

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Las percepciones de docentes de Historia de Enseñanza
Media Básica pública del área metropolitana
sobre el Enfoque por Competencias y la aplicación
en sus prácticas de enseñanza**

Estudio de casos múltiples

Entregado como requisito para la obtención
del título de Master en Educación

María Virginia Martínez Guidolin - 261720

Tutora: Mag. Adriana Careaga

2022

Declaración de autoría

Yo, María Virginia Martínez Guidolin, declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicado previamente a su entrega.



María Virginia Martínez Guidolin

Montevideo, 19 de mayo de 2022

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi familia.

A mi esposo Germán, mi gran compañero de vida, por su comprensión y paciencia.

A mi madre por apoyarme y enseñarme desde niña a luchar por alcanzar mis metas.

A mi padre y a mi nona, por las huellas que dejaron en mí.

Agradecimientos

A mi tutora Adriana Careaga, por su dedicación permanente y por guiarme con su experiencia y sabiduría con comentarios y sugerencias muy atinadas, a lo largo de la realización de este proyecto.

A los colegas que participaron en la investigación, brindando su tiempo y transmitiendo sus experiencias.

A mis colegas y amigas que me estimularon y apoyaron a lo largo de cada avance de este proyecto.

A los compañeros de generación que a pesar de la distancia y la virtualidad, se sintieron tan cercanos.

Resumen

La presente investigación tiene por objeto de estudio las percepciones de docentes de Historia de Enseñanza Media Básica pública del área metropolitana sobre el Enfoque por Competencias y la aplicación en sus prácticas de enseñanza. Se propuso como objetivo general, explorar y describir las percepciones que tienen docentes de Historia de Educación Media Básica, sobre la noción del Enfoque por Competencias, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y las estrategias que utilizan para aplicarlo en sus prácticas de enseñanza.

Se optó por un diseño de investigación de enfoque cualitativo, a través de la estrategia metodológica estudio de casos múltiples. La principal técnica de recopilación de información fue la entrevista en profundidad, semiestructurada a una muestra teórica de nueve docentes de Historia, de enseñanza Secundaria de Educación Media Básica, de gestión pública del área metropolitana, ubicados en tres etapas de la carrera docente, de seis instituciones educativas con características diversas. Se complementó con el análisis descriptivo de documentos de veintidós propuestas pedagógicas, proporcionadas por los docentes seleccionados en la muestra.

A partir de los resultados se podría pensar que los docentes de Historia de la muestra tendrían un conocimiento reducido y limitado sobre las competencias y que por tanto trabajan de forma parcial el enfoque por competencias en sus prácticas de enseñanza, atendiendo únicamente las competencias transversales e históricas tradicionales. Sobre los aspectos que obstaculizan y facilitan la aplicación del enfoque por competencias, de acuerdo a las respuestas de los docentes no se puede establecer una relación entre los docentes y las diversas características institucionales, planteando más obstáculos que facilitadores que tienen que ver con factores estructurales y organizativos, tiempo pedagógico y la cantidad y diversidad de estudiantes en el aula. Acerca de las estrategias que los docentes utilizan para aplicar el enfoque por competencias en sus prácticas de enseñanza, la investigación revela que son numerosas y variadas, pero existe dificultad para expresar los supuestos epistemológicos que sustentan sus prácticas de enseñanza, generándonos la interrogante de cuan reflexivos son los docentes sobre sus prácticas.

Palabras clave: Enfoque por Competencias, Competencias Históricas y transversales-Prácticas de enseñanza-Percepciones.

Índice

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN. PROBLEMA y OBJETIVOS	8
1-Introducción	8
Justificación del tema de estudio.....	8
1.1-Problema, objeto de estudio.....	10
1.2- Objetivo	12
Objetivo General.....	12
Objetivos específicos	12
CAPITULO 2: MARCO TEORICO.....	13
2.1-Investigaciones preliminares.....	13
2.2 Las competencias y el contexto actual.....	18
2.3 Ejes conceptuales.....	23
2.3.1 Enfoque por Competencias	23
2.3.1.1 Etimología del término competencia: sentidos y usos del término.	23
2.3.1.2 Competencia: una noción polisémica.....	25
2.3.1.3 El Enfoque por Competencias en la educación del siglo XXI.....	28
2.3.1.4 Los obstáculos para la implementación del Enfoque por Competencias	30
2.3.1.5 Críticas y limitaciones de la aplicación del enfoque por competencias	31
2.3.2 Tipos de competencia	33
2.3.2.1 Competencias Transversales o genéricas.....	33
2.3.2.2 Competencias disciplinares.....	38
2.3.3 Los docentes y la aplicación del Enfoque por Competencias en el aula	49
2.3.3.1. El aporte teórico de Perrenoud (2007) sobre las competencias docentes.....	51
2.3.3.2. El aporte teórico de Fernández (2005)	51
2.3.3.3. El aporte teórico de Frade (2009).....	53
2.3.3.4. Caracterización de las competencias pedagógicas docentes elegidas para la investigación	54
Elaborar dispositivos de diferenciación	61
2.3.5 Las percepciones.....	61
2.3.6- Prácticas de enseñanza.....	62
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	64

3.1-Diseño cualitativo: razones de su elección.....	64
3.1.1-Diseño general de la investigación.....	66
3.2-Universo y muestra.....	67
3.2.1-Universo: Población estudiada.....	67
3.2.2-Selección de casos.....	67
3.2.3- Criterios de la selección de la muestra.....	68
3.2.3.1-La selección de los centros educativos.....	69
3.2.3.2. La selección de los docentes entrevistados.....	70
3.3-Técnicas de recolección de datos.....	72
3.3.1-Entrevista en profundidad.....	75
3.3.2-Análisis documental.....	76
3.3.3 Fiabilidad de los instrumentos.....	77
3.4- Implicancia de la investigadora.....	78
4-Descripción del trabajo de campo.....	78
4.1- Cronograma de acceso al campo.....	79
5-Análisis de datos.....	81
5.1-Procedimientos de categorización y codificación.....	82
5.2-Estrategias de validez del conocimiento.....	87
5.3-Cuestiones éticas.....	88
5.4-Cronograma de ejecución de la investigación.....	88
CAPITULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	90
4.1- Percepción del concepto de competencias.....	90
4.1.1- Polisemia del concepto.....	90
4.2- Incidencia del EpC en las prácticas de enseñanza y los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación.....	94
4.2.1- La aplicación del EpC promueve un cambio.....	94
4.2.2-Los obstáculos y facilitadores para la implementación del Enfoque por Competencias.....	96
4.3-Estrategias docentes para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza.....	100
4.3.1-Estrategias para aplicar las Competencias transversales o genéricas.....	100

