por lo tanto, la entrevista estructurada, a partir de su factor comunicativo orientará el recojo e indagación de información sobre el modo en que los sujetos accionan en la realidad (Alonso, 1999 citado en Tonon, 2009), es decir, cómo los docentes dan significado a sus actividades y forma de enseñar.

2.5 Validación de instrumentos

Realizada la matriz de indicadores para el instrumento y diseñado la guía de entrevista para el recojo de información se procedió a realizar su respectiva validación. Para este proceso se optó por el Juicio de Expertos, con la finalidad de evaluar cada pregunta propuesta en la guía de la entrevista, teniendo en cuenta los criterios de contenido y constructo.

El instrumento se envió a un experto en el tema de investigación, para que usando los criterios mencionados pueda brindar recomendaciones de mejora y de su aprobación para el respectivo uso en la investigación. El experto devolvió el instrumento con algunas recomendaciones de mejoras, estas son:

- Orientar el sentido de la primera pregunta hacia la perspectiva de los docentes a quienes se entrevista.
- Evaluar el orden en el que se desarrollarán las preguntas.
- Cuidar el lenguaje que se usa en la última pregunta para que sea comprensible.

Como siguiente paso se levantaron las observaciones y se modificó la primera y la última pregunta, estas modificaciones fueron presentadas al asesor quién dio el visto bueno para proceder con la aplicación del instrumento.

2.6 Recolección de la información

El proceso de recolección de información ha seguido los pasos y criterios propios de la entrevista estructurada. La aplicación del instrumento brindó información valiosa y relevante para la entrevistadora, puesto que se ha logrado evidenciar y profundizar en las creencias sobre la enseñanza de la competencia comunicativa haciendo uso de la planificación de experiencias significativas. Para el proceso de recojo de información se realizó los siguientes pasos:

- Validación de instrumentos: se inició con la elaboración de la Guía de entrevista para los docentes (Anexo N° 7) y la Matriz de Indicadores (Anexo N° 2) para que se valide el instrumento, todo ello se llevó a cabo con el acompañamiento y apoyo del asesor, quién brindó recomendaciones y sugerencias para que estos recursos sean viables.

Cuando se tuvo culminados los recursos se contactó con un experto para que pueda realizar la validación respectiva del instrumento, este revisó, evaluó y envió sus recomendaciones para la mejora del instrumento, así mismo, remarcó su validación una vez que se levantaran las recomendaciones.

- Contacto con la institución educativa y los docentes de la muestra: se hicieron las respectivas coordinaciones previas para contar con la autorización del director y la participación de los docentes, para formalizar dicho proceso se envió una solicitud para la aplicación del instrumento (Anexo N° 4).

El director brindó su aprobación para el desarrollo de la investigación, por lo que se entabló comunicación directa a través de llamadas telefónicas con los docentes de la muestra para coordinar la respectiva reunión quedando en una hora y día con cada uno de ellos.

- Aplicación del instrumento: se realizó de forma individual y en la modalidad virtual a través de la plataforma de videoconferencias Google Meet.

Haciendo uso de la Guía de entrevista, se dio lectura y firma del Consentimiento Informado (Anexo N°5) a los tres docentes. Cada uno de los entrevistados brindó su autorización para grabar la entrevista, esta se desarrolló en un ambiente positivo y de confianza, sin embargo, hubo percances por la conectividad por lo que se optó por apagar las cámaras para que pueda fluir con mayor nitidez el audio. Las entrevistas fueron realizadas el mismo día, pero en horarios distintos.

- Transcripción de la entrevista: una vez culminadas las entrevistas se realizó la transcripción escrita de cada una de estas, para mantener la objetividad de sus palabras no se hicieron cambios y se transcribió fielmente las respuestas de cada docente.

2.7 Categorías emergentes

El análisis por categorías, según Echevarría (2005), permite al investigador “rescatar temáticas ideas y sentires que se encuentran presentes en las narrativas recogidas” (p.9) del objeto de estudio. Así mismo, las categorías son la unidad de análisis de la investigación cualitativa, ya que son “conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado” (Hernández et al., 2014, p.429).

Esta investigación ha optado por usar las categorías emergentes, ya que se tiene por objetivo analizar las creencias de los docentes sobre la enseñanza de manera objetiva, realizando un adecuado análisis del discurso cada uno de los docentes entrevistados. Según, Echevarría (2008), las categorías emergentes son planteadas en estudios donde se busca capturar escrupulosamente el discurso de los entrevistados sin caer en ningún tipo de sesgo (Echevarría, 2005). Por lo tanto, el aporte de esta investigación será la presentación de categorías emergentes que se obtendrán del análisis minucioso de las entrevistas realizadas a los docentes.

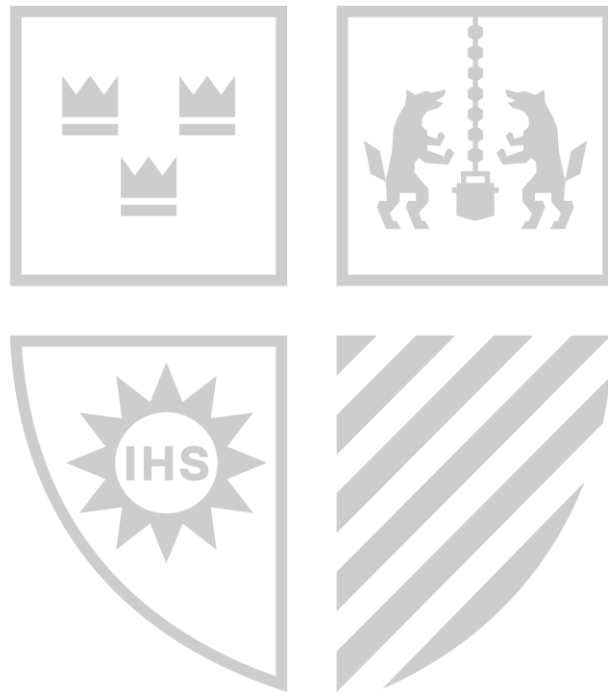
Este proceso inició con la codificación de categorías a partir del reconocimiento de “tópicos”, es decir, agrupaciones de fragmentos textuales de las entrevistas de los docentes (Echevarría, 2005). Estas fueron clasificadas considerando similitudes, temáticas en común o rasgos diferenciadores. Una vez realizada dicha clasificación se reconocieron subcategorías dentro de cada categoría emergente, las cuales se pueden ver a detalle en la siguiente tabla.

Tabla 4
Categorías y subcategorías emergentes

Categoría emergente	Subcategoría emergente
Posturas sobre la enseñanza y el conocimiento	Conocimientos como contenido
	Enseñanza basada en el conocimiento
	Enseñanza basada en competencias
Concepciones sobre los diseños de aprendizaje y actividades introductorias	Trabajo colaborativo para la revisión de diseños de aprendizaje
	Actividades previas a la ejecución del diseño de aprendizaje
Posturas sobre el enfoque de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa	Enfoque funcional
	Enfoque procesual
Concepciones sobre la formación continua profesional.	Capacitaciones institucionales
	Capacitaciones autogestionadas
La planificación de la secuenciación de la enseñanza (15 de dic)	El aprendizaje significativo
	Evaluación: retroalimentación

.	Actores que intervienen en el reconocimiento docente (5 de enero)	Estudiantes
		Directivos
		Padres y madres de familia

Fuente: elaboración propia.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El siguiente capítulo presenta el proceso de análisis realizado a la información recabada en las entrevistas realizadas a los docentes DE - 1, DE - 2 y DE - 3. Teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa de esta investigación, este proceso estuvo centrado en los sujetos de estudio, por lo tanto, procura tener una mirada holística de este, contemplando al sujeto de forma integral, ya que se pretende comprenderlo en su totalidad (Corbetta, 2010). Para ello, se usaron las categorías como unidad de análisis, las cuales permitieron al investigador “rescatar temáticas ideas y sentires que se encuentran presentes en las narrativas recogidas” de los sujetos (Echevarría, 2005, p.9).

La primera parte de este capítulo estará enfocado en el análisis de las categorías y subcategorías emergentes circunscritas en el primer objetivo específico: describir los tipos de creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa en el área de Comunicación. Así mismo, en este apartado se tomaron en cuenta las siguientes tres categorías emergentes: concepción del conocimiento como contenido, enseñanza basada en el conocimiento y enseñanza basada en competencias.

La segunda parte presentará el análisis correspondiente a las categorías y subcategorías emergentes ceñidas al segundo objetivo específico: describir los tipos de creencias que están presentes en la planificación de experiencias de aprendizaje. Además, en este apartado se consideraron las siguientes categorías emergentes: las capacitaciones para el desarrollo docente y la planificación de la secuenciación de la enseñanza.

La tercera parte se orientó al análisis correspondiente al objetivo general de esta investigación: analizar las creencias sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje. Para ello se tomó en cuenta siguiente la categoría emergente: actores que intervienen en el reconocimiento docente.

A continuación, se desarrolla el análisis correspondiente:

3.1 Posturas sobre el conocimiento y la enseñanza

En las entrevistas realizadas a los docentes DE - 1, DE - 2, DE - 3 se muestran una serie de creencias que nos muestran cómo los docentes entienden el conocimiento y su respectivo valor

en la enseñanza de la asignatura de Comunicación. Así mismo, emergen los posibles factores que influyen en la formación de dichas creencias, de los cuáles el currículo nacional ocupa una posición relevante.

Por otro lado, también los tres docentes entrevistados muestran creencias que describen dos tipos de enseñanza que han sido parte de su práctica profesional, *la enseñanza tradicional* y *la enseñanza basada en competencias*, siendo el primero un enfoque más deslegitimado y el segundo un enfoque que les permite desarrollar dimensiones más afectivas y actitudinales en los estudiantes.

Tomando en cuenta dichos hallazgos, las creencias sobre el conocimiento y enseñanza de los docentes DE - 1, DE - 2, DE - 3 se pueden clasificar en los siguientes apartados: a) conocimiento como contenido, b) enseñanza tradicional y c) enseñanza basada en competencias

3.1.1 Conocimientos como contenido

Las creencias de algunos docentes entrevistados, docente DE- 1 y DE - 2, evidencian una similitud en la concepción del *conocimiento*, pues lo consideran como un constructo análogo a los *contenidos de enseñanza*. Es decir, que conciben a los *conocimientos* como un conjunto de conocimientos procedimentales que son contemplados en el área de Comunicación. Los *conocimientos procedimentales*, para Lomas (2014), son el conjunto de saberes teórico sobre los siguientes aspectos del lenguaje: lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos, textuales y semiológicos.

Los docentes al usar el término *conocimientos* estarían refiriéndose a este conjunto de saberes teóricos que competen al estudio y aprendizaje del lenguaje. Además, los docentes DE - 1 y DE - 2 exponen la carga valorativa que tienen sobre este *conocimiento* en sus prácticas de enseñanza.

Para mí los conocimientos en realidad pasan a un segundo plano, hablando con sinceridad...los conocimientos han venido siendo el centro en una pedagogía tradicional, hoy en día los conocimientos son importantes, pero en nuestro trabajo ocupan un segundo plano ... teniendo en cuenta el enfoque del área, solo tomo en cuenta los conocimientos procedimentales...que ayuden a movilizar sus competencias y capacidades, y eso implica trabajar la parte cognitiva (DE - 1)

La prioridad no es nutrir de conocimiento a los estudiantes, se trabaja en torno a las competencias, los conocimientos son una excusa que se parte o se incluye en el desarrollo de los estudiantes [...] nosotros proyectamos o planteamos actividades en el cuál dentro de ello está todo el desarrollo de habilidades y actitudes que los estudiantes deben poner constantemente en prácticas. (DE - 2).

Esto se expone en el discurso del docente entrevistado DE - 1, quien manifiesta que “los conocimientos pasan a un segundo plano”, y, en la misma línea, el docente entrevistado DE - 2 menciona que “la prioridad no es nutrir de conocimientos”. Por lo tanto, se infiere que posiblemente el *conocimiento como contenido* no es relevante para la enseñanza de la asignatura de Comunicación, por lo que se vería degradado su uso en las actividades planificadas, así mismo, el *conocimiento como contenido* no sería considerado como parte del dominio pedagógico que el docente requiere para el desarrollo de su profesión.

Sin embargo, algunos autores como Tobón (2014) y Lomas (2015), mencionan que el enfoque por competencias contempla a los *conocimientos procedimentales o contenidos* como parte de la competencia comunicativa, ya que para la formación de los estudiantes en competencias (saber ser, saber hacer y saber conocer) involucra el dominio de conocimientos teóricos del lenguaje. Por lo tanto, lo coherente sería que los *contenidos* deberían considerarse, para los docentes DE - 1 y DE - 2, igual de necesarios que las habilidades y actitudes, ya que solo así se lleva a cabo una formación en competencias.

Por otro lado, si bien *el conocimiento como contenido* no es adecuadamente valorado para la enseñanza por los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2, ambos hacen énfasis en las *habilidades, valores y actitudes* como un *conocimiento* que cuenta con una mayor carga valorativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Comunicación.

Para mí los conocimientos en realidad pasan a un segundo plano, hablando con sinceridad, más me interesa seleccionar me interesa seleccionar más bien competencias y capacidades y eso creo que es muy importante en nuestra labor...no descuidamos los valores y actitudes, eso para mí es importante, principalmente esos son los conocimientos que priorizo (DE - 1)

Ahora nosotros trabajamos de forma colegiada las sesiones, entonces según las exigencias del ministerio y los del bachillerato nosotros proyectamos o planteamos actividades en el cuál dentro de ello está todo el desarrollo de habilidades y actitudes que los estudiantes deben poner constantemente en práctica (DE - 2)

En el extracto del docente entrevistado DE - 1, el *conjunto de valores y actitudes* se considera como un *conocimiento* relevante en la enseñanza, pues el docente expone que no descuida “los valores y actitudes” ya que son “los conocimientos que priorizo”, así mismo, el docente entrevistado DE - 2 enfatiza al desarrollo de habilidades y actitudes como aspectos que “los estudiantes deben poner constantemente en práctica”.

Sin embargo, para Tobón (2014), estos *valores, habilidades y actitudes* no se consideran como un tipo de conocimiento propiamente dicho, sino como una realización del saber ser y saber hacer que se necesita para una formación en competencias. Por lo tanto, cabe la posibilidad de

que ambos docentes presentan una asimilación incoherente del enfoque por competencias en su praxis profesional.

Tomando en cuenta estas dos concepciones expuestas sobre el *conocimiento*, manifestados por los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2, sale a flote la convivencia de dos posturas contrapuestas sobre lo que es el *conocimiento* y su respectivo valor en las prácticas de enseñanza de los docentes. Por un lado, el docente DE - 1 y DE - 2 conciben al *conocimiento como contenido*; y, por otro lado, el DE - 1 presenta también la *concepción del conocimiento como el conjunto de habilidades y actitudes*, la cual se manifiesta de forma simultánea en su discurso sobre el conocimiento.

Sin embargo, tener una o más posturas sobre lo que se entiende por *conocimiento* no representa un problema, sino el valor y relevancia que le atribuyen los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso, los docentes entrevistados, DE - 1 y DE - 2, muestran mayor valoración y protagonismo a las *habilidades, actitudes y valores* en el desarrollo de la competencia comunicativa. En consecuencia, ambos docentes dejan relegados a los *contenidos*, correspondientes a la asignatura de Comunicación, como un componente relevante de dicha competencia, minorizando la necesidad de desarrollar los *contenidos* de forma equitativa junto a las *habilidades y actitudes* en las actividades de aprendizaje.

En suma, considerando al caso del DE - 2, esta muestra al Ministerio de Educación (Minedu) como una fuente de información normada, ya que es una institución que dirige sus prácticas de enseñanza.

[...] nosotros trabajamos de forma colegiada las sesiones, entonces según las exigencias del ministerio y los del bachillerato nosotros proyectamos o planteamos actividades en el cuál dentro de ello está todo el desarrollo de habilidades y actitudes que los estudiantes deben poner constantemente en prácticas (DE-2)

Esto es posiblemente a causa de que el Minedu lleva a cabo capacitaciones constantes sobre el enfoque por competencias y también evaluaciones constantes de sus prácticas. Por lo tanto, el Minedu se muestran como una fuente de información que contribuyen en la formación de creencias sobre el conocimiento a enseñar en la asignatura de Comunicación. Sin embargo, se muestra que la apropiación del enfoque, por los docentes DE - 1 y DE - 2, no presenta indicios de una óptima comprensión.