4.3.2-Estrategias para aplicar las Competencias disciplinares	106
a-Utilizar fuentes históricas (UFH).....	108
b-Identificar el cambio y la continuidad (ICC)	111
c-Analizar las causas y consecuencias (ACYC).....	113
d-Explicar de manera contextualizada o por empatía (EMC)	115
2-Competencias sociales y cívicas.....	118
4.3.3-Estrategias y recursos didácticos para organizar y animar situaciones de aprendizaje e implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo.	119
4.3.4- Estrategias para elaborar dispositivos que atiendan la diversidad.....	121
4.3.5- Estrategias de evaluación	125
4.3.6. Estrategias para el trabajo en equipo o colaborativo	128
4.3.7- El EpC promueve la perspectiva crítica de la práctica docente.....	131
Capítulo 5: Conclusiones	135
Alcances y limitaciones del estudio	139
Proyecciones hacia futuras líneas de investigación.....	139
6- Referencias bibliográficas	141
7-Anexos	151
7.1- Anexo 1- Resumen de los conocimientos y prácticas del perfil de egreso del Tramo 3° de Educación Media Básica	151
7.2- Anexo 2-Consentimiento informado	154
7.3- Anexo 3- Datos que se le solicita a los liceos para argumentar la heterogeneidad de la muestra	155
7.4-Anexo 4- Guion entrevista.....	155
7.5- Anexo 5- Pauta de análisis documental.....	156
7.6- Anexo 6- Resumen de las actividades interdisciplinarias otorgadas por los docentes	157

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN. PROBLEMA y OBJETIVOS

1-Introducción

El proyecto se enmarca dentro de la línea de investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. El mismo se titula “Las percepciones de docentes de Historia de Enseñanza Media Básica pública del área metropolitana sobre el Enfoque por Competencias y la aplicación en sus prácticas de enseñanza. Estudio de casos múltiples”.

Específicamente, se propone explorar y describir las percepciones que tienen docentes de Historia de Educación Media Básica (EMB) pública, sobre la noción del Enfoque por Competencias (EpC), la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y las estrategias que utilizan para aplicarlo en sus prácticas de enseñanza. El presente estudio se divide en cinco capítulos, en el primero capítulo se presenta el tema de estudio, con el problema, preguntas y objetivos de la investigación. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico que sustenta la investigación. En el capítulo tercero, se presenta el marco metodológico elegido para la realización del trabajo de campo. En el cuarto capítulo, se plantea el análisis de los datos y por último, en el quinto capítulo se procede a las conclusiones.

Justificación del tema de estudio

Actualmente, el interés mundial por resolver el gran problema educativo parece estar focalizado en implementar la enseñanza por competencias en todos los niveles educativos y la razón está en el acelerado avance tecnológico debido al proceso de globalización (OCDE, 2017), donde toda la información está al alcance de cualquier persona y los contenidos conceptuales dejan de tener importancia frente a los procesos de identificación, selección, jerarquización, interpretación que corresponden a las nuevas formas de alfabetización del siglo XXI (Perrenoud, 2001; UNESCO, OREALC, 2017).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) la enseñanza mediante el EpC faculta a las personas a afrontar de manera efectiva las exigencias y desafíos de la

vida cotidiana (UNESCO, 2013). “Cada vez son más las voces que se alzan para reclamar avances en la sociedad que equiparen escuela y sociedad. La educación debe adaptarse al cambio social” (Doñate y Ferrete, 2019, p. 48), para lograr formar personas íntegras, competentes y capaces de desarrollar competencias básicas, personales y profesionales: aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico, y desarrollar la motivación intrínseca capaces de desenvolverse en el mundo actual. (Fernández March, 2006; García Añón y Torras Virgili, 2017; Aguerrondo y Vaillant, 2015; Cobo, 2016).

A nivel mundial, hay un reconocimiento de que el modelo de clase tradicional o de transmisión, aunque continúa siendo predominante entre los docentes, genera en los estudiantes de esta nueva era, indiferencia, apatía y aburrimiento (Scott, 2015; Aguerrondo y Vaillant, 2015; Pagés y Santisteban, 2013).

La enseñanza de las competencias y habilidades del siglo XXI, requiere una transformación en la pedagogía y en las tareas de aprendizaje (Scott, 2015; Aguerrondo y Vaillant, 2015). Esta nueva modalidad de trabajo, le permite al docente enseñar en competencias con enfoque en el estudiante, tomando distancia de posturas de la pedagogía tradicional centradas en la memorización de contenidos conceptuales y la repetición, utilizando métodos expositivos de enseñanza y una evaluación reproductiva centrada en la calificación, la relación entre el docente-estudiante está basada en la autoridad, el docente es el que posee el conocimiento y el estudiante es el receptor del conocimiento (Benejam, 2002a; Quinquer, 2002; Pericacho, 2015). El EpC, se ha planteado como una de las propuestas contemporáneas que incorpora estrategias de aprendizaje activo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) que promueve la autonomía y la creatividad en los estudiantes de EMB.

El estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento; la enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo conceptuales, exige aprendizajes procedimentales y actitudinales (CES, 2006a, 2006b, 2006c); es necesario desarrollar competencias que le permitan a los estudiantes desenvolverse creativamente en su entorno, para que pueda poner en práctica lo aprendido en situaciones diversas. Procura que los estudiantes puedan dar respuesta a aquellas necesidades que se les presentan a lo largo de su vida, sabiendo desenvolverse en una sociedad cambiante (UNESCO, OREALC, 2017; Scott, 2015).

Finalmente corresponde mencionar la motivación personal por el tema seleccionado. Enseñar y aprender constituyen prácticas complejas atravesadas por diferentes marcos, algunos que son visibles como los normativos y otros que dependen de las decisiones que toman los docentes guiados por sus percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Indagar sobre las percepciones que tienen del EpC, analizar cómo esas percepciones inciden en sus prácticas de enseñanza de la Historia y a su vez cómo éstas se pueden ver obstaculizadas o facilitadas, así como también conocer las diversas estrategias que utilizan los docentes para aplicarlo en sus prácticas de enseñanza, constituye uno de los temas más apasionantes para la investigadora a lo largo de la formación y carrera profesional.

1.1-Problema, objeto de estudio

En un momento en que a nivel mundial existe un cambio en el concepto de enseñanza y aprendizaje de la Historia enfocado en las competencias y en el rol activo de los estudiantes en el aprendizaje (Scott, 2015) y a nivel nacional, también se propone un cambio, la actividad profesional de los docentes en el presente y en particular de los docentes de Historia, no puede reducirse a la simple transmisión de conocimientos.

Esta renovación educativa implica una ruptura con la concepción positivista de la enseñanza de la Historia focalizada en recordar nombres, datos y fechas (Benejam, 2002b; Quinquer, 2002). Este nuevo enfoque no implica relegar contenidos, sino que se busca que los estudiantes sepan qué hacer con la información. Lo importante es el aprender a aprender, enseñar a buscar información en diversos medios, saber discernir la útil de la inútil, ordenarla, etc. (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Cobo, 2016).

Es realmente un desafío para los docentes de Historia poner en práctica estrategias que busquen no una Historia memorizada sino comprendida e interpretada. El conocimiento histórico puede ayudar a formar personas competentes, capaces de aplicar este conocimiento para desarrollarse como ciudadanos y cómo individuos que deben afrontar situaciones y problemas a lo largo de toda la vida. Para lograrlo requieren aplicar destrezas instrumentales y conocimientos de diverso tipo, entre los cuales se encuentra el conocimiento histórico (Gómez Carrasco, Miralles Martínez, y Molina Puche, 2015; Domínguez Castillo, 2015).

Las competencias no se adquieren en abstracto sino a partir de situaciones, personas y recursos concretos que deben ser planificados por los docentes, para lograr en los

estudiantes un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones, entre otros. Los docentes diseñan sus prácticas de enseñanza a partir de sus valores, de las características del contexto en el que se desarrollan y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden. Es fundamental en este proceso la investigación sobre la acción docente, el papel reflexivo sobre su práctica para llevar a cabo los objetivos que se propone (Tobón, 2004; Marcelo y Vaillant, 2009).

Situándose en este contexto, en que a la educación se le demanda estudiantes creativos, autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y poder enfrentar nuevos desafíos, es que se propuso como problema a investigar: las percepciones de los docentes de Historia de EMB pública sobre el EpC, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y las estrategias que utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza.

Ante estos planteamientos, se pretendió dar respuesta a las siguientes interrogantes:

La pregunta central que se ha convertido en línea argumental de la presente tesis es:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Historia de Educación Media Básica pública sobre el Enfoque por Competencias, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y qué estrategias utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza?

Formulada en estos términos, la pregunta encierra a su vez, una serie de preguntas específicas, que son las que han oficiado de hoja de ruta en la presente investigación:

- 1-¿Cómo perciben los docentes de Historia de Enseñanza Media Básica pública el Enfoque por Competencias?
- 2- ¿De qué manera los docentes de Historia de Enseñanza Media Básica pública perciben, que la aplicación del Enfoque por Competencias incide en sus prácticas de enseñanza?
- 3- ¿Qué aspectos facilitan la aplicación del Enfoque por Competencias y cuáles lo obstruyen?
- 4-¿Qué estrategias utilizan los docentes de Historia de EMB pública para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza?

1.2- Objetivo

Objetivo General

Explorar y describir las percepciones que tienen los docentes de Historia de Educación Media Básica pública, sobre la noción del Enfoque por Competencias, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y las estrategias que utilizan para aplicarlo en sus prácticas de enseñanza.

Objetivos específicos

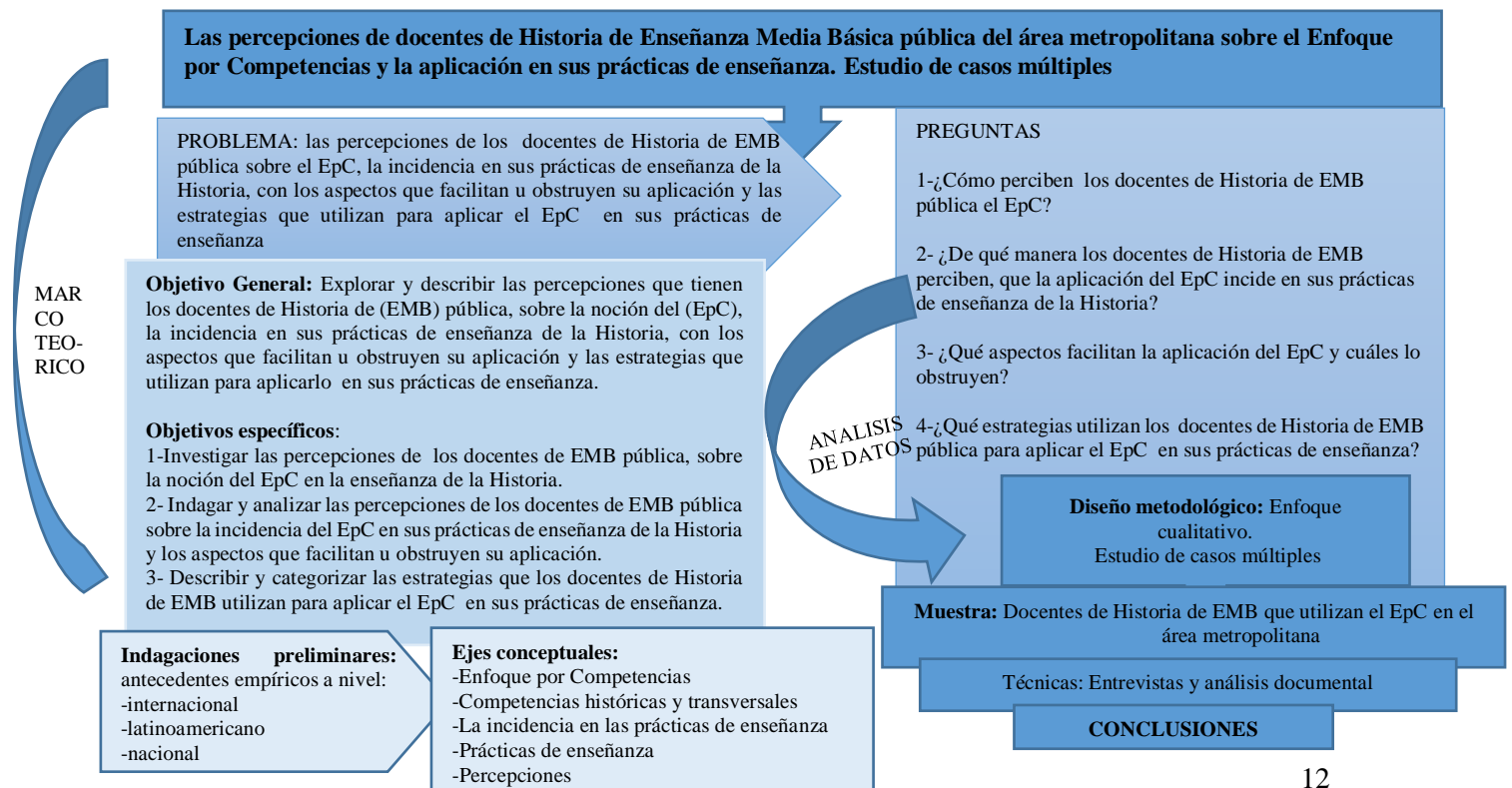
1- **Investigar** las percepciones de los docentes de Enseñanza Media Básica pública, sobre la noción del Enfoque por Competencias en la enseñanza de la Historia.

2- **Indagar y analizar** las percepciones de los docentes de Educación Media Básica pública sobre la incidencia del Enfoque por Competencias en sus prácticas de enseñanza de la Historia y los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación.

3- **Describir y categorizar** las estrategias que utilizan los docentes de Historia de Enseñanza Media Básica pública para aplicar el Enfoque por Competencias en sus prácticas de enseñanza.

En suma, en la Figura 1 se presenta una síntesis del trabajo de investigación.

Figura 1- Síntesis del trabajo de investigación



CAPITULO 2: MARCO TEORICO

Sobre el tema a investigar existen varios estudios, demostrando que se trata de una temática de actualidad e interés para la comunidad educativa. Este capítulo comienza con las investigaciones preliminares. Fueron seleccionados diversos trabajos por tener resultados y conclusiones que contenían aportes significativos para la presente investigación. Se sistematizaron los estudios empíricos más recientes relacionados con la investigación a nivel internacional, a nivel latinoamericano y a nivel nacional, con diferentes metodologías, que contribuyeron a enriquecer la visión sobre el tema seleccionado desde diversos enfoques.