3.1.2 La enseñanza tradicional

La *enseñanza tradicional*, para los docentes entrevistados DE-1, DE-2 y DE-3, es concebida como un tipo de enseñanza usada en sus clases y experiencias profesionales en años

anteriores. Así mismo, esta forma de enseñar para los docentes entrevistados estaba fundada en la transmisión de *conocimientos*, por lo tanto, los docentes se proyectan a que sus estudiantes aprendan y dominen el contenido teórico sobre temas de la asignatura de Comunicación. A continuación, se muestra las respuestas de los docentes al respecto: “[...] el acento que yo le ponía era a qué conocimientos priorizo, yo me centraba en los conocimientos y nada más [...]” (DE-1), de manera similar el docente DE-2 menciona que “[...] esto no se hace en los colegios regulares e incluso en la universidad, porque antes solo era llenar de conocimiento al estudiante y nada más [...]” (DE-2) y también el docente DE-3 comparte ideas similares “[...] yo veía antes que los estudiantes debían dominar los temas, estar todos a la par [...]”.

Para el docente entrevistado DE-1, la sociedad actual se desarrolla en un contexto que evoluciona digitalmente de forma continua, por ello, los medios virtuales son ahora espacios donde existe un exceso de información al que pueden acceder los estudiantes: “[...] vivimos en una era del internet donde el conocimiento está por todo sitio, y no tiene sentido enseñar conocimientos que pueden encontrar en los libros o en internet [...]” (DE-1). Por ello, la *enseñanza tradicional*, para este docente se considera una propuesta no idónea, ya que las demandas y necesidades de aprendizaje deberían trascender la transmisión de conocimientos teóricos de la asignatura, y centrarse en la formación de ciudadanos que puedan desenvolverse de forma competente en su sociedad: “[...] pienso que como mi labor de docente no es darles conocimiento a los chicos sino formarlos para que inserten de forma crítica en la sociedad [...]” (DE-1).

Por otro lado, el docente entrevistado DE-3, considera que la *enseñanza tradicional* es una forma de enseñanza que promueve el autoritarismo del docente dentro del aula, por lo tanto, el docente adquiere poder en torno al conocimiento y el comportamiento del estudiante, quien siempre estará sometido a la figura del docente. Así mismo, considera que los estudiantes en este tipo de enseñanza son sujetos dominados, quitándoles el protagonismo y convirtiéndolos en actores pasivos en su proceso de aprendizaje: “[...] me acuerdo... que antes era todavía autoritaria, los alumnos los tomabas como si estuviera bajo tu dominio [...]” (DE - 3).

Según lo mencionado por los docentes entrevistados DE-1 y DE-2 y DE-3, estos regían sus actividades pedagógicas a partir de creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva conductista, ya que se refieren a estas en un tiempo verbal pasado. Estas creencias, según el autor Fives et al. (2014), se caracterizan por invisibilizar o minimizar el rol del estudiante en su aprendizaje, reduciendo la enseñanza a la transmisión de conocimientos, lo cual coincidiría con los discursos de los tres docentes. Sin embargo, los docentes también mencionan otro tipo de creencias que rigen en la actualidad su práctica profesional, estas se expondrán a continuación.

3.1.3 La enseñanza por competencias

Los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3 opinan que la *enseñanza por competencias* apuesta por una formación *integral* de los y las estudiantes, es decir, que el estudiante debe perfeccionarse como ser cognitivo, corporal, social, comunicativo, ético, lúdico, laboral y espiritual (Perrenoud, 2004). La importancia de una formación integral para estos docentes radica en su contribución de recursos necesarios, que los estudiantes harán uso para enfrentar las eventualidades y problemáticas que puedan encontrar fuera del contexto escolar. Esto se demuestra en las siguientes intervenciones: el docente DE-1 dice “[...] los chicos deben desarrollar competencia para que ellos puedan asumir en su vida y no solo en el colegio, una educación centrada para la vida, en la misma línea el docente DE-2 hace referencia a que “las competencias son la prioridad ante todo [...] se busca desarrollar competencias para formar a un estudiante íntegro”, del mismo modo, la intervención del docente DE-3 considera que en su enseñanza “[...] se toma mucho en cuenta actitudinal y la afectiva, antes no era así, ni te dabas cuenta”.

Por otro lado, el docente entrevistado DE - 3 hace referencia al rol del docente en la *enseñanza por competencias*; este opina que la praxis del docente, dentro de este marco pedagógico, debe emplear la mediación y el acompañamiento académico como herramientas formativas que le permita acercarse al estudiante de un modo no autoritario. Así mismo, considera que la *enseñanza por competencias* considera a cada estudiante como un individuo con características particulares que los definen como sujetos de aprendizaje, por lo tanto, se deben potenciar y valorar su individualidad.

[...] hay chicos que tienen diferencias de aprendizaje, y capacidades distintas. Entonces hay que sobrellevarlo, comprenderlos y animarlos, porque cada estudiante es valioso e importante, hay que darle confianza, seguridad, ánimo [...] ahora el docente es un facilitador, un mediador y un mentor para el chico y los acompaña en su aprendizaje (DE - 3).

Lo mencionado por el docente entrevistado DE - 3 estaría en línea con lo propuesto por Tobón (2013), pues según este autor el docente debe ser un mediador del aprendizaje a través del diseño de experiencias retadoras que generen el conflicto cognitivo y promuevan el aprendizaje significativo, considerando que estas experiencias estén basadas en los intereses de los estudiantes.

Cabe agregar que los discursos de los docentes DE-1, DE-2 y DE - 3, demuestran como estos se posicionan reflexivamente frente a sus prácticas de *enseñanza* ya sean de tipo *tradicional* y *por competencias*. Por un lado, el docente DE-1 menciona que “[...] antes de ingresar al COAR había trabajado en colegios, en la universidad [...] yo me centraba en los conocimientos... no me centraba mucho en las competencias o capacidades” y el docente DE-3 coincide en dicha opinión

“[...] hay experiencias en el colegio que me han hecho ver la enseñanza y el aprendizaje de otra forma [...] cambié los procesos pedagógicos. Ambos docentes manifiestan el contraste en su forma de enseñar antes y luego de ingresar a la institución en la que laboran, así lo confirma también el docente DE-2 quién manifiesta “[...] que el cambio aquí se nota, porque es otra forma de trabajar, las competencias son la prioridad [...] es un cambio que me ha llevado a mí a mejorar como docente”.

Concisamente, los docentes entrevistados coinciden en considerar que sí realizaron un cambio de paradigma en su forma de enseñar a partir del momento en el que ejercen en su actual institución de trabajo. Del mismo modo, atribuyen a su formación continua un rol relevante en este cambio, pues les permitió aprender sobre las competencias y capacidades, mejorar su enseñanza y considerar el uso de nuevas metodologías.

Según Coll (1996) la enseñanza *basada en competencias* está dirigida por una teoría constructivista, sin embargo, en este caso los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3 han manifestado creencias orientadas al conductismo, las cuales emergieron mientras los docentes recordaban sus experiencias de enseñanza en años anteriores a su ingreso al colegio en el que laboran en la actualidad.

Esta situación de convivencia de creencias sobre la enseñanza no supone una problemática, ya que según los autores Medallo y Chaucono (2015), la reflexión de la práctica pedagógica y el análisis de las creencias sobre el ejercicio de la práctica del docente posibilitarían el cambio y mejora de sus acciones en el aula. Dicho proceso se evidenciaría en los docentes DE - 1, DE - 2 y DE - 3, ya que los tres asumen una postura reflexiva que refleja su satisfacción por como su forma de enseñanza ha ido evolucionando y mejorando a medida que se llevaron a cabo sus experiencias de capacitación en el colegio donde laboran.

A modo de conclusión, en esta categoría se muestra que los docentes entrevistados tienen posturas diferentes sobre el conocimiento y la enseñanza. Unos opinan que el conocimiento es un conjunto de contenidos teóricos sobre la asignatura de Comunicación y otros expresan que son habilidades y actitudes que se usan para desarrollar competencias. También la misma posición que tienen los docentes sobre la enseñanza: unos apuestan por la enseñanza tradicional y otros se inclinan por una enseñanza por competencias.

3.2 Concepciones sobre los diseños de aprendizaje y actividades introductorias

Los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3, comparten la concepción del diseño de aprendizaje como herramientas curriculares relevantes en la organización previa de sus actividades del aula, la cual es indispensable en su trabajo profesional. Así mismo, consideran que las actividades previas a la ejecución de sus clases son relevantes para el desarrollo óptimo

de la competencia comunicativa en sus estudiantes, por lo que apuestan por usarlas de forma rutinaria antes de sus sesiones y que sea compartida de modo transparente con los estudiantes.

3.2.1 El diseño de aprendizaje como guía de la enseñanza

Los docentes DE - 1, DE - 2 y DE - 3, opinan que el *diseño de aprendizaje* es un documento pedagógico en el que se encuentran indicaciones previas a su sesión de clases. Según los docentes entrevistados, el diseño de aprendizaje es consultado para recapitular la programación de sus actividades, es decir, aquella secuencia de acciones que les permitan alcanzar la meta de aprendizaje. Estas actividades son clasificadas por los docentes en dos momentos: actividades previas a la sesión de aprendizaje (revisión protocolar del diseño, exposición del propósito de aprendizaje) y las que aperturan la sesión de aprendizaje (dinámicas, indagación de saberes previos, diálogo).

En conjunto estas actividades son los componentes que muestran el proceso de *planificación curricular*, los cuales se plantean de forma continua por los docentes siguiendo principios asumidos por su formación o por la experiencia profesional. Por lo tanto, se podría inferir que los tres docentes consideran al *diseño de aprendizaje* como una apropiación de la *planificación curricular* que se realizan para orientar sus clases.

[...] Yo no puedo ingresar al aula sin hacerme una pregunta: ¿qué quiero conseguir hoy en esta clase? Me hago esa pregunta siempre y cuando lo tengo claro ingreso al aula, y para ello siempre tengo que revisar mi sesión mi diseño de aprendizaje...normalmente en los diseños está el producto que se tiene que lograr [...] (DE - 1)

Antes de desarrollar la sesión lo que hago es revisar toda la programación [...] reviso más las estrategias que voy a trabajar, cómo voy a trabajar, y obviamente siempre priorizando el propósito de la sesión y las evidencias que ellos van a mostrar o desarrollar (DE - 2).

[...] nosotros tenemos un diseño de aprendizaje previo a la sesión en la clase tenemos diferentes espacios en la sesión una para los conocimientos previos, después viene lo que es investigamos donde realizamos preguntas al estudiante si bien el diseño nos pide iniciar con un video, infografía o un poema, en mi caso yo prefiero complementar esa previa con algunas estrategias de introducción (DE - 3)

El *diseño de aprendizaje*, para los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2, se configura como un documento pedagógico, pero que no tiene que ser estrictamente de acceso exclusivo para los docentes, más bien, este debe ser compartido y explicado a los estudiantes, ya que favorecería en su proceso de aprendizaje: “[...] ellos tienen que saber qué cosa van a aprender hoy, cómo lo van a hacer y porqué lo van a hacer. [...] si los estudiantes saben esto van a aprovechar la clase” (DE - 1) “también estoy compartiendo los detalles de la sesión a los estudiantes” (DE - 2).

Estas opiniones manifestadas por los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2, contrastaría con los resultados obtenidos por Díaz y Sánchez (2020), ya que los docentes en este estudio no contemplan al estudiante como un participante activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, no existen momentos en los que se indague o se priorice sus necesidades e intereses. Sin embargo, los docentes entrevistados manifiestan su preocupación en la comprensión de sus estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevará a cabo en la clase, desde su planificación hasta la ejecución.

3.2.2 Actividades previas a la ejecución del diseño de aprendizaje

Los diseños de aprendizaje, como mencionaron los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3 hacen referencia a una serie *de pautas* que realizan antes del inicio de sus clases, en otras palabras, es un protocolo que les permite a los docentes anticiparse al desarrollo de su sesión propiamente dicha. Para los docentes, la ejecución de un diseño de aprendizaje es antecedido por un *conjunto de actividades* de diversa tipología, estas son llevadas a cabo por los docentes con la finalidad de conectar y llamar la atención de sus estudiantes, cotejar los conocimientos previos sobre las temáticas que abordan en la sesión y actitudes que son relevantes para el desarrollo de competencias comunicativas.

[...] siempre hago que mis estudiantes puedan llegar con un pensamiento [...] los chicos eligen de internet, de libros un pensamiento, un refrán, algo que nos pueda iluminar la clase [...] ellos salen y comparten, luego yo refuerzo ese pensamiento en esta vida diaria (DE - 1).

[...] antes de desarrollar el tema hay un grupo responsable que presenta una pequeña investigación y lo comparte en el aula, esto hace que el alumno tome la responsabilidad de indagar y mostrar lo que está investigando, toma una posición y agrega sus propias opiniones (DE - 2)

[...] siempre comienzo con un poco de humor y también juego con su lenguaje para poder incorporar el lenguaje formal, de esta forma también puedo ir corrigiendo las palabras u oraciones, así yo genero un ambiente cálido antes de mis clases y puedo tener su atención (DE - 3)

Los docentes DE - 1 y DE - 2 tienen afinidad por usar actividades previas dirigidas por los mismos estudiantes, es decir, ellos son los protagonistas de esta concatenación de acciones dirigidas y los docentes cumplen con su rol de orientadores en dicho proceso. También, se desprende de sus opiniones que para ambos docentes es relevante usar estas estrategias participativas en sus clases, pues, incentivaría a sus estudiantes a realizar prácticas de lectura fuera del aula y también fortalecer sus habilidades reflexivas, el pensamiento crítico y la investigación.

Así mismo, se muestra que las actividades planteadas por estos mismos docentes, DE - 1 y DE -2, tales como: investigación de temáticas, problemática o el diálogo situacional, están

orientadas en el desarrollo de las habilidades reflexivas, de pensamiento crítico e investigación. Estas habilidades corresponden al desarrollo de las dimensiones pragmática lingüística, sociolingüística y literaria, las cuales forman parte de la competencia comunicativa (López, Encabo y Jerez, 2017).

Por un lado, el docente entrevistado DE - 1 al plantear el uso de refranes permite que los estudiantes indaguen el lenguaje literario y ponerlo en discusión con el resto de los compañeros fortaleciendo sus habilidades para enfrentar situaciones conversacionales reales. Por otro lado, la propuesta del docente entrevistado DE - 1 en el uso de la investigación colaborativa como actividad introductoria, permite que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de forma autónoma con respecto a la investigación de fuentes de información, así mismo, pondrían en práctica la toma de decisiones grupales y fortalecer el pensamiento crítico al emitir opiniones propias frente a los puntos de discusión.

Al contrario de estas propuestas, el docente entrevistado DE - 3, muestra una inclinación por usar actividades que posibiliten el acercamiento del docente a los estudiantes para generar un ambiente propicio y de confianza para desarrollar la clase. Sin embargo, el docente no deja de lado la función pedagógica de esta actividad, realizando al mismo tiempo un diagnóstico del manejo que tienen sus estudiantes de la dimensión pragmática y lingüística al momento de entablar la conversación con el docente.

En esta categoría se muestra que los docentes entrevistados tienen orientaciones distintas en la forma de dirigir sus actividades previas a las sesiones de clases. Algunos consideran relevante que los estudiantes sean los que protagonicen dicha actividad, apostando a que de manera autónoma lleven a cabo investigaciones pequeñas y otros docentes se inclinan por usar actividades controladas y que puedan usarlas como medio para diagnosticar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

3.3 Posturas sobre el enfoque de enseñanza de la competencia comunicativa

Los docentes entrevistados, DE - 1, DE - 2 y DE - 3, manifiestan su inclinación hacia estrategias pedagógicas que tienen por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa en las y los estudiantes, estas estrategias muestran características que se ajustan a dos tipos de enfoques de enseñanza: el *enfoque procesual* y el *enfoque funcional*.

3.3.1 Enfoque funcional

Los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2, se orientan hacia el uso del *enfoque funcional* de la enseñanza de la lengua, ya que sus metodologías consideran el planteamiento del

aprendizaje del estudiante considerando las situaciones comunicativas reales a las que se puede enfrentar en la actualidad o en un futuro.

[...] para desarrollar ensayos y textos académicos, acá nosotros no trabajamos con textos literarios, sino trabajamos textos académicos, artículos, ensayos, reseñas cosa que esto les pueda servir más adelante en la universidad. Trabajamos bastante la lectura crítica con el enfoque crítico, y la construcción de texto [...] (DE - 1).

[...] los estudiantes de 4to grado están en plena compenetración del ensayo, entonces hay ejercicios para que ellos redacten. El profesor Jaime me compartió una estrategia, donde ellos plantean el tema del que quieren redactar, alcanzamos unas copias y ellos redactan. (DE - 2)

Para el autor Cassany (1996) en la aplicación del *enfoque funcional* se debe hacer uso de contextos lingüísticos lo más cercanos a la realidad del estudiante, así mismo, dependerá de las necesidades que tengan como hablantes. En este caso, los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2, enfatizan la importancia de priorizar el dominio de algunas tipologías textuales, tales como: el ensayo, los artículos y las reseñas.

Dichas tipologías son representativas de un contexto lingüístico académico donde se ha estandarizado el uso del registro formal de la lengua. Ambos docentes, muestran interés por desarrollar competencias en los estudiantes que les permitan enfrentarse a las situaciones comunicativas que emerjan en dicho contexto, que en caso del docente DE - 1 enfrentarían sobre todo en la universidad.

También, el docente entrevistado DE - 3, muestra el uso del *enfoque funcional* en la enseñanza del lenguaje en contextos lingüísticos orales, donde apuesta por usar el contexto lingüístico escolar para fortalecer sus habilidades comunicativas. Para ello, hace uso de estrategias pedagógicas que buscan el intercambio de ideas con sus compañeros de clase y la toma de una postura frente a un tema: “[...]lo que yo hago es trabajar en plenarios, en ocasiones, también el debate y la otra es el trabajo de dos, cuando ellos se conversan o dialogan de lo que estamos trabajando en clase” (DE - 3).

Finalmente, el enfoque funcional en las opiniones de los docentes es el uso de metodologías que estén orientadas en facilitar actividades de diálogo o uso de la comunicación escrita por medio de ensayos o artículos, todo ello con la finalidad de desarrollar conocimientos y habilidades que le sean útiles a los estudiantes en la universidad.

3.3.2 Enfoque procesual

Se evidencia que los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2, DE - 3 usan el *enfoque procesual* para desarrollar la competencia comunicativa. Este enfoque ayuda a mejorar y

concientizar a los estudiantes en el proceso de redacción de un texto académico, considerando sus respectivos procesos: investigación, planificación, redacción y evaluación.

[...] los chicos no me pueden escribir algo solamente de su cabeza, sino que previamente debieron haber indagado sobre un tema y tienen que haber empezado desde el autor [...] ocasionalmente también realizo lo que es la rompecabeza, donde les doy fragmentos de un texto para que ellos lo reconstruyan. (DE - 1)

[...] plantean el tema del que quieren redactar...es ahí donde vamos identificando qué dificultades tienen como es la coherencia y cohesión del texto, los marcadores textuales [...] no se trata de que copie y pegue lo que encuentra en internet o libro, ellos deben analizar las ideas y luego de forma crítica y personal dan a conocer con sus textos (DE - 2)

[...] estas prácticas, ejercicios que yo considero según la magnitud y complejidad el trabajo, por ejemplo, a veces no saben cómo realizar un párrafo y dependiendo a eso trabajamos. La idea es que ellos también propongan un tema, nosotros no proponemos, ellos conversan y debaten sobre el tema (DE - 3)

Según las opiniones de los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 3, es relevante la elección de la temática por parte del estudiante sobre el problema o situación del que se escribirá. En esa misma línea Cassany (1996) afirma que para desarrollar el enfoque procesual se debe orientar el trabajo del estudiante como escritor brindándole herramientas y mejorando el sentido global de su texto. Por lo tanto, se infiere que ambos docentes apuestan por la autonomía del estudiante como escritor, ya que no se impone una temática de investigación o se tiene pauteado un protocolo para la elección del tema.

También, los docentes entrevistados DE - 2 y DE - 3, están enfocados en potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes con respecto a la adecuación del texto al tema y la organización de la estructura del texto (coherencia, cohesión y uso de marcadores textuales), las cuales se dirigen del propósito comunicativo de sus textos.

Por un lado, el docente entrevistado DE - 2, apoya y orienta la revisión de la coherencia y cohesión de los textos, es decir, que se revisa que la producción evite contradicciones, redundancias y se haga presente la profundidad del tema que se aborda, así mismo, evalúa el uso de marcadores textuales en los textos de sus estudiantes, apoyando en el uso óptimo de estos recursos.

Por otro lado, el docente entrevistado DE - 3, hace énfasis en aspectos no lingüísticos en el proceso de escritura, tales como: el análisis, la forma de pensar y la postura crítica que tienen los estudiantes frente al tema que están redactando. Es decir, que el docente busca potenciar el rol

que asumen los estudiantes como escritores críticos y reflexivos sobre el contexto sociocultural en el que se desenvuelven como hablantes.

En conjunto, los aspectos mencionados líneas arriba representan el interés de los docentes entrevistados DE - 2 y DE - 3 en poner énfasis en la dimensión cognitiva y social del estudiante como escritor, las cuales pertenecen al desarrollo de la subcompetencia sociolingüística. Por lo tanto, se infiere que los estudiantes de los docentes entrevistados reciben una enseñanza de la lengua que toma en cuenta el desarrollo integral de sus habilidades, conocimientos y actitudes para ser un comunicador competente.

En conclusión, en esta categoría se muestra que las opiniones de los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3 tienen rasgos de dos enfoques de enseñanza comunicativos: enfoque procesual y el enfoque funcional. Esto les permite desarrollar actividades significativas donde el estudiante puede desarrollar sus habilidades como escritor consciente del contexto sociocultural que lo rodea y asumiendo una posición crítica de los eventos y problemáticas que se desencadenan.

3.4 Concepciones sobre la formación continua para el desarrollo docente

Durante los últimos cinco años se han potenciado los espacios y normativas que promueven la formación continua, esta refiere a las acciones autónomas que realiza el docente para poder actualizarse en el dominio tanto teórico y pedagógico de la disciplina que enseña. Como parte de las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente (2014), todos los docentes tienen que estar en continuo aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades, competencias y actitudes para ejercer su profesión de forma óptima.

En las entrevistas realizadas los discursos de los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3, perciben a las capacitaciones como parte de la formación continua que les compete como docentes en ejercicio, las cuales según sus opiniones son impartidas en dos modalidades: dirigidas por instituciones con una programación específica y las capacitaciones autogestionadas.

Según las opiniones de dichos docentes entrevistados, las capacitaciones impartidas por instituciones están a cargo del Ministerio de Educación (Minedu) y el equipo especializado del colegio en el que laboran, es decir, los delegados de área o equipo directivo. Ambos espacios institucionales son los responsables de la formación continua de los docentes, así mismo, manifiestan que la frecuencia de estos espacios de formación es anual y se usan las plataformas como el Moodlerooms.

También, los docentes hacen referencia al valor significativo que representa la experiencia profesional de los formadores que se encargan de hacer las capacitaciones y del acompañamiento continuo que reciben desde que forman parte de la institución. Del mismo modo, mencionan que el Minedu ofrece capacitaciones enfocadas en formación pedagógica de los

docentes tomando en cuenta el enfoque por competencias, ya que la institución en donde laboran ha llevado a cabo diversos programas de formación continua de forma presencial y virtual con el objetivo fortalecer su conocimiento en el desarrollo del enfoque comunicativo.

[...] antes de la pandemia fundamentalmente las capacitaciones a nivel del Ministerio de Educación, en algunas ocasiones viajábamos a Lima para poder recibir capacitaciones y eso creo que de alguna forma fortalece nuestro crecimiento como docentes, personal y profesional. También en espacios virtuales la institución nos ofrece capacitaciones de forma virtual (DE - 1)

[...] Normalmente nuestros directores cada cierto tiempo nos capacitan nos fortalecen con actividades dentro para nuestra labor que debemos tomar en cuenta, entonces cada cierto tiempo nos capacitan y es permanente la preparación que debemos tener nosotros, y también por parte del ministerio recibimos capacitaciones, actualmente tenemos una capacitación en el desarrollo de competencias en el área de comunicación. (DE - 2)

[...] También tenemos la posibilidad de llevar cursos del Minedu de forma periódica sobre el enfoque por competencias, eso lo hace cada uno y luego lo vas complementando o compartiendo tus experiencias con los colegas del área. También se ha coordinado la posibilidad de conversar entre todos los docentes [...] (DE - 3)

Los docentes entrevistados DE - 2 y DE - 3, hacen mención al equipo especializado de la institución educativa: directores y coordinador de área, quienes son catalogados como sus mentores y que han contribuido significativamente en su desarrollo profesional y personal, pues gracias a sus orientaciones han logrado apropiarse tanto del enfoque comunicativo y el plan institucional que dirige al colegio en el que laboran: “[...] nuestros directores cada cierto tiempo nos capacitan y nos fortalecen con actividades dentro para nuestra labor que debemos tomar en cuenta” (DE - 2) “cuando ingresamos como docentes al COAR tenemos un periodo de inducción [...] nos preparan para desenvolvemos en el COAR de acuerdo con la certificación del Bachillerato Internacional” (DE - 3).

Así mismo, los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3, consideran de forma unánime que su desarrollo personal y profesional parte de una motivación propia, la cual está enfocada en fortalecer sus competencias en la enseñanza, desarrollar capacidades profesionales y estar actualizados en cuanto a los temas de su asignatura (Comunicación).

Por un lado, el docente entrevistado DE - 1 considera relevante la autoformación en el dominio teórico de la asignatura que enseñan, como la literatura: “hay espacios fuera del aula donde nos permite también desarrollar nuestras capacidades, ahora mismo estamos en una actividad extracurricular que nosotros le llamamos tertulias [...] donde nosotros promovemos la lectura como profesores del área de Literatura” (DE - 1).

Del mismo modo, los docentes entrevistados DE - 2 y DE - 3, valoran los espacios que construyen de forma personal o en equipo para fortalecer los conocimientos didácticos necesarios para desenvolverse en su profesión, por ello muestran interés en el aprendizaje colaborativo y el compartir de experiencias de enseñanza como oportunidades de aprendizaje: “nosotros mismos estamos preparándonos permanentemente para el desarrollo de nuestras sesiones en el aula, tenemos tiempo dedicado a esto y estamos en constante vinculación con el conocimiento didáctico” (DE - 2) “llevamos a cabo los GIAS con los docentes de Comunicación, donde vamos viendo la problemática de la enseñanza y aprendizaje en las aulas porque siempre hay cosas que mejorar y ajustar” (DE - 3).

En conclusión, en esta categoría se muestra que los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3 conciben a las capacitaciones como parte relevante de su formación continua. Sin embargo, también consideran que esta formación es autogestionada y motivada por ellos mismos, es decir, que no siempre viene como iniciativa de la institución, ya que han construido espacios colaborativos de aprendizaje que comparten con sus colegas y que les ha permitido seguir mejorando su enseñanza.

3.5 La planificación de la secuenciación de la enseñanza

Los docentes en ejercicio, para estar a la vanguardia del enfoque orientado por el socio-constructivismo, requiere adquirir y perfeccionar la forma en como usan su conocimiento teórico y didáctico sobre la asignatura para desarrollar sus clases (Minedu, 2016). Para ello, la *planificación curricular*, es uno de los procesos que permite a los docentes organizar las acciones, contenido teórico, habilidades y aptitudes que se desarrollaran en un tiempo y espacio determinado (Tobón, 2019). Por lo tanto, se considera a la planificación como la base fundamental de la acción pedagógica del docente.

Sin embargo, este no solo es un tema importante que debe ser parte del dominio teórico, pues los docentes entrevistados opinan que la planificación es un proceso de gran envergadura en la praxis de su profesión. La planificación para los docentes entrevistados, DE - 1, DE - 2 y DE - 3, es un proceso organizado que les permite orientar su enseñanza para cumplir sus objetivos, así mismo, consideran que la planificación de las actividades que se proyectan a ejecutar en el aula debe partir de un *por qué*, es decir, deben estar dirigidas por un propósito u objetivo de aprendizaje que se quiere alcanzar en el marco de la asignatura.

Para los docentes entrevistados este propósito u objetivo se compone principalmente de los aprendizajes significativos que se desprenden de las competencias de su área y que se buscan desarrollar en los estudiantes. De esta manera, el *aprendizaje significativo* se convierte en el centro o base por la que parte su planificación, por lo tanto, el resto de los componentes:

contextualización, secuenciación de actividades, evaluación y retroalimentación adquieren sentido a partir de dicho propósito que se quiere alcanzar al cabo de la sesión.

“Lo fundamental para mí, es tener claro qué quieres lograr, qué vas a lograr, cómo lo vas a hacer, eso lo tienes que saber tú como docente y lo tienen que saber los chicos, debe estar claro el qué, cómo y por qué [...]” (DE - 1)

“[...] esta planificación de cada docente se debe compartir con alguien para poder mejorar, y eso debe estar de acuerdo con cada etapa o proceso de cada sesión. Siento que todo debe estar relacionado al propósito, las actividades, la evaluación, la retroalimentación, sino tomamos eso en cuenta entonces para qué deberíamos planificar, porque si no cada uno haría según a lo que les plazca” (DE - 3)

También, los docentes DE - 1 y DE - 2, opinan que la planificación se caracteriza por ser perfeccionable, es decir, no la conciben como un protocolo juicioso y cerrado. Al contrario, los docentes enfatizan la importancia de tener una planificación con una estructura flexible que les permita afrontar la variabilidad de escenarios durante la enseñanza, del mismo modo, adecuar la enseñanza según las características o necesidades de los estudiantes que pueden emerger al momento de la clase. En palabras del docente entrevistado DE - 3: “[...] el diseño tiene que dosificarse en base a lo que debemos lograr, respetando los procesos y adaptar al tipo de clase...entonces se debe ir modificando a esos aspectos”

Estas opiniones manifestadas por los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3 sobre la planificación, coinciden con las características descritas por Díaz y Hernández (2002) sobre dicho proceso curricular, ya que en la enseñanza por competencias los docentes demuestran que están en la capacidad de planificar y presentar situaciones de aprendizaje que promueva el desarrollo de los estudiantes, al considerar en el proceso de organización los siguientes componentes: el aprendizaje significativo como la meta principal, reconocimiento de características cognitivas de los estudiantes y el uso del contexto sociocultural de los estudiantes como parte del proceso de la enseñanza.

Todo lo mencionado se muestra en las descripciones de los docentes sobre sus procesos de planificación, pues como toda secuenciación, la *planificación curricular* tiene componentes principales de la cual cada docente se apropia y desarrolla individualmente en su praxis profesional.

Según las opiniones de los docentes entrevistados, DE - 1, DE - 2 y DE - 3, las planificaciones curriculares que realizan para desarrollar sus clases siempre toman en cuenta los siguientes componentes: caracterización de sus estudiantes, contexto, currículo nacional, propósito, evaluación y retroalimentación. A continuación, se describirán los discursos que los docentes entrevistados manifiestan de cada uno de estos componentes.

3.5.1 Caracterización de los estudiantes

Primero, sobre la caracterización de los estudiantes, los docentes DE - 1, DE - 2, DE - 3 enfatizan que sus planificaciones toman en consideración las características de sus estudiantes en diversas dimensiones, los aspectos que se indagan son los siguientes: formas de aprendizaje, personalidad, actitudes, opiniones, desempeño en aula, nivel de conocimientos y procedencia. Para el docente DE-1 es de vital importancia con relación a sus estudiantes “conocer cómo son, cómo piensan, quiénes son sus padres [...] es importante para que el profesor pueda realizar un seguimiento más personalizado [...] cómo el estudiante aprende [...]”, en la misma línea el docente DE-2 menciona “tomo en cuenta las competencias y la parte actitudinal de ellos, o sea tener en cuenta cómo ellos se expresan, sus participaciones, su nivel de reflexión y su desempeño en las actividades” (DE - 2) y el docente DE-3 opina sobre los estudiantes que “[...] se debe conocerlos bien porque por más destacados que sean no todos los estudiantes te responden por igual”.

Para los docentes, estas características son importantes pues creen que dichos aspectos demuestran y reflejan que el estudiante es un ser complejo, por lo tanto, requiere de respuestas pedagógicas diferentes y orientadas. En conclusión, tomar en cuenta dichas características los orienta y les brinda información necesaria para realizar adaptaciones curriculares y planificar clases que puedan ser pertinentes, llamativas y significativas.