A continuación, se presenta el contexto educativo actual en el que se desarrolla este nuevo enfoque y los ejes conceptuales fundamentales que estructuran y sustentan el presente trabajo.

2.1-Investigaciones preliminares

Se presenta la elección de trabajos que han servido de guía a la hora de tomar decisiones para el diseño de esta investigación. Se han encontrado una serie importante de investigaciones lo que indica el interés que hay sobre el tema en el campo educativo internacional, latinoamericano y nacional. La lectura de dichos trabajos permitió acercarse y conocer los últimos avances sobre el campo a estudiar.

Las investigaciones que se presentan como indagatorias preliminares, son abordadas desde: por una parte, la doble epistemología, la del concepto de competencias y como se aplica el EpC en la enseñanza y el rol docente. Por otra parte, los antecedentes empíricos que estén relacionados con la metodología de la investigación. Los trabajos se clasifican en tres niveles internacional, latinoamericano y nacional. En cada nivel los estudios se ordenan cronológicamente desde los más a los menos recientes.

A continuación en la Tabla 1 se presenta un resumen de las indagatorias preliminares y sus aportes a la investigación

Tabla 1- Resumen de las indagatorias preliminares y sus aportes a la investigación

	ANTECEDENTE	NOMBRE	DISEÑO METODOLÓGICO	RESUMEN DE RESULTADOS	APORTES A ESTA INVESTIGACIÓN
Nivel Internacional	González-Mayorga, Vieira Aller y Vidal García (2017) (España)	Opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y el apoyo del departamento de orientación.	Cualitativo	La mayoría de los docentes desarrollan un modelo de evaluación mixta, basada en competencias y contenidos, hallando un mayor uso de la modalidad mixta entre los docentes de Matemáticas. Los docentes poseen una opinión positiva de la evaluación por competencias aunque piensan que han tenido poca formación para llevarla a la práctica.	Conocer la opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y describir el tipo de pruebas de evaluación que utilizan.
	García San Pedro (2010) (España)	<i>Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad.</i>	Cualitativo Estudio de casos	Las diferentes concepciones sobre las competencias y la visión institucional, influyen en las oportunidades de aprendizaje y en las propuestas de evaluación. Los casos que tienen una visión fragmentada y mecanicista generaron resistencia para aplicar el enfoque, mientras que los casos que tienen una visión de las competencias desde la excelencia, acompañada desde la institución, conciben la formación como algo gradual y se organizan para que los graduados se integren con éxito en el área laboral. Además hay un reconocimiento de parte de los docentes sobre el cambio en lo pedagógico en cuanto al rol activo del estudiante.	Conocer cómo los docentes integran el enfoque por competencias en las evaluaciones a nivel universitario

Pagès (2002) (España)	Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales.	Cualitativo	A partir de las opiniones de estudiantes se relaciona la teoría-práctica y la reflexión sobre la enseñanza – aprendizaje de contenidos sociales, geográficos e históricos como fundamental tanto en la formación inicial como a lo largo de la práctica docente para dar respuesta a los desafíos de un currículo para el siglo XXI.	Conocer la relaciona del currículo de la historia y ciencias sociales de la enseñanza obligatoria y la formación y el desarrollo profesional del profesorado a cargo de su implementación en la práctica.
Bezanilla Albisuaa, Poblete Ruizb, Fernández Nogueirac, Arranz Turnesd y Campo Carrascoe (2018) (España)	El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios	Mixta	La mayoría de los docentes universitarios lo vinculan el pensamiento crítico a procesos de análisis y razonamiento, algunos al cuestionamiento, evaluación y toma de decisiones y muy pocos lo conciben como acción y compromiso, siendo para todos un aspecto significativo de la formación universitaria.	Conocer qué entienden los docentes universitarios por pensamiento crítico y la importancia que conceden al mismo.
Bustamante, Lapo, Oyarzún y Campos (2017) (Chile)	Análisis de la percepción docente en tres Universidades Chilenas tras la Implementación del Currículum Basado en Competencias.	Cualitativo	Coinciden las percepciones en las categorías guiar y aportar, existen diferencias en cómo los docentes se relacionan con los principios orientadores, esto depende de la profundidad y tiempo Universidades estudiadas llevan utilizando el enfoque por competencias. Los docentes se centran “en la participación y personalización de la enseñanza, la motivación, desarrollo de la autoestima e interacción” (p. 97). También, aunque internalizan el contexto, una de las universidades estudiadas se focaliza en los lineamientos institucionales y en la enseñanza tradicional por objetivos.	Conocer las percepciones de los docentes, desde la doble perspectiva del rol docente y las demandas institucionales en la implementación del curriculum basado en el enfoque por competencias.
Molina, Morales y Valenzuela (2016) (México)	Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México	Mixta	Se encuentra que los estudiantes de secundaria competentes en desarrollo de pensamiento crítico tienen habilidades de resolución de problemas, de emisión de juicios y de disposición hacia el pensamiento crítico. Se recalca la solidaridad, el gusto por compartir el conocimiento y por ayudar a sus pares. También se halló que es pequeña la diferencia de esta competencia entre hombres y	Conocer las características de los estudiantes de secundaria con dominio de la competencia transversal desarrollo del pensamiento crítico.

			mujeres, aunque en el aula se destacan más las mujeres.	
López Figueroa (2014) (México)	<i>El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media.</i>	Cualitativo	Se destaca el hecho de que las reformas educativas tienen posibilidad de éxito si se reconoce al docente como un intelectual reflexivo sobre la aplicación de las reformas adaptándolas a su realidad. Además es un gran aporte en lo que respecta a lo metodológico.	Conocer las percepciones y experiencias de algunos docentes de educación media en México, que cursaron el Diplomado de Competencias Docentes para la Educación Media Superior, sobre la implantación del enfoque por competencias en su didáctica.
Tenutto, Brutti y Algrañá (2010) (Argentina)	Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas.	Mixto	La necesidad de una formación más práctica utilizando métodos que lleven a un aprendizaje significativo, la necesidad de reformular los programas de las asignaturas a partir del enfoque por competencias, que promueva el aprendizaje activo y contenga evaluaciones útiles en el proceso formativo.	Conocer las concepciones y propuestas sobre planificación, aprendizaje, enseñanza y evaluación por competencias en Profesorado de Nivel Medio y Superior de Educación Tecnológica
Fernández (2005) (Venezuela)	Matriz de competencias del docente de Educación Básica.	Cualitativo	Los docentes formularon una matriz del docente de educación básica con 10 competencias, subcompetencias e indicadores. “Las diez competencias seleccionadas fueron: Motivación al logro, atención centrada en el alumno, sensibilidad social, equipo de aprendizaje, agente de cambio, dominio de contenidos básicos, dominio de estrategias de aprendizaje, Ambiente de aprendizaje adecuado, Autoaprendizaje, características personales” (Fernández, 2005, p.13).	Conocer el perfil de competencias del docente de Educación Básica en Venezuela.