En adición, los docentes entrevistados DE - 2 y DE - 3 consideran no solo relevante las características de sus estudiantes, también el contexto sociocultural en el que se desenvuelve cada uno de ellos es un referente primordial para poder conocer otros aspectos relacionados a su cultura y relaciones sociales del estudiante. Por ejemplo, el docente DE-2 menciona que “[...] siempre tomo en cuenta el contexto sociocultural, siempre lo relaciono, va a depender de los temas que ejecutemos ya sea político, religioso, económico, filosófico, eso se toma en cuenta para que ellos tengan en cuenta todo el panorama diferenciado”, y de manera similar el docente DE-3 considera lo siguiente:

[...] tampoco se escapa a la realidad que tiene cada estudiante, muchos de ellos vienen de provincias [...] al conversar con muchos estudiantes ellos tienen diferentes experiencias, costumbres, e incluso idiomas, yo les hago hablar, a veces ellos no lo hablan, pero para mí es importante que hablen su idioma quechua y que lo valoren

Según las opiniones manifestadas por estos docentes, el contexto sociocultural se concibe como el conjunto de tradiciones, costumbres, idioma y dimensiones políticas, religiosas, económicas y también filosóficas en los que el estudiante ha formado su identidad y se desenvuelve como ser social.

Por lo tanto, tomando en cuenta sus discursos, ambos docentes consideran relevante el uso de del contexto sociocultural en sus planificaciones, pues afirman que les permite ubicar a los estudiantes frente al panorama social en el que se desenvuelven como personas, en ese sentido, los docentes evidenciarían una percepción de la educación como un medio por el cual los estudiantes se forman como seres sociales, conscientes y críticos de las diversas situaciones que atraviesa su distrito, provincia, región o país.

También, los docentes entrevistados DE - 2 y DE - 3, muestran inclinación por la revaloración de la cultura como una forma de fortalecer la identidad de los estudiantes, por lo tanto, se infiere que las clases de Comunicación planificadas por dichos docentes generaría un gran impacto en el desarrollo del enfoque transversal de interculturalidad. Según el Minedu (2016), la educación desde un enfoque por competencia implica el desarrollo de enfoques transversales, siendo el enfoque de la interculturalidad, aquel que apuesta por una enseñanza de valores que respete y acoja la diversidad cultural del país.

En resumen, la caracterización de los estudiantes es concebida por los docentes entrevistados como un componente importante, el cual es tomado en cuenta en el proceso de planificación de sus sesiones. Esta caracterización se extiende a nivel cognitivo, conductual y sociocultural del estudiante, por lo tanto, se deduce que las planificaciones reflejan la implementación del enfoque por competencias.

3.5.2 Pertinencia del currículo

Segundo, sobre la pertinencia del currículo en la planificación, en este componente se debe resaltar la influencia directa de los documentos oficiales emitidos por el Minedu, los cuales tienen el objetivo de dirigir y orientar la enseñanza de los docentes, tales como: el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB) y La Ley General de Educación. Además, es importante recordar que en el año 2016 se llevó a cabo un cambio curricular, cuyo propósito fue renovar la propuesta pedagógica por el enfoque por competencias.

En este contexto, a seis años de la implementación del CNEB, los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3, establecen a este documento la función de guía que orienta su acción pedagógica en el aula y fuera del aula. Por ejemplo, para el DE-1 “[...] del currículo nacional se deben extraer las competencias, los propósitos, hay otros aspectos también más fines, como los relacionados a los criterios de evaluación sobre como planificarlos y todo en torno a la competencia comunicativa”, para el docente DE-3 las competencias deben corresponder a la evaluación y el docente DE-2 considera que [...] en el currículo nos plantea lo que son los enfoques transversales, aquí tomo en cuenta lo que son los principios educativos, los enfoques medioambientales, el inclusivo, todo esto aparte de las competencias (DE - 2).

Es decir, consideran al CNEB como la fuente principal de teoría pedagógica (enfoque, metodología y evaluación), cuya finalidad es promover la apropiación de los enfoques de enseñanza modernos que están diseñados para mejorar la atención de las necesidades formativas de los estudiantes.

Además, los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3, consideran relevante el uso de CNEB para extraer conocimientos y directrices que puedan dirigir la enseñanza. Considerando las creencias sobre los conocimientos, detallado en la primera sección de este capítulo, los docentes hacen referencia a este como el conjunto de contenidos que se deben plantear en las sesiones de aprendizaje. Por lo tanto, se deduce que el CNEB es concebido como un documento principalmente teórico que les permite actualizarse con respecto a los enfoques transversales, metodología de evaluación y las competencias.

En resumen, el CNEB para los docentes entrevistados, representa un documento indispensable para el proceso de planificación curricular, pues se concibe como la fuente de información oficial para la orientación de la secuenciación de actividades, criterios de evaluación y enfoques transversales.

3.5.3 Secuenciación de actividades

Tercero, los docentes DE - 1, DE - 2 y DE - 3, consideran al propósito de aprendizaje o aprendizaje significativo, como el componente base de su planificación, pues de este emergen las actividades o tareas significativas. Para los docentes estas actividades deben estar minuciosamente seleccionadas con relación a la meta de aprendizaje, estrategias didácticas pertinentes y las necesidades de los estudiantes, según el docente DE-3 “Las actividades tienen que estar bien calificadas según el propósito” y los docentes DE-1 y DE-2 opinan al respecto que:

[...] tengo que ver la manera de presentar actividades, actividades que sean retadoras para los chicos, actividades que me ayuden a llevar a cabo ese propósito de mi clase...estas actividades siempre las hacemos a través de la indagación, leer información, en internet, trabajar en equipo, buscar información que sea buena, una información que le sirva al estudiante y que pueda presentar esa actividad (DE - 1)

[...] se deben tener en cuenta que el desarrollo de las actividades sea eficaz, y eso lo hago preguntándome el cómo está haciendo efecto las actividades, ahora obviamente eso es dentro de lo que es el aprendizaje significativo en los chicos, qué comprendieron, me pregunto si esas estrategias funcionan o no (DE - 2)

En el caso del docente entrevistado DE - 1, prioriza actividades que estén relacionadas al desarrollo de la competencia comunicativa, tales como: comprensión lectora, investigación

autónoma y trabajo en equipo. Estas suponen un nivel de complejidad que retan al estudiante y promueven el desarrollo de sus habilidades y conocimientos, por lo tanto, tienen el objetivo de promover aprendizajes significativos.

También, el docente entrevistado DE - 2, muestra que esta secuenciación de actividades puede estar abierta a evaluación, por lo tanto, se hace nuevamente evidente la flexibilidad de la planificación, lo que demuestra que el docente realiza un proceso de reflexión sobre la pertinencia de su planificación y toma de decisiones.

En suma, las opiniones de los docentes entrevistados sobre las actividades presentes en la planificación responden a lo que Ravela et. al (2017) conceptualiza como *tareas reales*, ya que, para los autores estas tareas refieren al conjunto de secuencias que buscan el desarrollo de aprendizajes situado en el contexto real del estudiante, es decir, que tengan la suficiente dificultad cognitiva para que el estudiante logre el desarrollo próximo y enfrente con éxito problemáticas reales.

A modo de síntesis, los docentes entrevistados consideran a las actividades como un conjunto de secuencias que les permiten desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes, así mismo, estas actividades están orientadas a las competencias de la asignatura de Comunicación. Por lo tanto, se infiere que los docentes entrevistados sí evidencian el enfoque por competencias en su planificación, ya que mencionan la importancia de la autoevaluación de la organización de sus actividades y la importancia de la relación entre actividades y aprendizaje esperado.

3.5.4 Evaluación y retroalimentación

Cuarto, sobre la concepción de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje los docentes entrevistados DE - 1, DE - 2 y DE - 3 expresaron que, la evaluación es considerada como parte de un proceso continuo desde el inicio hasta el final de la sesión de aprendizaje. Es un proceso transversal a la planificación curricular. Ravela et al. (2017) señala que la evaluación es formativa, ya que se presenta como una herramienta fundamental en la planificación curricular, desde la fase de diagnóstico de aprendizaje hasta la ejecución de la sesión de aprendizaje.

Tomando en cuenta lo mencionado, los docentes entrevistados DE - 1 y DE - 2 manifiestan que la evaluación es formativa, ya que se desarrolla en todas las etapas del proceso de enseñanza – aprendizaje, así lo afirma el DE-1 de la siguiente manera:

[...] para nosotros la evaluación no se da solo al final, sino se da en el proceso estamos constantemente evaluando a los chicos. También, creo que es importante y que debe estar claro en la planificación el cómo vas a evaluar...donde están los criterios de evaluación, todos esos aspectos que son como el material que sin el cual no se puede planificar definitivamente.

Asimismo, los docentes DE-2 y DE-3 opinaron que este tipo de evaluación tiene componentes pedagógicos como criterios e instrumentos que les permiten usarla de forma efectiva. Por un parte el docente DE-2 comenta que “[...] la evaluación debe ser permanente, la retroalimentación y la reflexión, porque debe ser reflexiva cada actividad, o sea me pregunto qué nos sirve y que debemos adaptar de las actividades” (DE - 2) y el docente DE-3 reafirma que en la evaluación “todo debe estar relacionado al propósito, las actividades, la evaluación, la retroalimentación, si no tomamos eso en cuenta entonces para qué deberíamos planificar”.

También, podemos distinguir que los docentes DE - 1, DE - 2 y DE - 3, en sus opiniones evidencian el uso de los principios propuestos por Ravela et al. (2017) quien considera un proceso evaluativo formativo óptimo al cumplir los siguientes tres principios: primero, aclarar y compartir la ruta de aprendizaje a los estudiantes; segundo, producir evidencias que demuestran qué aprenden los estudiantes; tercero, realizar una retroalimentación oportuna para que el estudiante logre el desempeño esperado.

El primer principio se evidencia en la opinión del docente DE - 1, pues manifiesta que la ruta de aprendizaje no solo debe ser conocida por el docente, más bien, debe ser presentada y aclarada a los estudiantes: “ lo tienen que saber los chicos, debe estar claro el qué, cómo y porqué de lo que se hará en clases” (DE - 1). Por lo tanto, el docente DE -1 demuestra que percibe y comprende a la evaluación como un proceso formativo en el que los estudiantes están involucrados y son participantes activos.

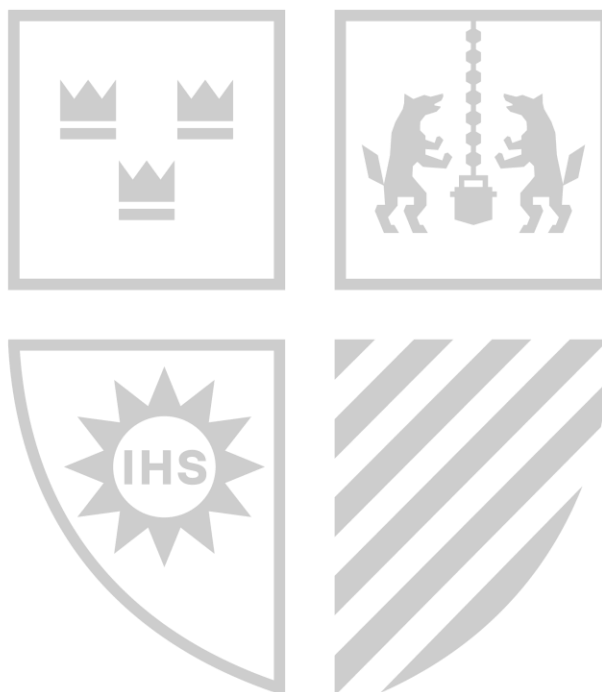
El tercer principio, se deduce de lo manifestado por los docentes entrevistados DE - 2 y DE - 3, ya que mencionaron la importancia de la retroalimentación dentro de su proceso de planificación. La retroalimentación, entonces, se define como la intervención pertinente que realizan los docentes para orientar el avance del estudiante en la meta de aprendizaje (Tobón, 2017). Por lo tanto, considerando las opiniones de dichos docentes, se infiere que perciben a la retroalimentación como un factor relevante en su praxis educativa, valorando su incorporación en la secuencia de actividades, pues les permiten realizar adaptaciones y reorientar su enseñanza.

Del mismo modo, el docente entrevistado DE - 1, añade que la retroalimentación no es un proceso que pueda limitarse a un protocolo y llevarse a cabo solo en momentos definidos; por el contrario, este proceso debe responder a las eventualidades y necesidades de los estudiantes, es decir, la retroalimentación emerge del reconocimiento de una dificultad, para luego brindar herramientas al estudiante que le permitan sobrellevarla y superarla.

Hay que retroalimentar, y cómo retroalimentamos, ahí descubrimos que los estudiantes tienen vacíos, y ahí hacemos la retroalimentación, no planificamos, sino que aparece en el proceso y lo aplicamos en ese proceso. La retroalimentación aparece cuando ves algunas dificultades en clase (DE - 1)

Entonces, la evaluación para los docentes DE - 1 y DE - 2 y DE -3, es un proceso continuo, formativo y adaptativo, el cual debe ser planificado de forma flexible considerando los criterios y principios para que cumpla con su principal propósito: evidenciar el nivel de desarrollo de la competencia.

Por lo tanto, se deduce que las creencias sobre la evaluación de los tres docentes entrevistados responderían al enfoque por competencias, en contraste con el docente entrevistado DE - 3, quién no manifestó comentarios al respecto de la evaluación. Esto se debería probablemente a su reciente ingreso a la institución, a diferencia de sus colegas que llevan años ejerciendo la docencia en el colegio y que cuentan con mayor experiencia formativa.



CONCLUSIONES

La investigación permitió analizar e identificar las diversas creencias de los docentes de educación secundaria, las cuales estuvieron centradas en la enseñanza de la asignatura de Comunicación a través de la planificación de experiencias significativas.

Siendo las creencias de los docentes el principal objeto de estudio y considerando su estructura compleja, se demuestra que las creencias de los docentes entrevistados son generadas a partir de factores sociales, psíquicos y cognitivos. Así mismo, las creencias generan redes de contacto y se interrelacionan entre sí a través del proceso emocional y cognitivo interno de los docentes, sumada a las vivencias colectivas en el espacio social donde se desenvuelve.

Para el desarrollo de esta sección, las conclusiones se presentan en función a los objetivos propuestos en esta investigación. Con relación al objetivo general: Analizar las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias significativas en el área de Comunicación se concluyen:

a) La creencia que tienen los docentes sobre la enseñanza se dirige por el enfoque comunicativo, el cual se considera superior a la enseñanza con enfoque tradicional. Los docentes entrevistados manifestaron creencias que se construyen a partir de su contacto con el enfoque comunicativo, puesto que ahora implementándolo en sus clases consideran que tiene un mejor impacto en el proceso de aprendizaje de habilidades y conocimientos de la lengua en sus estudiantes. Este hecho se contrasta con sus experiencias previas, cuando se dirigían bajo el enfoque tradicional, construyéndose la creencia de que el enfoque tradicional no tiene vigencia en la educación actual y su nivel de valor como modelo pedagógico fue minimizado. Según el análisis realizado a las creencias de los docentes, se considera que estas se podrían haber formado por los siguientes factores: primero, el cambio de enfoque de enseñanza dirigido por el Minedu desde el 2016; segundo, la larga experiencia en aula de los docentes que les permite contrastar el uso de metodologías anteriores con las actuales; tercero, la influencia de las capacitaciones y espacios de autorreflexión de la praxis docente.

b) Los docentes manifiestan la creencia sobre la planificación de sesiones significativas como un proceso fundamental para la enseñanza con enfoque comunicativo, pues la formación

de competencias comunicativas, según los docentes entrevistados, requieren criterios establecidos y revisados para su eficaz enseñanza en el aula; estos son los siguientes: caracterización de los estudiantes, uso del Currículo Nacional, secuenciación de actividades, evaluación y retroalimentación. Además, tomando en cuenta los discursos de los docentes se concluye que los factores influyentes en la formación de esta creencia fueron: primero, la concepción compartida de la planificación como herramienta pedagógica y competencia profesional de la praxis docente; segundo, el valor brindado a los documentos normados que dirigen la educación peruana (Currículo Nacional, Diseño Curricular de la Educación Básica Regular, Proyecto Educativo Institucional); tercero, la claridad y manejo del conocimiento pedagógico sobre la relación del aprendizaje significativo y las tareas auténticas; cuarto, el desarrollo de una evaluación continua acompañada de la retroalimentación pertinente.

Tomando en cuenta el objetivo específico: Describir los tipos de creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa en el área de Comunicación, se concluye:

c) Una creencia que los docentes consideran sobre el enfoque por competencias es considerar como un tipo de conocimiento a las habilidades y actitudes. Los docentes dejan en claro que las creencias sobre las competencias comunicativas priorizan a las habilidades y actitudes por encima del contenido teórico. Sin embargo, la literatura sobre los fundamentos teóricos de la enseñanza de la competencia comunicativa deja en claro que las competencias no pueden estar desligadas del contenido teórico, ya que sus tres componentes: habilidad, contenido y actitudes valores, son interdependientes y necesarios para desarrollar una competencia comunicativa de forma completa. Por lo tanto, los docentes entrevistados presentan una creencia que impediría la implementación adecuada del enfoque por competencias en la enseñanza de la asignatura de Comunicación, pues se estaría dejando de lado el conocimiento teórico del lenguaje.

d) Otra creencia que tienen los docentes entrevistados es propia de las actividades previas, aquellas que se realizan antes de la ejecución del diseño de aprendizaje planificado. Los docentes creen que dichas actividades son esenciales para asegurar el logro del objetivo de aprendizaje y la competencia comunicativa priorizada. Las actividades previas utilizadas por los entrevistados son diversas, pues dependen de las necesidades de los estudiantes, la experiencia laboral y la personalidad de cada docente. Sin embargo, todas estas actividades coinciden en su propósito dentro de su praxis profesional; conectar con el estudiante y recopilar conocimientos previos. Además, estas creencias fueron asentándose en los docentes conforme a su experiencia personal en la carrera profesional de educación y por la influencia de las capacitaciones brindadas por la institución educativa en la que laboran.

Con respecto al segundo objetivo específico: Describir los tipos de creencias que están presentes en la planificación de experiencias de aprendizaje, se concluye que:

e) En el proceso de planificación realizado por los docentes emerge la creencia que el aspecto sociocultural es fundamental en la contextualización de los diseños de aprendizajes de los docentes. Los docentes creen que las costumbres e idioma son un componente relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Comunicación, pues con ello el estudiante comprende y valora la diversidad de situaciones comunicativas en las que convive cómo hablante, por lo tanto, su incorporación en las actividades planificadas permite al estudiante estar preparado para lograr enfrentar situaciones retadoras reales donde deja actuar cómo un comunicador competente. Así mismo, estas creencias se construyen a partir de los siguientes factores: primero; los docentes trabajan en un colegio con estudiantes de lengua materna quechua o que tienen dominio básico del idioma; segundo, su experiencia como docentes de grupos heterogéneos culturalmente; tercero, interés por implementar el enfoque transversal de interculturalidad en su trabajo en aula.

f) Otra creencia que tienen los docentes es que la evaluación y retroalimentación son procesos que deben realizarse de forma continua, además, estas deben tener un propósito formativo y tener la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones que sucedan en el aula. Los docentes creen que la evaluación debe estar planificada con antelación y que la retroalimentación debe ser oportuna. Además, estos procesos deben cumplir con los siguientes criterios: primero, ser clara en la ruta de aprendizaje que se plantea al estudiante; segundo, producir productos que evidencien el avance del desarrollo en la escala de aprendizaje; tercero, acompañar con una retroalimentación oportuna y eficaz.

RECOMENDACIONES

La investigación presentada pretende aportar en el campo de formación continua del docente, puesto que a partir de la identificación y análisis de creencias se puede conocer a profundidad el nivel de comprensión del conocimiento pedagógico y didáctico que cada docente tiene como profesional. Es por ello, que el Minedu debe brindar atención en aquellos estudios que permitan construir y contribuir en el conocimiento del estado actual del profesorado con respecto a sus competencias profesionales, pues esto les permitirá orientar una respuesta mucho más pertinente y acorde a las necesidades de los docentes. Así mismo, esta preocupación por el pensamiento docente a través de la investigación de creencias no solo debe partir de las instituciones de gestión, también debe formar parte de la agenda de las instituciones educativas donde ejercen los docentes, esto con la finalidad de brindar orientación a los docentes nuevos o identificar dificultades para desarrollar planes de mejora que se ajusten a la realidad de su plantel. También, este proceso de identificación y análisis de creencias puede aplicarse como un proceso de autorreflexión para los mismos docentes, esto con la finalidad de brindar un panorama de su pensamiento pedagógico, didáctico y moral; que en suma ayudará a los docentes en reafirmar su identidad como profesionales de educación.

Para lograr lo mencionado, es importante considerar los siguientes puntos de mejora, pues esto permitirá que las futuras investigaciones en creencias puedan aportar con hallazgos y conocimientos que permitan la mejora de la praxis de los docentes.

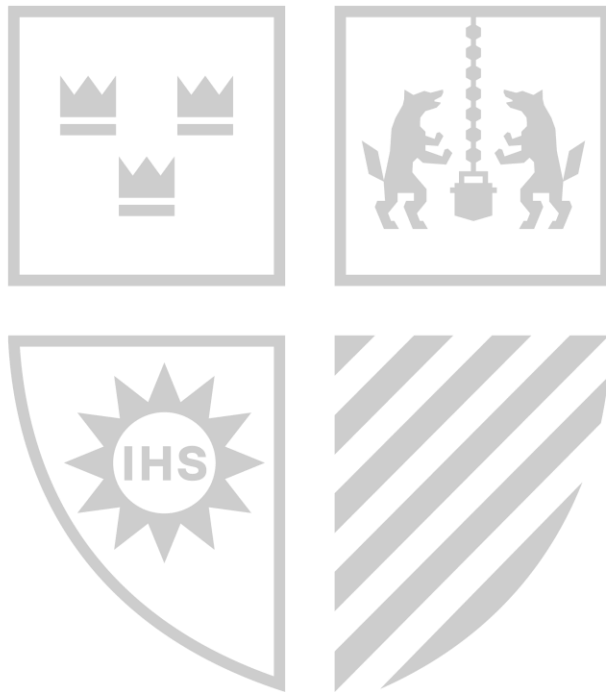
- Incluir en las investigaciones cualitativas el análisis del material de diseño de aprendizaje y la observación no participante como metodologías que contribuyan en la recopilación y análisis de información sobre las creencias. Considerar los diseños de aprendizaje desarrollados por los docentes permite al investigador contrastar las creencias manifestadas por los docentes con su trabajo colegiado en el desarrollo de la planificación curricular. Así mismo, la observación no participante contribuye a que la investigación realizada pueda analizar las creencias y lograr identificar creencias no manifestadas por los docentes, pero que emergen de la praxis de este en el aula, a través de su forma de enseñar, actuar y relacionarse con los estudiantes. De este modo, la investigación de las creencias de los docentes podrá ser abordada desde varias perspectivas, identificando más características e incrementando la posibilidad de hallar posibles

relaciones que contribuyan en un diagnóstico más certero del estado actual del pensamiento docente.

- Apostar por una investigación con una metodología de tipo mixta; esto con la finalidad de lograr incorporar y aportar con información que tenga un mayor alcance en la población de estudio. La muestra de docentes en una investigación cualitativa es reducida y para lograr conocer en casi su totalidad el pensamiento docente, se requiere reconocer las tendencias en el tipo de creencias que emergen en base a temas como: educación, enseñanza, conocimiento de su asignatura, estudiantes, entre otros. Una investigación mixta involucraría dichos aspectos del análisis estadístico para lograr identificar y generalizar las creencias más comunes de los grupos de docentes que son parte del estudio con la finalidad de poder crear posibles proyecciones y plantear medidas de respuesta (planes de mejora y capacitación).

- Considerar la investigación de creencias docentes con relación a la identidad como profesional, ya que en el país se considera una carrera elegida por necesidad. Es importante no solo reducir la investigación de las creencias a las dimensiones del conocimiento y dominio de competencias profesionales; en una carrera como la educación, no se puede desvincular al docente como ser social e identitario. Ya que, este en el ejercicio de su profesión dentro del contexto peruano se enfrenta a una variabilidad de escenarios y situaciones que moldean su identidad como docente. Por lo tanto, así como ahora la investigación socioemocional de los estudiantes se ha vuelto un tema recurrente, es momento de que se tome en cuenta a los profesionales de la educación como seres que construyen ideas de sí mismos y de su entorno en base a pensamientos, experiencias y relaciones interpersonales.

- Incorporar espacios educativos en zonas rurales como parte del objeto de estudio. Los contextos educativos en Perú no son homogéneos, por lo tanto, para lograr un verdadero análisis y contraste se debe incluir a los docentes de la EBR que se desenvuelven en contextos educativos rurales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

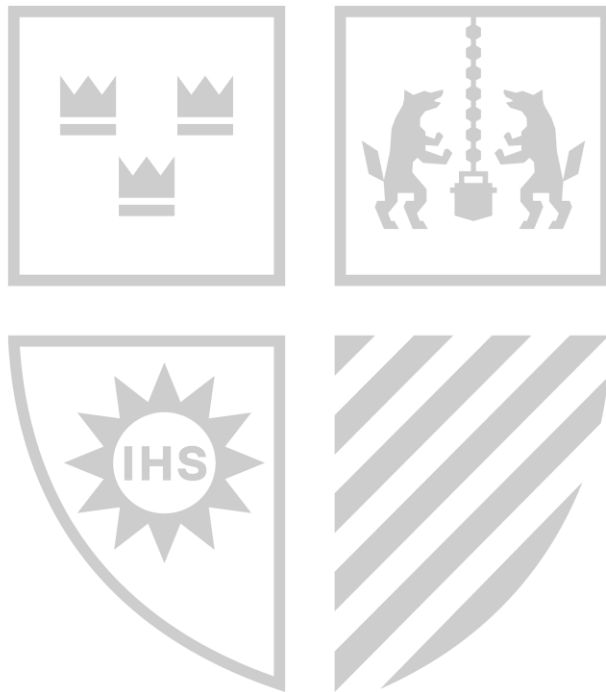
- Bailey, J. (2017). *Creencias de profesores acerca de la enseñanza en la universidad* [Tesis de doctorado], Universidad autónoma de Nuevo León, México. <http://eprints.uanl.mx/17672/1/1080261674.pdf>
- Barriga, F y Hernández, G. (2002). Constructivismo y Aprendizaje significativo (2° edición). En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista* (pp. 23-61). Mexico, D.F: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Brito, M., López, J. y Parra, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), pp. 55-74. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24504>
- Calderón, A. (2020). *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 de maestría]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima. <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/2272>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- Chaucono, J. (2014). *Creencias Del Profesorado Que Subyacen A La Práctica Pedagógica De Un Escuela Rural Mapuche* [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Temuco, Temuco. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2471>
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 34-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692>
- Condito, V. (2019). Representaciones sobre la escritura en el discurso docente en el contexto de la escuela secundaria. Una indagación de las creencias sobre las prácticas y su orientación. *SAGA Revista de letras*, (11), 339-372. <https://doi.org/10.35305/sa.vi11.87>
- Condori, J. (2019). Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar. *Educación*, 25 (1), 99 - 106. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1775>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación cualitativa*. Mc Graw Hill.

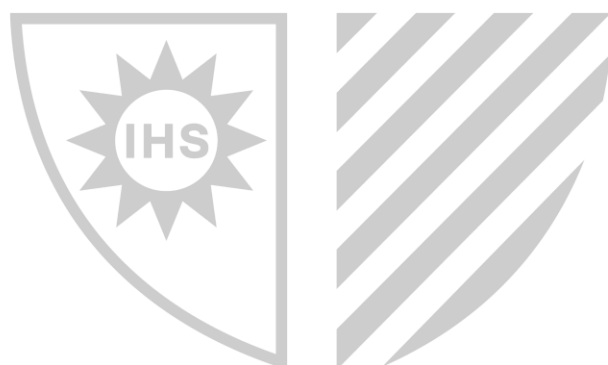
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, 39 (2), pp. 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- Díaz, C., Martínez, P. y Sanhueza, M. (2019). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *POLIS Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). D., México: McGraw - Hill.
- Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis de doctorado]. Universidad Diego Portales- Universidad Alberto Hurtado, Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24204>
- Ferra, M., Quijano, R. y García, I. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de bachillerato. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(1), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6877817>
- Fives, H., Lacatena, N. y Gerard L. (2014). Teacher's Beliefs about teaching, En H. Fives y M. Gregoire (Eds.), *Educational Psychology Handbook* (249 - 265). New York: Taylor y Francis Group.
- Flick, U. (2015). *Diseño de la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las "teorías y creencias de los profesores". *Revista Española de Pedagogía*, 49 (189), 287 - 325. <https://www.jstor.org/stable/23765596>
- Gamarra, A (2016). *Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6676>
- Gil, J., León, J. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13 (58), 72-74. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa [descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción]. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4 (3), 163 - 173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Handal, B. (2003). Teachers' Mathematical Beliefs: A Review. *The Mathematics Educator*, 13(2), 47 - 57. <https://openjournals.libs.uga.edu/tme/article/view/1863/1771>
- Hernández, G y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura Comparación entre distintas con unidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 23(79), 1093-1119.

- León, E. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. GRADE, Lima. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6042>
- Lomas, C., Bronckart, J., Colomer, T., Gracida, Y., Guadalupe J., Martínez, G., López, M. y Tusón, A. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: GRAO.
- López, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2017). *Didáctica de la lengua y literatura en ESO, innovación e investigación*. Editorial SINTESIS, Madrid, España.
- Medallo, M. y Chaucono, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <http://www.una.ac.cr/educare>
- Ministerio de educación. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo de cinco escuelas estatales de Lima*. Minedu, Lima. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/10/estudio_cualitativo.pdf
- Ministerio de Educación (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Minedu, Lima. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>
- Ministerio de Educación. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria: documento de trabajo*. Minedu, Lima. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>
- Montanares, E., y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Moral, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), pp. 469 - 500. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL11.pdf>
- Moreno, P. (2021). Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. *Praxis educativa UNLPam*, 25 (3), 1 - 20. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/download/6108/6782>
- Naraza, N. y Paz A. (2016). *Las estrategias didácticas desde su planificación hasta su aplicación en el área de Comunicación en el VII Ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa privada de la UGEL N°03 de Lima Metropolitana* [Tesis para optar el grado de magíster]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7664>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Osorio, Y. y Suárez, P. (2017). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula* [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7141>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construction. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307 - 332. <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Colofón, México: Grao.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: JCSAEZC.
- Pineda, K. y Ruiz, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84),123-144.
- Quijano, R., Ferrá, M. y García, I. (2017). Nivel del dominio de la Competencia Comunicativa en estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria. En *Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EES* (pp. 397 -411). Madrid: EDITORIAL TECNOS.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar el aprendizaje en el aula?* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Ciudad de México, México.
- Reyzabal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11 - 22. <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>
- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/422>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4 (2), 109 - 139. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.htm>
- Serrano, R. (2007). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*, 267 - 287.
- Skate, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teacher's beliefs in H. Fives & M. Gregorie (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 13 - 30). Routledge.
- Soto, P y Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación en Chile: creencias de profesores y profesoras. *SOPHIA AUSTRAL*, (26), 202 - 324. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052020000200303&lang=es
- Tobón, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1). Recuperado a partir de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- Tobón, S. (2013). *Formación Basada en Competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2.ª ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora: Kresearch.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación competencias*. Edo. de México: Pearson Educación de México.
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- UNESCO (2019). *La formación docente en servicio en el Perú: proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Unesco, Lima. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6808>
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. Etxeta.
- Venegas, C. ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 225-248. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000200225&lang=es
- Villa, J (2020). *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 de posgrado]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima. <https://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/2272>
- Villegas, F (2017). *Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria* (Tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/57>
- Vygotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2º edición) (Hurió, S. Trad.). Barcelona: Editorial Crítica (Trabajo original publicado en inglés en 1978).





ANEXO N° 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN:

Título de la tesis: Creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje en el nivel de secundaria en la institución Colegio de Alto Rendimiento de Apurímac

Acción clave: considerando que esta investigación responde al enfoque cualitativo “Acción clave” se refiere a las cualidades de proceso de acompañamiento pedagógico, desde la perspectiva de dimensiones y fases.