Nivel Nacional	Gilardi, Firpo, Giles y del Arca (2021)	Aprendizaje basado en proyectos: competencia científica y autorregulación del aprendizaje.	Mixto cuasixperimental	<p>En lo cualitativo: Mayor motivación y gusto por el trabajo en el laboratorio en los estudiantes en que se aplicó el ABP en comparación a los grupos en que se aplicó la enseñanza tradicional.</p> <p>En lo cuantitativo: los estudiantes que aprendieron mediante en ABP tienen niveles más altos en elaboración, organización, aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda, mientras los que aprendieron con la enseñanza tradicional tienen niveles más altos de autosuficiencia y gestión del espacio de estudio. Además hay diferencias en cuanto al género: el género femenino obtuvo valores altos en organización y gestión de recursos frente al género masculino.</p>	Conocer la aplicación del ABP como nueva estrategia de enseñanza comparándolo con la enseñanza tradicional en Química y Biología en tercero de Ciclo Básico.
	Sosa y Capote (2014)	Modelo Tradicional versus Enfoque por Competencias.	Mixto	Los cambios en la forma de evaluar, no se resuelven mediante la imposición de nuevos programas sino que implica la intencionalidad del docente y un cambio de mirada que trascienda la teoría y se transforme en realidad en sus prácticas pedagógicas.	Conocer cómo es y las formas de llevar a cabo la evaluación, en el marco antagónico entre el modelo tradicional y el enfoque por competencias.
	López Filardo (2019)	Concepciones y prácticas con TIC La construcción didáctica del tiempo histórico en la formación inicial del profesorado de Historia	Cualitativo Estudio de casos múltiples	Las prácticas de los docentes, están fundadas en un sólido conocimiento de la disciplina, promueven formas de pensar históricamente, aunque no aprovechan la variabilidad de TIC para promover procesos de enseñanza innovadores.	Se obtiene base sobre la estrategia metodológica

Fuente: Elaboración personal

2.2 Las competencias y el contexto actual

En el proceso de globalización, uno de los principales responsables de la aparición de este enfoque (Ramírez Díaz, 2020), las competencias son de gran relevancia, ya que cada vez más los trabajos tienden a robotizarse y la información se ha convertido en un recurso al alcance de todos que se expande gracias a las tecnologías modernas (OCDE, 2017).

De esta manera el EpC se ha consolidado especialmente por organismos internacionales como el Banco Mundial, UNICEF, OCDE, entre otros. En el 2015 se planteó el Marco de Acción Educación 2030 en el foro mundial sobre la educación, en el cual se establece como objetivo global el “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (UNESCO, 2015 p. 3). En cuanto a la calidad hace referencia a que una de sus metas es que se desarrollen competencias para el trabajo decente, el empleo y el emprendimiento donde la educación terciaria y las universidades juegan un importante papel. (UNESCO, 2015).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) planteó, en su informe *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, un marco de habilidades y competencias destacadas en las dimensiones de información, comunicación y ética, así como de impacto social (García Añón y Torras Virgili, 2017). El interés por el estudio de las competencias de este organismo se origina posteriormente a la implementación de las pruebas PISA, destinadas a comparar el conocimiento y las destrezas en las áreas de matemática, lectura y resolución de problemas. “Se concluyó que el éxito de un educando en su vida después de la educación obligatoria dependerá de un rango más alto de competencias” (Bueno Chuchuca, 2022)

El Uruguay, no es ajeno a estas transformaciones y desde la década del 2000, se están realizando cambios a nivel educativo tendientes a superar la visión enciclopédica de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG) de Ciclo Básico del Plan de Reformulación 2006 (Circular N°2704/06 y Circular N° 2956/10), se “inserta en los nuevos paradigmas en los cuales se evalúa con valor formativo para contribuir al autoconocimiento y la autorregulación, tanto desde el punto de vista del docente como del alumno” (p. 1), y parte de una serie de principios teóricos sobre la

evaluación, que debe ser inclusiva, democrática, integrada, contextualizada, cualitativa, planificada, prospectiva, continua y procesual (CES, 2006d; CES, 2010)

La fundamentación pedagógica del REPAG, apunta a que los estudiantes respondan a los requerimientos formativos, otorgándoles los conocimientos y las habilidades que les permitan desarrollarse y participar de manera activa en la construcción de una sociedad más democrática. Si bien el REPAG introduce conceptos y nociones que aluden al EpC, no existe referencia explícita en el documento sobre el término competencias, con lo cual, podría propiciar a que los docentes continúen realizando sus prácticas pedagógicas tradicionales, en lo que respecta tanto en la enseñanza como en la forma de evaluar (Sosa y Capote, 2014; CES, 2006d; CES, 2010).

Hacia el 2006, la Comisión para la reformulación de los programas de Historia de tercer año de Ciclo Básico y tercer año de Bachillerato, fue convocada por el CES en el marco de la propuesta de reformulación de Ciclo Básico y Bachillerato para el año 2008 (CES, 2006a, 2006b, 2006c).

En la estructura de la reformulación de los programas de Ciclo Básico, hay una fundamentación, y luego la propuesta programática que se divide en tres partes, la primera hace referencia a los contenidos históricos divididos en unidades, la segunda, los conceptos disciplinarios claves según los contenidos y la tercera parte, propone los contenidos procedimentales de la disciplina (CES, 2006a, 2006b, 2006c).

Claramente en la reformulación de los programas de Ciclo Básico del 2006 hay una transformación, con respecto a los programas anteriores, los cuales eran portadores únicamente de los contenidos históricos que se debían abordar a lo largo del año. En la reformulación del 2006, no aparece de forma explícita el término de competencias, pero del documento se desprende una nueva forma de entender la enseñanza de la Historia que va más allá de la transmisión de fechas y hechos históricos, es decir, una enseñanza de la Historia no memorística, sino razonada, comprensiva e interpretada. La reformulación 2006 propone una enseñanza de la Historia conceptual, de conceptos claves (CES, 2006a, 2006b, 2006c), que ayudan al docente a construir el relato desde los diversos ángulos y con una mirada interdisciplinaria. En cuanto a los conceptos estructurantes, son conceptos organizadores básicos, en ocasiones comunes a otras disciplinas, son generales y atraviesan el programa. Los conceptos estructurantes “deberían estar implícitos en los enfoques utilizados para la enseñanza de la Historia”

(CES, 2006c, p. 2). A modo de ejemplo, el concepto de alteridad, expresa determinada forma de entender la Historia que, de ser compartida por el docente, debería incluirla como marco de referencia en su enseñanza.

Los procedimientos, se relacionan con el saber hacer, adquirir las habilidades del pensamiento histórico, “tienen una doble finalidad: por una parte aprender cómo se hace y hacer y por otra, incorporar contenidos conceptuales al acercar al estudiante al método del investigador” (CES, 2006c, p.2). La gran cantidad de contenidos a abordar requieren el uso de materiales como documentos, mapas, novelas históricas, películas, música, caricaturas, gráficas, obras de arte y todo tipo de instrumentos, que el docente considere que enriquecen y favorecen el aprendizaje. Los procedimientos “ayuda a realizar su proceso de aprendizaje en mejores condiciones a lo largo de toda su vida” (CES, 2006c, p. 2).