Problema General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categoría	Definición conceptual	Dimensiones Subcategorías	Definición conceptual	“Acción Clave”	Entrada a docentes
¿Qué tipos de creencias tienen los docentes sobre la enseñanza	Análisis de las creencias de los docentes sobre la enseñanza de	1. escribir los tipos de creencias docentes sobre la enseñanza	Creencias de los docentes sobre la enseñanza de la	Las creencias son una serie de construcciones mentales	a) creencias sobre sí mismo y sobre su profesión	Las creencias sobre sí mismo y la profesión docente tienen	Valoración que tiene el docente sobre su profesión y su persona.	¿Podría mencionar las formas en que son reconocidos o valorados los

de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje en el área de Comunicación ?	la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias significativas en el área de Comunicación .	de la competencia comunicativa en el área de Comunicación .	competencia comunicativa	subjetivas y fundamentales que tienen un componente cognitivo y afectivo que se adhiere a la estructura mental del docente (Pajares, 1992).		en cuenta el sentido de autoeficacia de la profesión y las autopercepciones sobre las capacidades del docente, la mirada introspectiva de su profesión y visión personal de esta (Hoffman & Seidel, 2014).		docentes en la institución?
						Proyección de su desarrollo personal y profesional	¿Qué espacios ha promovido la institución en la que labora para su crecimiento y su desarrollo personal y profesional?	
					b) creencias sobre el conocimiento de la disciplina que enseña	Son creencias sobre la disciplina o contenido académico y los criterios que se utilizan para determinar la validez y el valor del conocimiento (Pajares, 1992).	Criterios que usan los docentes para valorar el conocimiento disciplinar.	¿Podría mencionar qué criterios usa usted para seleccionar y priorizar los conocimientos que deben aprender los estudiantes?
				Las creencias	Valoración del	¿Podría describir		

					c) creencias sobre el proceso de planificación	sobre la planificación son aquellas relacionadas al proceso de pensamiento y toma de decisiones con respecto a lo que el docente conoce, puede y desea llevar a cabo en la enseñanza. (Saavedra, 2016; Ercolino y Morales, 2006).	conocimiento disciplinar y experiencial sobre la enseñanza para la toma de decisiones en la planificación	que pasos o procesos realiza antes de ejecutar su sesión de aprendizaje en el aula?
							Valo ración del conocimiento didáctico fruto de su formación profesional como referente para la toma de decisiones.	Pued e describir ¿Qué metodologías usa para desarrollar la competencia comunicativa del área en sus estudiantes?
					d) creencias con respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje	Las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje están enfocadas principalment e en cómo el docente se relaciona con	Mar cos de referencia sobre la dinámica y posición asumida del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Tom ando en cuenta sus años de experiencia ¿Qué roles ha asumido usted en estos últimos cinco años en el proceso de enseñanza y

						el conocimiento y cómo es la relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña (García, 2010 citado en Rojas, 2014).		aprendizaje de los estudiantes?
		2. Describir los tipos de creencias que están presentes en la planificación de experiencias de aprendizaje.	Planificación de experiencias de aprendizaje	Perrinoud (2001), define la planificación a la competencia docente que implica organizar y animar situaciones de aprendizaje. Bosstrom (2005, citado en Moral, 2012) describe a las experiencias como el conjunto de actividades que permiten ejercitar las	Domnio de la competencia docente de planificación para la enseñanza de competencias	Es una competencia que refleja el nivel de organización y reflexión sobre los procesos previos a la praxis del docente que garantice una buena calidad educativa. (Flores y González, 2014 citados en Ruiz y Pineda, 2021).	Conoce las bases teóricas sobre la planificación de experiencias de aprendizaje	Para que usted realice una experiencia de aprendizaje en el aula ¿Qué características debe tener la planificación para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes?
					Conocimiento de los ejes	Son aquellos principios	Conoce los principios o	Des de su experiencia

				<p>habilidades y capacidades de los estudiantes.</p>	<p>básicos para la planificación de experiencias de aprendizaje</p>	<p>generales que todo proceso didáctico requiere para su concreción en el aula, los cuáles garantizan la construcción de situaciones de aprendizaje para la formación de competencias (Tobón, 2013).</p>	<p>ejes que requiere la planificación de experiencias orientada al enfoque por competencias.</p>	<p>como docente ¿Qué aspectos de los estudiantes, del contexto sociocultural y el currículo nacional tomas en cuenta para planificar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa?</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	--



ANEXO N° 2: FORMATOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

A. Formato de validación de guía de entrevista a docente

Título de la tesis: Creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje en el nivel de secundaria en la institución Colegio de Alto Rendimiento de Apurímac.

I. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Analizar las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias significativas en el área de Comunicación.

II. OBJETIVO DEL JUICIO DE EXPERTOS: Validar el instrumento: “Guía de entrevista para docentes” que será empleada en la investigación para obtener una opinión experta sobre la estructura (formal) y el contenido de este.

III. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO: Recoger información sobre las creencias sobre la enseñanza del área de Comunicación a través del uso de la planificación de experiencias significativas en una institución educativa de Apurímac.

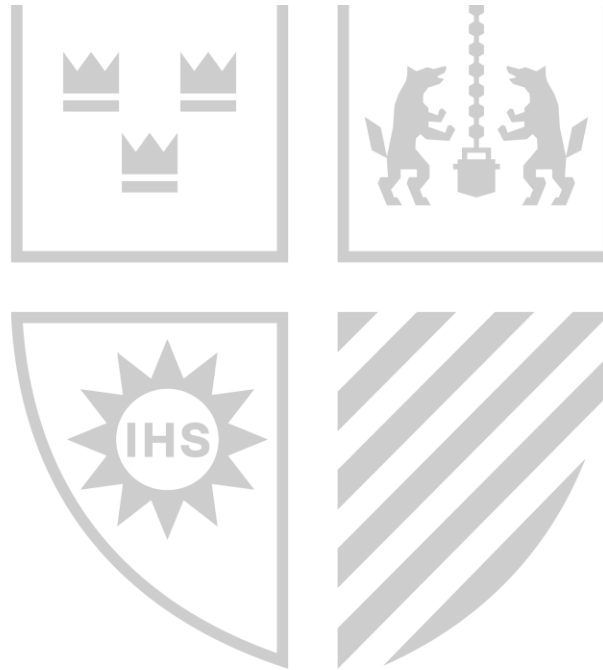
IV. INDICACIONES: Luego de leer cada una de las preguntas, proceda a la respectiva valoración marcando con una “X” según corresponda y las observaciones si las tuviera

Pregunta	De Conte nido	De constructo	Observaciones
----------	---------------------	------------------	---------------

	i	o	i	o	
Creencias sobre sí mismo y sobre su profesión					
¿Podría mencionar las formas en que son reconocidos o valorados los docentes en la institución?					
¿Qué espacios ha promovido la institución en la que labora para su crecimiento y su desarrollo personal y profesional?					
Creencias sobre el conocimiento de la disciplina que enseña					
¿Podría mencionar qué criterios usa usted para seleccionar y priorizar los conocimientos que deben aprender los estudiantes?					
Creencias sobre el proceso de planificación					
¿Podría describir que pasos o procesos realiza antes de ejecutar su sesión de aprendizaje en el aula?					
Puede describir ¿Qué metodologías usa para desarrollar la competencia comunicativa del área en sus estudiantes?					
Creencias con respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje					
Tomando en cuenta sus años de experiencia ¿Qué roles ha asumido usted en estos últimos cinco años en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?					
Dominio de la competencia docente de planificación para la enseñanza de competencias					
Para que usted realice una experiencia de aprendizaje en el aula ¿Qué características debe tener la planificación para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes?					
Conocimiento de los ejes básicos para la planificación de experiencias de aprendizaje					

Desde su experiencia como docente ¿Qué aspectos de los estudiantes, del contexto sociocultural y el currículo nacional toma en cuenta para planificar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa?

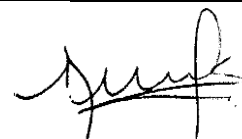
--	--	--	--	--



ANEXO N° 3: RECOMENDACIÓN DEL VALIDADOR

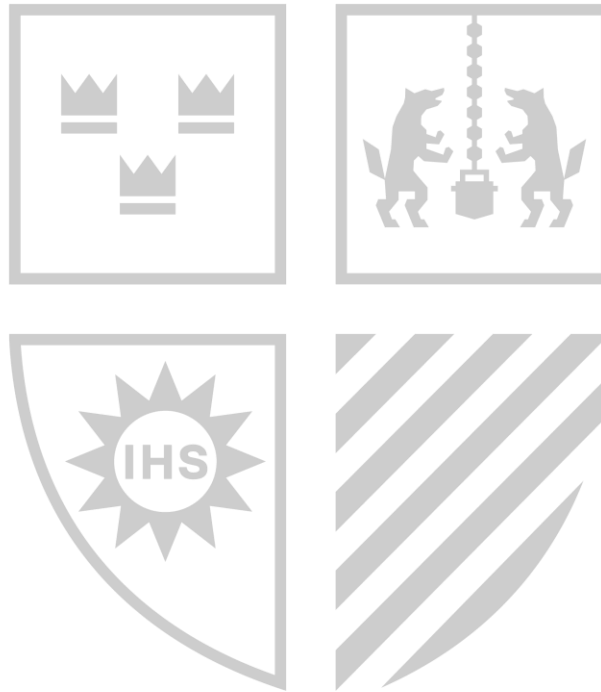
Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Si	o	i	o	
Creencias sobre sí mismo y sobre su profesión					
¿Podría mencionar las formas en que son reconocidos o valorados los docentes en la institución?					<p>La primera pregunta me parece que no apunta totalmente a las creencias que puede tener el docente sobre sí mismo como docente. Me parece que va más ligada hacia la percepción que tienen otros (como la IE) sobre su desempeño. Sugiero cambiar la pregunta.</p> <p>Evaluar si esta categoría es la que debe “abrir” la entrevista. Sugeriría que pasen a</p>
¿Qué espacios ha promovido la institución en la que labora para su crecimiento y su desarrollo personal y profesional?	X				

					un momento posterior.
Creencias sobre el conocimiento de la disciplina que enseña					
¿Podría mencionar qué criterios usa usted para seleccionar y priorizar los conocimientos que deben aprender los estudiantes?	X				
Creencias sobre el proceso de planificación					
¿Podría describir que pasos o procesos realiza antes de ejecutar su sesión de aprendizaje en el aula?	X				
Puede describir ¿Qué metodologías usa para desarrollar la competencia comunicativa del área en sus estudiantes?	X				
Creencias con respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje					
Tomando en cuenta sus años de experiencia ¿Qué roles ha asumido usted en estos últimos cinco años en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?	X				
Dominio de la competencia docente de planificación para la enseñanza de competencias					
Para que usted realice una experiencia de aprendizaje en el aula ¿Qué características debe tener la planificación para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes?	X				
Conocimiento de los ejes básicos para la planificación de experiencias de aprendizaje					
Desde su experiencia como docente ¿Qué aspectos de los estudiantes, del contexto sociocultural y el currículo nacional tomas en cuenta para planificar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa?	X				Ojo con el lenguaje.



Experto Validador

Nombre y Apellido: Diego E. Cuya Ruiz
DNI: 45843764



ANEXO N° 4: SOLICITUD DE JUICIO DE EXPERTO

Lima, 29 de setiembre de 2022

Mg. Diego Enrique Cuya Ruiz

Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Es grato dirigirme a usted, para expresarle un saludo cordial, presentándome: Adriana Angela Roldan Reynaga, candidata a Licenciada por la Universidad Antonio Ruíz de Montoya en CP de Educación secundaria con especialidad en Lengua y Literatura. En esta oportunidad me encuentro desarrollando la investigación titulada “*Creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje en el nivel de secundaria en la institución educativa de la región de Apurímac*” para la obtención de la licenciatura en educación.

En este proceso académico, con la finalidad de cuidar del rigor científico de mi investigación, se requiere de la validación de los instrumentos que se usarán para la obtención de información a través de la evaluación de Juicio de Expertos. Por este motivo, me permito solicitarle su participación como juez, apelando su trayectoria y reconocimiento como profesional en este campo. Agradezco por anticipado de su valioso juicio para la validación de los instrumentos de mi investigación.

Atentamente;



Adriana Roldan Reynaga

ANEXO N° 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombres y apellidos de la investigadora: Adriana Angela Roldan Reynaga

La intención de esta entrevista es recoger información con fines académicos, que permitan analizar las creencias sobre la enseñanza de la competencia comunicativa de los docentes de la asignatura de Comunicación y Literatura.


Instrumento que será aplicado: Guía de entrevista estructurada.

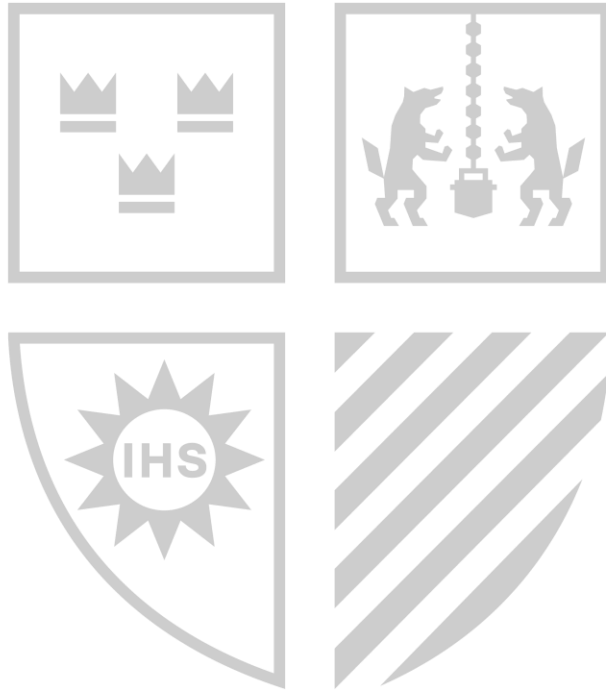
Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos:

Para ser fiel a la información que me brinde y no perder aportes importantes de esta entrevista, será de gran ayuda la grabación mientras se desarrolla la actividad. Así mismo, garantizo confidencialidad y la actuación ética del uso de esta grabación, el mismo que será única y exclusivamente para el análisis de esta investigación. Los resultados de esta investigación lo podrán encontrar, luego de la sustentación, en el repositorio de la biblioteca de la universidad Antonio Ruiz de Montoya. Si acepta conceder la autorización podrá firmar este documento. Finalmente, es conveniente saber que esta entrevista tendrá una duración aproximada de 60 minutos (1 hora)

REGISTRO DE PARTICIPACION VOLUNTARIA

Nombre del participante	Firma	Fecha
Jaime Hugo Aquino Rodríguez		20/1 0/22
Jorge Vitaliano Gonzales Medina		20/1 0/22

Claudio Mendoza Ortega		20/1 0/22

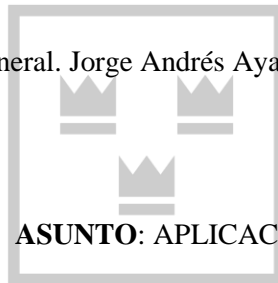


ANEXO N° 6: SOLICITUD A INSTITUCIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO

Lima, 15 de octubre del 2022

Director General. Jorge Andrés Ayala Balboa

Presente:



ASUNTO: APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Yo, Adriana Angela Roldan Reynaga, identificada con DNI N° 71839282. Me presento y expongo. Mediante el presente documento solicito a su digno despacho, autorizar la aplicación de un instrumento de investigación, el cual consiste en una entrevista que será realizado a los docentes del área de Comunicación y Literatura con fines únicamente académicos. La información recogida me ayudará con el proceso de investigación que vengo realizando para obtener la licenciatura en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya para la carrera profesional de Educación secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura.

Por lo expuesto:

Agradezco su gentil atención a esta solicitud.

Una firma manuscrita en tinta negra, que parece ser la de Adriana Roldan Reynaga.

Adriana Roldan Reynaga

ANEXO N° 7: GUÍA DE ENTREVISTA

A-Guía de entrevista para docentes

I. Datos Generales:

Título de Tesis : Creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje en el nivel de secundaria en una institución educativa de la región Apurímac ”.

Entrevistador: Adriana Angela Roldan Reynaga_____.

Entrevistado : _____.

Fecha : ___/___/2020.

Hora de inicio : __:__M.

Hora de término : __:__M

1. Introducción:

Soy Adriana Angela Roldan Reynaga, candidata a licenciada en Educación, estoy realizando la investigación titulada “Creencias docentes sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje en el nivel de secundaria en la institución Colegio de Alto Rendimiento de Apurímac”.

Esta entrevista tiene por finalidad recoger información que nos ayude a analizar las creencias sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a través de la planificación de experiencias de aprendizaje de los docentes del área de Lengua y Literatura principales del nivel secundario.

Para ello, he seleccionado al coordinador de área de Lengua y Literatura quién dirige los diseños de aprendizaje y planifica las sesiones junto a dos docentes especialistas del área para participar de la entrevista, tomando en cuenta criterios como años de experiencia en la institución (02 docentes) y aquellos que pertenecen al grupo de docentes recién incorporados en la institución (01 docente).

2. Establecimiento de afinidad:

Según el clima inicial, el entrevistador debe crear o confirmar un ambiente de confianza. Pueden ayudar las siguientes preguntas ¿Cómo se encuentra hoy? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Iniciamos la entrevista.

3. Preguntas:

Este conjunto de preguntas pretende profundizar nuestra categoría de estudio, se irán presentando según la necesidad de ello, pues la respuesta amplia o detallada de alguna de ellas puede abarcar algunas más.