Pagès (2007) sostiene que el EpC aparece en muchos países de forma explícita en los currícula, lo que varía es el formato y su justificación. El autor pone como ejemplo la propuesta del Departamento de Educación de Western Australia del 2005, que organiza los contenidos a partir de conceptos clave, al igual que la reformulación de programas del 2006 del CES.

La reformulación del 2006 es una clara apuesta por los métodos de enseñanza no transmisivos y por concepciones del aprendizaje constructivistas, teoría que sostiene que el aprendizaje se construye, la mente de las personas adquiere nuevos conocimientos tomando como base las enseñanzas adquiridas anteriormente (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Si bien no se explicita el término competencia, propone la enseñanza de contenidos claves para la comprensión de los procesos históricos y busca enseñar procedimientos, es decir, formas de hacer, habilidades que luego, lógicamente, el estudiante sea capaz de transferir a otras situaciones de la vida. No está explicitado el término en los documentos del CES (2006a, 2006b, 2006c) pero las descripciones corresponderían a contenidos con formas de hacer trasladables a otras situaciones más allá de donde fueron aprendidas, descripciones que coincidirían con lo que algunos autores identifican como “competencias”.

La enseñanza diaria de la historia en las aulas, quedaba librada a las decisiones prácticas que tomaran los docentes, a los cuales sólo se les indicaba que respeten el marco temporal de cada nivel (CES, 2006a, 2006b, 2006c).

El concepto pedagógico de competencias aparece de forma explícita en los documentos de Educación Secundaria recién en el 2016 cuando el Consejo de Educación Secundaria, le propone a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa y a la Inspección Docente, la construcción de las expectativas de logro por asignatura y nivel con la finalidad de elaborar los perfiles de egreso (CES, 2016a), en el que se explicitan las competencias que cada estudiante debe adquirir por nivel y asignatura así como las competencias que comparten entre las distintas asignaturas.

El mencionado documento, fue trabajado por los docentes de cada asignatura, en el espacio de coordinación de los centros de Ciclo Básico, con el objetivo de orientar a los docentes, y que los mismos reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y los aprendizajes que esperan por asignatura y nivel (CES, 2016a).

En las Expectativas de logro que confecciona el Consejo de Educación Secundaria en el 2016 para Ciclo Básico, se desarrollan competencias que se exigen por nivel y asignatura, es decir, competencias específicas (Tobón, 2006), y otras que son competencias transversales o también se las puede denominar competencias genéricas, porque son comunes a todas las asignaturas (Tobón, 2006) como son: la lectura, escritura y pensamiento crítico.

En el 2017 se elabora un Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), luego de realizar la consulta pública ciudadana, a Comisiones Departamentales Descentralizadas de la ANEP, a organizaciones sociales y al colectivo docente.

El MCRN son un conjunto de orientaciones que buscan “la coherencia, la secuenciación y la continuidad de los recorridos educativos de los estudiantes en el tránsito hacia un horizonte común respecto a los aprendizajes fundamentales” ((MCRN, 2017, p.11).

En el año 2017, se realizó la publicación y presentación del documento: Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva de aquí en más documento MCRN Parte I. En el que se explicita claramente el acuerdo de implementar la enseñanza a través del EpC, se acuerdan los aprendizajes esperados o competencias culturalmente densas a desarrollar los perfiles de tramo y de egreso vinculados a los distintos campos del conocimiento para educación primaria y media. Este documento permitió la realización de los siguientes dos documentos, el primero de ellos hace referencia a las progresiones de aprendizaje, lo que se espera que los estudiantes aprendan en su trayectoria escolar, centrándose en los dominios Lingüístico-discursivo

que abarca Español, Segundas Lenguas y Lenguas extranjeras y Lengua de Señas Uruguaya (LSU), y el del Pensamiento y hacer matemático (MCRN, 2019a). El segundo documento, MCRN Una construcción colectiva Parte II Configuraciones curriculares (2019b) se decidió desarrollar diferentes configuraciones curriculares, basada en las concepciones, ideas fuerza, principios orientadores y aprendizajes fundamentales contenidos en el documento MCRN Parte I.

De esta manera, se introduce en el escenario educativo nacional, la utilización y aplicación de un nuevo enfoque educativo, el EpC, en la enseñanza secundaria de EMB, lo que hace necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque.

Sin embargo, el EpC no es bien acogido por todas las comunidades educativas en general, “algunos entes detractores lo acusan de promover una visión pragmática, técnica, reduccionista, procedimental, (...) con un posicionamiento producto de la globalización y las exigencias de las empresas” (Ramírez Díaz, 2020 p.4) que no ayuda a que los estudiantes desarrollen la capacidad crítica y reflexiva.

Por lo cual, depende del docente lo que ocurre en el aula y los aprendizajes que realizan o no los estudiantes, sus creencias determinan su planificación y su enseñanza. Ninguna innovación educativa puede ser impuesta sin la voluntad de los docentes (Pagés, 1994), y “la mejor manera de resolver los problemas que tienen los profesores para seleccionar, concretar, secuenciar y enseñar el contenido” (Pagés, 1994, p. 12) es partir de su propia práctica. Los cambios no se pueden imponer, más bien son el desenlace natural que se desprende del análisis que los docentes realizan sobre su propia práctica, en ese momento es donde son conscientes del valor del cambio y la posibilidad de que mejore su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Poner en práctica el modelo educativo basado en competencias lleva a un cambio o elaboración permanente de ideas y creencias, que implican una innovación en la manera de enseñar y aprender (Tenutto, Brutti y Algarañá, 2010).

2.3 Ejes conceptuales

2.3.1 Enfoque por Competencias

2.3.1.1 Etimología del término competencia: sentidos y usos del término.

El término competencia, según Mulder, Weigel y Collings (2008) tiene un doble origen etimológico. Del griego ikano que significa capaz, se refiere a “tener la habilidad de conseguir algo, destreza” (p. 2). Del latín, competens entendido como “el ser capaz” (p. 3) y competentia, “entendido como la capacidad y la permisión” (p. 3).

“Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico” (Tobón, 2006, p. 1) es decir, no busca determinar cómo debe ser el proceso educativo, sino que para Tobon (2006), es un enfoque porque se centra en tres aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Para Tobón (2006), el enfoque de competencias se puede llevar a la práctica desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde la integración entre ellos.

El término competencia no es nuevo (Gimeno Sacristán, 2011), pues tiene una larga historia que se remonta desde los griegos hasta el siglo XX, cuando el concepto como tal se comenzó a utilizar en el campo educativo a partir de múltiples referentes disciplinares (Tobón, 2004).

En el siglo XX, el concepto se comenzó a utilizar en el campo educativo en la década del sesenta, mediante los aportes de: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) planteó el concepto de competencia lingüística, como algo interno, que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo. Por otro lado, en contraposición al enfoque de Chomsky, desde lo conductual, la competencia se basa en el comportamiento observable, efectivo y verificable (Tobón, 2006).

El EpC desde la perspectiva conductual, se ha desarrollado en el campo laboral, orientando a las empresas que buscan trabajadores que posean competencias clave, para que sean más competitivas (Ramírez Díaz, 2020). Desde mediados de la década de 1980 esta concepción de las competencias se ha puesto en práctica en instituciones educativas de varios países, con la intención de formar personas con ciertas competencias que les posibiliten insertarlos en el campo laboral (Tobón, 2006).