Creencias sobre sí mismo y sobre su profesión

¿Podría mencionar las formas en que son reconocidos o valorados los docentes en la institución?

¿Qué espacios ha promovido la institución en la que labora para su crecimiento y su desarrollo personal y profesional?

Creencias sobre el conocimiento de la disciplina que enseña

¿Podría mencionar qué criterios usa usted para seleccionar y priorizar los conocimientos que deben aprender los estudiantes?

Creencias sobre el proceso de planificación

¿Podría describir que pasos o procesos realiza antes de ejecutar su sesión de aprendizaje en el aula?

Puede describir ¿Qué metodologías usa para desarrollar la competencia comunicativa del área en sus estudiantes?

Creencias con respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje

Tomando en cuenta sus años de experiencia ¿Qué roles ha asumido usted en estos últimos cinco años en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?

Dominio de la competencia docente de planificación para la enseñanza de competencias

Para que usted realice una experiencia de aprendizaje en el aula ¿Qué características debe tener la planificación para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes?

Conocimiento de los ejes básicos para la planificación de experiencias de aprendizaje

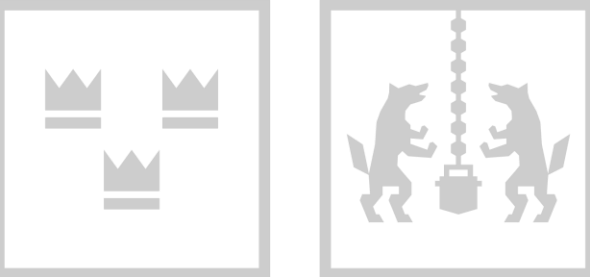
Desde su experiencia como docente ¿Qué aspectos de los estudiantes, del contexto sociocultural y el currículo nacional tomas en cuenta para planificar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa?

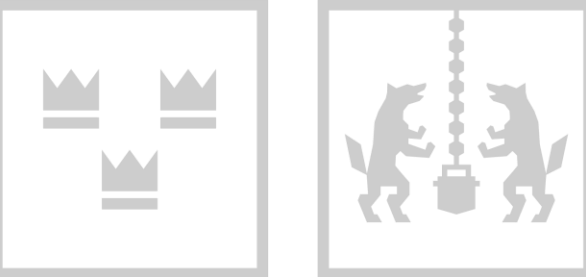
2. Clausura:

3. A modo de conclusión y con generalidades, valoro los aportes significativos que me ofrece la entrevista y agradezco por el tiempo prestado.

ANEXO N° 8: IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES

DE-1	DE-2	DE-3
<p>Considero que la pregunta puede estar condicionada por el tiempo que lleva trabajando en la institución. Yo vengo laborando desde el año 2016, y durante ese tiempo, bueno sí he tenido reconocimiento, tengo reconocimiento por los estudiantes algunos colegas y autoridades educativas que dirigen el colegio. En el caso de los estudiantes si hay unas formas en que, he visto yo recuerdo que cuando es el día del maestro los chicos te regalan cositas que ellos hacen con papel, con dibujos. Ahora mismo, hace una semana ingresé al aula y vi que pusieron mi nombre y mi fecha de nacimiento, no solamente mío, sino también de varios otros colegas en recordación de sus cumpleaños, cumpleaños también de ellos junto a la de sus profesores. También en el aula, los chicos cada vez que yo salgo del aula los chicos me suelen decir “gracias, profesor por la clase” eso siempre me dicen los niños de quinto de cuarto “gracias, profesor por la clase”, pues seguramente es su reconocimiento de ellos por lo que de repente han aprendido o se les ha quedado, entonces ese tipo de expresiones a veces uno no lo tiene en cuenta porque los chicos te reconocen de esa manera de repente una buena clase. Bueno y a</p>	<p>Las formas de reconocimiento yéndome por el lado de los estudiantes, de los padres, por el lado de los colegas y también por los jefes con quienes compartes el trabajo dentro de la institución educativa. Durante el tiempo que vengo trabajando hay alumnos que valoran bastante y te reconocen tu esfuerzo y dedicación, y hay día o fechas memorables que te hacen conocer su valoración, su estima hacia tu persona, eso por parte de los alumnos, hay alumnos que quizá expresan un poquito más lo que es el afecto o la estima que sienten, te dan presentes en tu cumpleaños en el día del maestro. Presentes mínimos, pero bastante significativos que te alcanzan por tu esfuerzo porque en el año has compartido muchas experiencias, enseñanzas y aprendizajes. Y por parte de los papás, hay papás que te reconocen y te agradecen por haber enseñado a sus hijos durante el año, y eso sucede cuando es el día del maestro, el día del colegio y a fin de año. Igualmente, con los docentes, hay mucha armonía como profesionales nos tenemos afecto y estima, e igual con los directores, hay directores que te dan más aprecio otros regular y otros de repente no, bueno me ha tocado trabajar con distintos jefes y eso es así, nuestra profesión</p>	<p>Este año yo soy casi nuevo junto al profesor Claudio, por ese motivo yo al menos no siento que me hayan reconocido o valorado en la institución. No veo eso yo sinceramente. En otras instituciones cuando estuve contratado en instituciones regulares yo formé parte de un grupo de estudio para hacer un proyecto, tipo uno de radio y allí si me sentí reconocido. También tuve la oportunidad de ser reconocido...fui parte de una revista, escribí cuentos y junto a la UGEL de acá escribí dos artículos, y en la universidad cuando formé parte de un círculo de estudio en la con los estudiantes de psicología había un tipo de reconocimiento. No nos daban un documento, pero si al final de año nos daban una mención de lo que habíamos aportado a la institución. Eso en cuanto a otras instituciones, pero aquí en el COAR todavía no, como soy nuevo porque trabaje un año virtual, es muy distinto ahora en presencial. A pesar de que se ha trabajado cumpliendo las metas, por ejemplo, una estudiante mía ha ganado un concurso aquí a nivel de la provincia de Aymaraes, pero aún no sé si pasó a la fase regional o no...el director me dijo que estaba</p>

<p>nivel de la dirección académica, me reconocieron con una resolución directoral el director hace ya dos años, antes de la pandemia, por la labor que he cumplido que vengo cumpliendo en el colegio, y bueno hay veces hay fechas, por ejemplo, el día del maestro nos reconocen a todos en realidad por la labor que cumplimos. A nivel de colegas me reconocen a mí porque soy una persona muy apegado a lo académico y bueno muy centrado en lo que tengo que hacer en clases, y ellos lo reconocen y veo en ellos un respeto que se manifiesta siempre por el saludo que yo les doy y ellos reciben el saludo, y entonces eso es bueno para mí y para la convivencia del centro educativo. Entonces creo que esos gestos son maneras en que uno es reconocido.</p>	<p>nos lleva a trabajar a todos con bastante entusiasmo para todos los estudiantes. El año pasado participé en concurso de historietas y bueno se ganó, la dirección hizo una breve mención del docente que los ha acompañado y agradecen por el apoyo que se ha dado a los estudiantes.</p> 	<p>bien, nada más, pero no un tipo de reconocimiento.</p>
<p>Bueno yo creo que lo fundamental ha sido sobre todo antes de la pandemia, ahora recién estamos en la presencialidad, pero también en el campo virtual, antes de la pandemia fundamentalmente las capacitaciones a nivel del ministerio de educación, en algunas ocasiones viajábamos a Lima para poder recibir capacitaciones y eso creo que de alguna forma fortalece nuestro crecimiento como docentes, persona y profesional. También en espacios virtuales la institución nos ofrece capacitaciones de forma virtual, del bachillerato internacional yo he tenido varias capacitaciones y yo creo que eso contribuye bastante en nuestro desarrollo profesional y eso siempre corresponde a la iniciativa de una institución en donde uno labora. Ahora otros espacios para el crecimiento personal, yo diría que en alguna forma también</p>	<p>Normalmente nuestros directores cada cierto tiempo nos capacitan nos fortalecen con actividades dentro para nuestra labor que debemos tomar en cuenta, entonces cada cierto tiempo nos capacitan y es permanente la preparación que debemos tener nosotros, y también por parte del ministerio recibimos capacitaciones, actualmente tenemos una capacitación en el desarrollo de competencias en el área de comunicación. También en la institución nosotros mismos estamos preparándonos permanentemente para el desarrollo de nuestras sesiones en el aula, tenemos tiempo dedicado a estoy estamos en constante vinculación con el conocimiento didáctico.</p>	<p>En mi caso cuando ingresamos como docentes al COAR tenemos un periodo de inducción, y dura todo el año nos preparan para desenvolvemos en el COAR de acuerdo con la certificación IB, eso es uno, yo ya pasé el primero el año pasado del curso y este año deberíamos pasar el segundo. Y todos pasamos por esos cursos, a parte de esos cursos también tenemos algunos dirigidos por el especialista del área de comunicación, este yo ya lo hemos iniciado. Otro espacio importante es el que tenemos con el coordinador, el profesor Jaime, llevamos a cabo los GIAS, donde vamos viendo la problemática de la enseñanza y aprendizaje en las aulas porque siempre hay cosas que mejorar y ajustar, también hay cosas nuevas que podemos proponer dentro de los integrantes del área de ese modo vamos mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje</p>

<p>nosotros no solo dictamos dentro del aula también hay espacios fuera del aula donde nos permite también desarrollar nuestras capacidades, ahora mismo estamos en una actividad extracurricular que nosotros le llamamos tertulias, que es un espacio donde nosotros promovemos la lectura como profesores del área de Literatura, y este es un espacio que la dirección académica nos da, no nos cierra sino más bien lo promueve, y todos los docentes colegas que quieran hacer actividades extracurriculares están invitados.</p>		<p>y siempre apegándonos a la misión y visión de la institución. También tenemos la posibilidad de llevar cursos del Minedu de forma periódica sobre el enfoque por competencias, eso lo hace cada uno y luego lo vas complementando o compartiendo tus experiencias con los colegas del área. También se ha coordinado la posibilidad de conversar entre todos los docentes, hacer intercambios y visitarnos entre los docentes de las diferentes áreas, para ver cómo se desempeñan en cada sección, de tal manera que la enseñanza es compartida con todos los docentes de manera interdisciplinaria, y esos espacios también son importantes. En nuestra área se concretó este plan a través de las GIAS, donde cada miércoles tenemos dos horas para compartir y crecer como profesionales.</p>
<p>Para mí los conocimientos en realidad pasan a un segundo plano, hablando con sinceridad, más me interesa seleccionar más bien competencias y capacidades y eso creo que es muy importante en nuestra labor, creo que los conocimientos han venido siendo el centro en una pedagogía tradicional, hoy en día los conocimientos son importantes, pero en nuestro trabajo ocupan un segundo plano. Considero que teniendo en cuenta el enfoque del área, solo tomaría en cuenta los conocimientos procedimentales y conocimientos que ayuden a movilizar sus competencias y capacidades, y eso implica trabajar la parte cognitiva, pero tampoco descuidamos los valores y actitudes, y eso para mí es importante. Entonces principalmente esos son los conocimientos que priorizo.</p>	<p>La prioridad no es nutrir de conocimiento a los estudiantes, se trabaja en torno a las competencias, los conocimientos son una excusa que se parte o se incluye en el desarrollo de los estudiantes. Ahora nosotros trabajamos de forma colegiada las sesiones, entonces según las exigencias del ministerio y los del bachillerato nosotros proyectamos o planteamos actividades en el cuál dentro de ello está todo el desarrollo de habilidades y actitudes que los estudiantes deben poner constantemente en prácticas. Sobre priorizar los conocimientos, considero que tomo de referencia los pilares del Bachillerato, ya que los estudiantes deben mostrar dominio al realizar las actividades, y su formación debe ser integral y también mostrar preparación y desenvolvimiento en retos mayores cada vez que pasen de grados.</p>	<p>Primero, los conocimientos que se dan a los estudiantes parte de una sesión macro, esto se hace usando el perfil del COAR, yo me encargo del diseño del tercero y en este obviamente planteo lo que son los conocimientos y estos son seleccionados por todos los integrantes del área de Comunicación de los COAR y luego se adaptan según la realidad de cada institución, eso por un lado, yo me enfoco en encontrar dificultades que tienen mis estudiantes, por ejemplo, en la expresión oral, de ahí se enfocan algunos conocimientos, por ejemplo, en algunas secciones se prioriza la lectura, no es que también solo lea sino que reflexione y que investigue.</p>

<p>Yo no puedo ingresar al aula sin hacerme una pregunta: ¿qué quiero conseguir hoy en esta clase? Me hago esa pregunta siempre y cuando lo tengo claro ingreso al aula, y para ello siempre tengo que revisar mi sesión mi diseño de aprendizaje. Normalmente en los diseños está el producto que se tiene que lograr, entonces yo entro con esa idea. Y cuando ingreso al aula no voy directamente en frío, primero tengo que calentar la clase y para eso uso las rutinas, es decir, son variantes en mi caso por un tiempo lo cambio de bimestre a bimestre. Por ejemplo, siempre hago que mis estudiantes puedan llegar con un pensamiento, y esto por orden de lista, luego les pregunto que pensamiento han traído para el día de hoy, los chicos elijen de internet de libros un pensamiento, un refrán, algo que nos pueda iluminar la clase. Entonces los chicos por orden, cada vez que ingreso primero nos saludamos y les pregunto qué estudiante nos trajo algo para el día de hoy. Entonces ellos salen y comparten, luego yo refuerzo ese pensamiento en esta vida diaria. Esa es una rutina que yo aplico y siempre tenemos tiempo para eso. A veces cambio y trabajamos los perfiles de la IB, que son 10, por ejemplo: ser reflexivos, ser informados, ser buenos comunicadores, ser íntegros. Entonces, los chicos salen adelante y nos comparten qué quiere decir ser íntegros y cómo lo demuestran, a veces me ponen casos y esto dura unos 3 a 5 minutos, no más. Y ahora voy a comenzar otras rutinas, ahora les leeré un fragmento de un libro y les comento, luego ellos harán lo mismo, me van a traer un fragmento y lo van a comentar esto para promover la lectura.</p>	<p>Antes de desarrollar la sesión lo que hago es revisar toda la programación y también estoy compartiendo los detalles de la sesión a los estudiantes. Dos, a medida que visualizo los pasos de la sesión que tengo, planifico qué estrategias voy a aplicar en el desarrollo de la clase, entonces antes de la sesión veo más las estrategias que voy a trabajar, cómo voy a trabajar, y obviamente siempre priorizando el propósito de la sesión y las evidencias que ellos van a mostrar o desarrollar. Como cada salón tiene sus particularidades, yo de acuerdo con eso planteo las estrategias, también depende del tema y del ambiente del salón.</p>	<p>Si bien es cierto nosotros tenemos un diseño de aprendizaje previo a la sesión en la clase, tenemos diferentes espacios en la sesión una para los conocimientos previos, después viene lo que es investigamos donde realizamos preguntas al estudiante, si bien el diseño nos pide iniciar con un video, infografía o un poema, en mi caso yo prefiero complementar esa previa con algunas estrategias de introducción. Repaso los pasos que voy a desarrollar en la sesión, y siempre comienzo con un poco de humor y también juego con su lenguaje para poder incorporar el lenguaje formal, de esta forma también puedo ir corrigiendo las palabras u oraciones. De ese modo yo genero un ambiente cálido antes de mis clases y puedo tener su atención no solo a mí sino también a sus compañeros.</p>
---	---	---

<p>Esto es previo a la clase, todavía estoy calentando, ya luego recién me enfoco en la clase, escribo en la pizarra: qué vamos a aprender, es el contenido, cómo lo vamos a hacer, es el proceso, y por qué lo vamos a hacer. Yo no me siento contento o tranquilo si no les he dicho esto a mis estudiantes, ellos tienen que saber qué cosa van a aprender hoy, cómo lo van a hacer y por qué lo van a hacer. Me parece que si los estudiantes saben esto van a aprovechar la clase.</p>		
<p>Te voy a mencionar tres, que las he utilizado constantemente, Obviamente es el trabajo colaborativo, es fundamental e incluso es casi una norma en el área de Comunicación y en colegio. Por eso nuestras aulas están organizadas en equipos de 4 y 5 estudiantes, no en filas. Ahora el trabajo en equipo no es solo una agrupación de estudiantes, sino que los estudiantes están organizados dentro de cada equipo, tienen un coordinador, un relator y un secretario. Entonces cuando se les propone una actividad, los coordinadores toman acción y responden por su grupo por un tiempo determinado. El otro es el diálogo interactivo que se realiza entre el profesor y el estudiante, también entre estudiantes. Esta estrategia está dirigida para promover el pensamiento crítico, hago que los estudiantes dialoguen y luego yo dialogo con ellos, y luego se da la oportunidad de promover el pensamiento crítico principalmente a través de preguntas, que los estudiantes cuestionen lo que dicen y así ellos también se descubren así mismo en sus apreciaciones muchas veces modifican sus</p>	<p>Yo uso distintas estrategias, uno es el trabajo de parejas, también intento variar para que se puedan desenvolver en varias situaciones. Hay un salón en el que estoy desarrollando y veo que tiene dificultades en cuanto a su lectura, entonces una estrategia que planifiqué y apliqué es el uso del trabalenguas, como los chicos se traban al leer, entonces antes de la sesión los chicos primero participan o practican sus trabalenguas, este mes lo estuve aplicando y veo que hay mejoras. Otras estrategias que estoy trabajando, es que antes de desarrollar el tema hay un grupo responsable que presenta una pequeña investigación y lo comparte en el aula, esto hace que el alumno tome la responsabilidad de indagar y mostrar lo que está investigando, toma una posición y agrega sus propias opiniones, me parece favorable que el estudiante comparta estas opiniones. También me dirijo por medio de las competencias, nosotros trabajamos tres competencias, por ejemplo, escribe diversos tipos de textos, aquí los estudiantes de 4to grado están en plena compenetración del ensayo, entonces hay ejercicios para que ellos</p>	<p>Mis clases son bastante prácticas, y me dirijo con las competencias comunicativas, estas las tenemos en tres planos el lee, escribe y la competencia oral. Con relación a la comunicación oral, lo que me gusta hacer lo que yo hago es trabajar en plenarios, en ocasiones, también el debate y la otra es el trabajo de dos, cuando ellos se conversan o dialogan de lo que estamos trabajando en clase. En lee, obviamente que se hace la lectura silenciosa y luego vienen las preguntas, donde ellos dan a conocer lo que comprenden del tema, y ahí se ve que tanto han comprendido del texto que están leyendo, y lo que es comprensión yo trabajo lo que son más resúmenes y esquemas. Y estas prácticas, ejercicios que yo considero según la magnitud y complejidad el trabajo, por ejemplo, a veces no saben cómo realizar un párrafo y dependiendo a eso trabajamos. La idea es que ellos también propongan un tema, nosotros no proponemos, ellos conversan y debaten sobre el tema.</p>

<p>posturas porque se dan cuenta que están erradas. También trabajo el seminario socrático, que es un espacio para que los estudiantes puedan debatir durante un tiempo. Y ahora estrategias que son más específicas que tengan que ver con las competencias que tenemos en el área de comunicación y literatura. Para lectura promuevo el enfoque, mas que metodología es un enfoque, que nosotros trabajamos es el enfoque sociocultural, que es para desarrollar ensayos y textos académicos, acá nosotros no trabajamos con textos literarios, sino trabajamos textos académicos, artículos, ensayos, reseñas cosa que esto les pueda servir más adelante en la universidad. Trabajamos bastante la lectura crítica con el enfoque crítico, y la construcción de textos a través del enfoque sociocultural. El enfoque sociocultural siempre parte de la indagación, los chicos no me pueden escribir algo solamente de su cabeza, sino que previamente debieron haber indagado sobre un tema y tienen que haber empezado desde el autor. Para la lectura crítica comienzan desde el contexto, averiguan sobre el autor y recién se meten en el texto y luego dan opiniones y dan su apreciación, lo mismo es para la escritura ellos no pueden escribir si previamente no han indagado. Ocasionalmente también realizo lo que es la rompecabeza, donde les doy fragmentos de un texto para que ellos lo reconstruyan.</p>	<p>redacten. El profesor Jaime me compartió una estrategia, donde ellos plantean el tema del que quieren redactar, alcanzamos unas copias y ellos redactan. Es ahí donde vamos identificando que dificultades tienen como es la coherencia y cohesión del texto, los marcadores textuales, entonces a partir de esto yo planteo estrategias. En la lectura, yo veo que los estudiantes están planificando lo que es la tesis entonces estamos viendo lo que son los temas y subtemas, ahí les pregunto qué cosa más podemos aportar, es una estrategia de sugerencias, pregunto qué aporte han encontrado, en general es el planteamiento de preguntas y así van haciendo un aporte, dos aportes, tres aportes. Yo lo que más enfatizó es el pensamiento crítico de los estudiantes, no se trata de que copie y pegue lo que encuentra en internet o libro, ellos deben analizar las ideas y luego de forma crítica y personal dan a conocer con sus textos, también vemos lo que son las fuentes confiables.</p>	
<p>Ha habido cambios en mi caso, creo que yo podría marcar la diferencia de haber trabajado antes del coar y en el coar mismo, es una diferencia muy distinta, como que antes de</p>	<p>Si hay una diferencia que persiste, yo me he estado desarrollado en básica y en universidad, y si bien es cierto en el básico todo era más parametrado porque era lo que pedía el</p>	<p>Si tuve cambios y son permanentes, hay experiencias en el colegio que me han hecho ver la enseñanza y el aprendizaje de otra forma, entonces en base a eso en los años que vengo</p>

<p>ingresar al coar había trabajado en colegios, en universidad y creo que el acento que yo le ponía era a qué conocimientos priorizo, yo me centraba en los conocimientos y nada más, no me centraba mucho en las competencias o capacidades que yo suponía que de alguna manera se iban a desarrollar como por arte de magia, entonces me preocupaba por los conocimientos. Luego con el tiempo uno se da cuenta, vivimos en un mundo de tecnología vivimos en una era del internet donde el conocimiento esta por todo sitio, y no tiene sentido enseñar conocimientos que pueden encontrar en los libros en internet, más bien, lo que he aprendido es que los chicos deben desarrollar competencias para la vida, competencias que ellos puedan asumir en su vida no solo en el colegio, una educación centrada para la vida. Creo que si algo he aprendido en el colegio que estoy ahora es evaluar y desarrollar el enfoque de competencias. Sin embargo, hay cierta continuidad en el trabajo que yo he realizado antes del COAR, tampoco este me parece minúsculo, siempre me ha gustado interactuar con mis estudiantes, me ha gustado que las clases sean interactivas haya diálogo y comunicación, pero es una manera que yo he conservado creo desde lo tiempos en los que he iniciado como profesor, y si habido cambios este coincide con el momento en el que entre al colegio. Y creo que en estos momentos me siento bien, me siento contento porque eso es lo que quiero, y también siento, pienso que como mi labor de docente no es darles conocimiento a los chicos sino formarlos para que inserten de forma crítica en la sociedad.</p>	<p>ministerio, yo hasta ahora lo que conservo es el humor de conversar con mis estudiantes, también en la universidad es igual. Pero el cambio aquí se nota, porque este es otra forma de trabajar, las competencias son la prioridad ante todo y también juega un papel importante de la investigación y el análisis, esto no se hace en los colegios regulares e incluso en la universidad, porque antes solo era llenar de conocimiento al estudiante y nada más. En cambio, aquí se busca desarrollar competencias para formar a un estudiante íntegro, el mismo perfil del IB por el cual se rige el COAR y yo siempre estoy aprendiendo, todavía me falta, tuve un año de práctica y ya este año estoy consolidando algunas cosas relevantes sobre este enfoque. Ahí yo considero que ha habido un cambio, es un cambio que me ha llevado a mí a mejorar como docente, en caso de que regrese a ejercer a otra institución mi aporte sería mucho más, ya que he ganado experiencia y eso sería muy provechoso ya que promovería esta metodología. Yo me siento renovado con lo que he aprendido en el COAR y considero que debería ser así en todos los colegios.</p>	<p>enseñando y sumando las actualizaciones y capacitaciones vas cambiando tu forma de trabajo y enseñanza, lo que me acuerdo, es que antes era todavía poco autoritaria, los alumnos los tomabas como si estuviera bajo tu dominio, pero ahora que la enseñanza es por competencias la mirada va girando, ahora el docente es un facilitador, un mediador y un mentor para el chico y los acompaña en su aprendizaje. Otro también yo veía antes que los estudiantes debían dominar los temas, estar todos a la par, pero eso no es así hay chicos que tienen diferencias de aprendizaje, y capacidades distintas. Entonces hay que sobrellevarlo, comprenderlos y animarlos, porque cada estudiante es valioso e importante, hay que darle confianza, seguridad, ánimo, entonces por ese lado de mi parte intento enfatizar esto bastante. También, los roles y las metodologías eran diferentes ahora cambié los procesos pedagógicos, se toma mucho en cuenta actitudinal y la afectiva, antes no era así, ni te dabas cuenta, pero ahora sí debes estar atento ya no es todo el conocimiento, hay otros aspectos que debemos estar al tanto.</p>
---	---	--

<p>Yo tengo una idea de lo que es la planificación, he aprendido que la planificación no es una camisa de fuerza, es más bien la previsión de lo que vas a desarrollar, muchas veces lo que tu planificas puede tener una intención bien clara, pero puede malograrse todo por alguna circunstancia. Así que yo considero que la planificación te ayuda, te da un norte por donde tienes que ir, por donde tienen que ir los estudiantes y eso se puede verificar en el acto en el camino, no sale exactamente como lo uno lo planifica, siempre hay variantes siempre hay variables, entonces debes de estar atentos. Lo fundamental para mí, es tener claro qué quieres lograr, qué vas a lograr, cómo lo vas a hacer, eso lo tienes que saber tú como docente y lo tienen que saber los chicos, debe estar claro el qué, cómo y porqué. Por eso tengo que ver la manera de presentar actividades, actividades que sean retadoras para los chicos, actividades que me ayuden a llevar a cabo ese propósito de mi clase, eso es importante para mí. Pero, estas actividades, siempre las hacemos a través de la indagación, leer información, en internet, trabajar en equipo, buscar información que sea buena, una información que le sirva al estudiante y que pueda presentar esa actividad. Otra cosa importante es el modelamiento, es el ejercicio que hace el docente como modelo que el estudiante debe imitar y mejorar, los docentes queremos que nos superen en el fondo, para mí es importante eso. También hay una cuestión transversal que es la evaluación, para nosotros la evaluación no se da solo al final, sino se da en el proceso estamos constantemente evaluando a los</p>	<p>Las características de la planificación, es que para mí es que debe buscar el desarrollo integral de los estudiantes y en eso baso la planificación. La planificación que se hace poco a poco se pone en práctica. También considero que se deben tener en cuenta que el desarrollo de las actividades sea eficaz, y eso lo hago preguntándome el cómo está haciendo efecto las actividades, ahora obviamente eso es dentro de lo que es el aprendizaje significativo en los chicos, qué comprendieron, me pregunto si esas estrategias funcionan o no. Debe tener plasmado el aprendizaje significativo, la evaluación debe ser permanente, la retroalimentación y la reflexión, porque debe ser reflexiva cada actividad, o sea me pregunto qué nos sirve que debemos adaptar de las actividades.</p>	<p>Toda planificación debe responder a un propósito, si tenemos en claro el propósito, el diseño tiene que dosificarse en base a lo que debemos lograr, respetando los procesos y adaptar al tipo de clase. Entonces se debe ir modificando a esos aspectos. Las actividades tienen que estar bien calificadas según el propósito. También la retroalimentación debe estar en todo el momento de la actividad. Es muy importante que frente a esta planificación de cada docente, se debe compartir con alguien para poder mejorar, y eso debe estar de acuerdo con cada etapa o proceso de cada sesión. Siento que todo debe estar relacionado al propósito, las actividades, la evaluación, la retroalimentación, sino tomamos eso en cuenta entonces para qué deberíamos planificar, porque si no cada uno haría según a lo que les plazca.</p>
--	--	--

<p>chicos. También, creo que es importante y que debe estar claro en la planificación el cómo vas a evaluar, no solo la evaluación en sí. Y algo que se me está yendo también es la retroalimentación. Hay que retroalimentar, y cómo retroalimentamos, ahí descubrimos que los estudiantes tienen vacíos, y ahí hacemos la retroalimentación, no planificamos, sino que aparece en el proceso y lo aplicamos en ese proceso. La retroalimentación aparece cuando ves algunas dificultades en clase, cuando trabajan en equipos y yo no me siento, sino que paso por cada equipo y les voy dando comentarios sobre lo que les falta, veo quienes están bien, quienes están mal.</p>		
<p>Si nosotros queremos lograr aprendizajes que sean significativos en los estudiantes, nosotros como docentes debemos conocer y manejar la información sobre ellos, sino conozco como son los estudiantes no voy a poder trabajar con este aspecto importante. Entonces es importante que los conozca, conocerlos en qué, conocer cómo son, cómo piensan, quiénes son sus padres, de donde son, qué costumbres traen los estudiantes del contexto en el que viven, y eso podría ser y de hecho es importante para que el profesor pueda realizar un seguimiento más personalizado donde vea donde el estudiante está flaqueando. Es relevante conocer ese contexto sociocultural, y también es importante un test, aunque este es un déficit del nuestro colegio y lo sabemos nosotros como docentes, pero no lo aplicamos, es decir, cómo aprenden nuestros estudiantes. Algunos son más visuales, otros más del oído y otros más de actividad, pero para eso deberíamos</p>	<p>En el aspecto de los estudiantes, tomo en cuenta las competencias y la parte actitudinal de ellos, o sea tener en cuenta cómo ellos se expresan, sus participaciones, su nivel de reflexión y su desempeño en las actividades. Otro aspecto que tomo en cuenta es el cómo plantea sus ideas, cómo formula oraciones, entonces eso se ve en el desarrollo de sus textos, esos son aspectos que tomo en cuenta y que enfatizo para que practiquen. Con respecto al contexto, con relación a las sesiones que realizo siempre tomo en cuenta el contexto sociocultural, siempre lo relaciono, va a depender de los temas que ejecutemos ya sea político, religioso, económico, filosófico, eso se toma en cuenta para que ellos tengan en cuenta todo el panorama diferenciado, y cuando opinan siempre toman posturas. En cuanto al currículo, en el currículo nos plantea lo que son los enfoques transversales, aquí tomo en cuenta lo que son los principios educativos, los</p>	<p>Recordando que dentro del coar tenemos estudiantes de alto rendimiento, son estudiantes clasificados y tienen un nivel alto están preparados o destacados, entonces lo que quisiera remarcar es que se debe conocerlos bien porque por más destacados que sean no todos los estudiantes te responden por igual, se debe tener la misma atención con cada uno de ellos y sobre todo conocer su forma de aprender, de actuar, algunos estudiantes tienen mucho humor otros son más serios y esas cosas se toman en cuenta. Esto tampoco se escapa a la realidad que tiene cada estudiante, muchos de ellos vienen de provincias, durante el tiempo que tengo aquí en Apurímac, y al conversar con muchos estudiantes ellos tienen diferentes experiencias, costumbres, e incluso idiomas, yo les hago hablar, a veces ellos no lo hablan, pero para mí es importante que hablen su idioma quechua y que lo valoren. Con relación a cualquier otro</p>

<p>aplicar un test, y si hay un test, pero lamentablemente para ser sincero no hay, yo lo hice un par de años, pero luego ya no, porque eso implica un trabajo, hay que tabular y sacar por cada estudiante. Pero dejo aquí en consideración que es importante conocer cómo el estudiante aprende. Nosotros lo sabemos, pero como desde una mirada a grandes rasgos, pero sería mejor manejar una información mas concreta. Ahora es obviamente importante conocer el currículo, las competencias, y no solo eso sino también donde están los criterios de evaluación, todos esos aspectos que son como el material que sin el cual no se puede planificar definitivamente. Entonces del currículo nacional se deben extraer las competencias, los propósitos, hay otros aspectos también más fines, como los relacionados a los criterios de evaluación sobre como planificarlos y todo en torno a la competencia comunicativa.</p>	<p>enfoques medioambientales, el inclusivo, etc., todo esto aparte de las competencias que se deben desarrollar este también se toma en cuenta, otro también otro aspecto es el cómo el currículo dirige todo el proceso educativo, el de la evaluación, la parte afectiva de los estudiantes y eso.</p>	<p>tema que se toque o desarrolle lo oriento al vivir que tiene cada uno de ellos, como te decía vienen de diferentes zonas y sitios y esos aspectos se considera para que valoren esa cultura, porque el idioma también funciona como vínculo para poder conocer las costumbres y la cultura que traen. Y finalmente finalizando con los del currículo nacional, yo considero que se debe siempre considerar las competencias y lo que corresponde a la evaluación, lo cual también se complementa con el perfil de la IB</p>
--	--	--