El concepto de competencia enfocado en lo laboral se introduce hacia finales de la década de los ochenta en la educación superior mundial, en los países industrializados en respuesta a la necesidad de incentivar a la formación de mano de obra.

Diferentes países industrializados introdujeron cambios en sus sistemas de educación superior con la finalidad que acompañen a los requerimientos de los nuevos tiempos. El campo laboral requería de un nuevo perfil caracterizado por la autonomía y la responsabilidad, saber elegir y tomar decisiones, tener iniciativa, correr riesgos, reaccionar ante lo imprevisto, resolver conflictos, planear, innovar, adaptar y ser flexible para la aplicación de normas, liderazgo y comunicación, entre otras (Perrenoud, 2007). La formación profesional más allá de regirse por las especificaciones del trabajo profesional, busca focalizarse en una serie de cometidos determinados por los contextos y problemáticas que los profesionales podrían llegar a enfrentar.

En este sentido, a partir del 2001, se implementó el Proyecto Tuning en Europa, 175 universidades incluyeron el EpC en sus planes de estudio, aumentando posteriormente a 19 países y expandiéndose a partir del 2004 el Proyecto Tuning en América Latina, aplicándose en unas 190 universidades, para luego buscar implementarse en Educación Secundaria en especial dentro de la modalidad técnico profesional. (Ramírez Díaz, 2020).

También, existe la perspectiva sobre las competencias en educación desde el enfoque cognitivo de la inteligencia y del aprendizaje, que pone en el centro en los procesos y recursos cognitivos de los estudiantes (Coll, 2009). Varios son los autores que se adhieren al enfoque cognitivo, Ausubel (1983), Piaget (1974), Vigotsky (1985) Brunner (1992), también le han aportado al concepto de competencias, concibiendo a la mente y al aprendizaje producto de una construcción social, influenciada por el contexto cultural (Tobón, 2006). Gardner (1987) con su teoría de las inteligencias múltiples, comprende a las competencias en su dimensión cognoscitiva, al igual que Stenberg (1997), alude a la inteligencia práctica para desenvolverse en las diversas situaciones de la vida (Tobón, 2006).

Este enfoque que entiende a las competencias desde el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, busca que se incentive el aprendizaje a través de estrategias que activen el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En este enfoque la clave no está en las conductas sino que está en las capacidades o habilidades que permite a las

personas obtener conocimientos y utilizarlos en las distintas situaciones de la vida cotidiana. Coll (2009) sostiene que si bien el enfoque cognitivo, como los anteriores, le da importancia a los resultados del aprendizaje, estos se entienden como “capacidades para actuar de manera competente” (Coll, 2009, p. 19). El EpC trasciende el planteamiento educativo tradicionalista que privilegiaba la habilidad memorística, por el contrario afronta a las personas a utilizar el conocimiento en diferentes situaciones, concibe el aprendizaje como un proceso escalonado e integral en la que los errores forman parte, haciendo énfasis en los procesos (Ramírez Díaz, 2020).

2.3.1.2 Competencia: una noción polisémica

El término competencia es polisémico (Mulder, Weigel y Collings, 2008; Tobón, 2006), es decir, posee diversas acepciones o significados, debido como mencionábamos en el apartado anterior, a los múltiples referentes disciplinares, dependiendo del área en el que se use, por ejemplo, el profesional, laboral y educativo, entre otros, y al contexto socioeconómico (Tobón, 2006).

En la Tabla 2 se presentan algunos conceptos del término competencia utilizados por diversos autores ámbito educativo, ordenados de forma cronológica ascendente.

Tabla 2- Conceptos de competencia

AUTOR	DEFINICIÓN
Cullen (1997)	Son capacidades complejas (intelectuales, prácticas sociales), que las instituciones educativas deben formar en los sujetos, para que puedan ser capaces de actuar como personas responsables en las diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal.
Álvarez Orellana (2007)	Formar en competencias es formar en y para la acción. El modelo de enseñanza y aprendizaje que se expone subraya que lo importante es lo que aprenden los alumnos y como lo aprenden.
Picardo Joao (2005)	“Se puede definir “competencia”, en el ámbito educativo, como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función” (p. 51).
OCDE (2005)	Es “la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas” (p. 2) en el marco del concepto de aprendizaje para la vida.
Argudín Vázquez (2006)	La noción de competencia en educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y fundamentalmente hace referencia a “saberes de ejecución” (p. 3). Todo proceso de

conocer se convierte “en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado)” (p. 3).

Las competencias “son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5).

Tobón (2006)

El primer término, Procesos, se refiere a las acciones dinámicas con fines acordes con las demandas del contexto. El segundo término, Complejos, se refiere a las múltiples dimensiones humanas, cognoscitiva, actitudinal y del hacer. El tercer término, Desempeño, es la puesta en práctica de las múltiples dimensiones humanas. El cuarto término, Idoneidad, se refiere a la resolución de problemas con eficiencia. El quinto término, Contextos, se refiere al campo educativo, social, laboral, científico, etc, que rodean la situación. El último término, Responsabilidad, se refiere al análisis anterior y posterior al actuar.

Pagès (2007)

La competencia es la “capacidad de poner en práctica de forma integrada habilidades, conocimientos y actitudes para identificar y resolver problemas y todo tipo de situaciones a lo largo de la vida” (p. 2).

Monereo y Pozo (2007)

Ser competente no es únicamente ser hábil en la realización de tareas y actividades, como han sido enseñadas, es además, ser capaz de enfrentar, a partir de las habilidades obtenidas, nuevas tareas. “Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos” (p. 13).

Perrenoud (2009)

El término competencia implica “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (p. 1).

Mulder, Weigel y Collings (2008)

“la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo” (p. 18).

Pérez Gómez (2011)

El término competencia tiene sus orígenes bajo la fuerte influencia conductista asociándose a las habilidades, para más recientemente relacionarlo con el concepto de conocimiento práctico

Gómez Carrasco, Miralles Martínez y Molina Puche (2015)

Es aplicar conocimientos interdisciplinarios, destrezas y actitudes a determinadas situaciones.

Documento del CES: Expectativas de logro por asignatura y nivel con la finalidad de elaborar los perfiles de egreso (CES, 2016a)

Las competencias son “la facultad de movilizar los saberes (conocimientos, habilidades, actitudes, valores)” (p. 1).

MCRN Parte I (2017)

Plantea la idea de competencias culturalmente densas, “La noción de competencia refiere a lo que el sujeto sabe, que le permite hacer en diversas situaciones, aun en aquellas que no son previstas en el marco de la educación formal” (p. 28).

Fuente: Elaboración personal

A partir de las definiciones anteriores, se pueden extraer los siguientes elementos que componen una competencia: a- Conocimientos; b- Actitudes y valores; c- habilidades y destrezas, que presentaremos en más detalle a continuación.

a- Conocimientos

Picardo Joao (2005) define el conocimiento como la interrelación entre los datos y la información. Los datos son realidades externas al sujeto, que son apreciadas y capturadas por los sentidos; la información es entendida como proceso de entendimiento y acumulación de datos, que los sujetos almacenan en su cerebro y reorganizan según sus intereses.

La noción de información, se puede referir como un mensaje, que se representa de varias formas: mental, física, documental, audible o visible. Todo mensaje, posee un emisor y un receptor. La información puede cambiar la manera en que el receptor percibe algo, impactando sobre sus juicios de valor y comportamientos (Picardo Joao, 2005).

Picardo Joao (2005) citando a Davenport y Prusak (1999) plantea que el conocimiento es la combinación de experiencias, valores, información y “saber hacer” que utiliza como marco para asimilar nuevas experiencias e información y es apto para la acción. Se produce y aplica en la mente del que conoce, para que la información se convierte en conocimiento, los sujetos deben hacer la transformación. El conocimiento se procede de la información y esta de los datos (Picardo Joao, 2005).

b- Actitudes y valores

Se entiende por actitud, la predisposición de una persona a actuar de una determinada forma, es una situación concreta, es la acción. Las actitudes expresan valores personales, sociales y humanos de las personas. Genéricamente los valores pueden ser de dos tipos: morales y no morales. Los valores morales como el respeto, la solidaridad, la puntualidad, la honestidad, la responsabilidad, nos dicen lo que se debe hacer (Juárez, 2005)

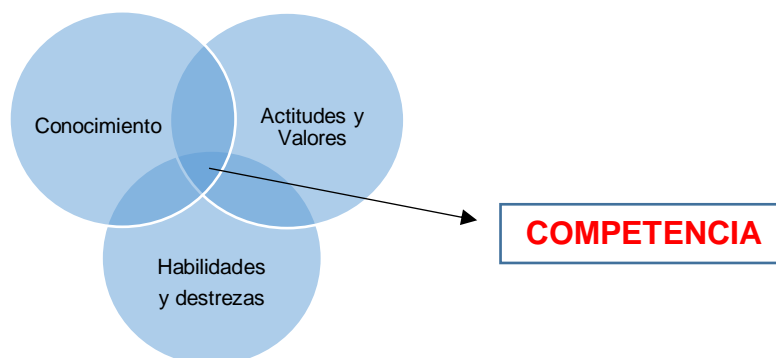
c- Habilidades y destrezas

“La habilidad es un potencial que posee el individuo en un momento determinado lo utilice o no. Tiene un componente cognitivo y afectivo. Un conjunto de habilidades constituye una destreza. Las habilidades se desarrollan a través de procesos mentales que constituyen una estrategia de aprendizaje” (Latorre Ariño, 2015, p. 1)

El concepto de “destreza” para el Paradigma Socio-cognitivo-humanista es una habilidad específica de carácter cognitivo que posibilita concretar acciones mentales de manera eficiente (Latorre Ariño, 2015)

Todos estos elementos se interrelacionarían e interactuarían entre sí, como se ilustra en la siguiente figura.

Figura 2- Componentes de la competencia



Fuente: Elaboración personal

Luego de analizar diversas fuentes consultadas y con la finalidad de llegar a una definición operativa para este trabajo, se definirá el término competencia como:

El conjunto de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas, que cada persona pone en práctica en un contexto determinado para hacer frente a las exigencias que demanda cada situación.

2.3.1.3 El Enfoque por Competencias en la educación del siglo XXI

El mundo de hoy se caracteriza por estar en permanente cambio. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje y el aprendizaje es entendido como una construcción. En este contexto, cobra especial importancia las TIC, ya que ponen al alcance de los estudiantes una gran cantidad de recursos variados que facilitan su proceso de aprendizaje como al hecho de que favorecen el rol del docente como guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (UNESCO, OREALC, 2017; Scott, 2015; Cobo, 2016). El modelo de aprendizaje se centra en el estudiante, y la principal función de los docentes es enseñar a aprender, no se trata de únicamente impartir contenidos sino enseñar a los estudiantes cómo pueden desenvolverse en la vida (García Añón y Torras Virgili, 2017; Aguerro y Vaillant, 2015; Cobo, 2016).

Perrenoud (2010) sostiene que el EpC está orientado desde una perspectiva socio-constructivista. En la misma línea, Jonnaert (2001) plantea que el estudiante aprende cuando construye significativamente los saberes, cuando la información nueva se conecta con un concepto relevante ya existente en la estructura cognitiva, los conocimientos previos, modificando y potenciando los esquemas cognitivos que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Este proceso en el que se movilizan competencias (Perrenoud, 2007), es permanente y simultáneo de reconstrucción del saber y de poner en práctica lo aprendido en situaciones diversas.

El EpC bajo la perspectiva socio constructivista (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) propone que los estudiantes crean su propio aprendizaje de forma activa, no es impuesto desde el exterior, sino que se forma dentro de los estudiantes, en base a sus creencias y experiencias, lo que lo convierte en un conocimiento subjetivo y personal. El docente es un guía en el proceso de aprendizaje, que debe intentar estructurar situaciones para que los estudiantes participen activamente a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (Schunk, 2012).

A manera de síntesis, Fernández March (2006) y los autores García Añón y Torras Virgili (2017) hace referencia a los principales rasgos del EpC que lo convierte en el modelo más adecuado para hacer frente a los desafíos del mundo de hoy:

- El foco está en el aprendizaje, se pasa del enseñar al aprender, fundamentalmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de toda la vida.
- Se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante, guiado por los docentes.
- Los resultados del aprendizaje se articulan en términos de competencias genéricas y específicas.
- El proceso de enseñanza -aprendizaje es un trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes.
- Se hace indispensable una nueva definición de las actividades de aprendizaje y de enseñanza.
- Nueva organización del aprendizaje: módulos y espacios curriculares multidisciplinares y transdisciplinares, al servicio del plan de estudios.

- La evaluación se integra con las actividades de aprendizaje, entendida como evaluación formativa- y continua, revisando la evaluación final y certificativa.
- El uso de las TIC adquiere relevancia en este modelo.

2.3.1.4 Los obstáculos para la implementación del Enfoque por Competencias

La aplicación del EpC, supone para los docentes romper con la concepción de enseñanza y aprendizaje basada en el modelo de transmisión hacia un modelo activo de aprendizaje, que implica la construcción de saberes a partir de lo que ya sabe (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983) y convertir el conocimiento disciplinar en útil para los estudiantes y la sociedad. Los docentes –como intelectuales comprometidos- (Giroux, 1990) se convierten en los principales actores educativos responsables en cambiar y adecuar las prácticas de enseñanza para que respondan a los requerimientos de los proyectos curriculares que se han ido elaborado en los últimos años en nuestro país (Pagés, 1994).

Por otro lado, García San Pedro (2010) haciendo referencia a Radloff y otros (2008) en su tesis doctoral, reconoce que existen ciertas barreras que obstaculizan la implementación del EpC en las prácticas de enseñanza de los docentes.

García San Pedro (2010) reconoce que existen cuatro tipos de obstáculos: estructurales, sistémicos, de tiempo y organizativas.

La aplicación del EpC requiere de un gran esfuerzo de las instituciones educativas. Dentro de las instituciones, las direcciones cumplen un rol fundamental, porque son las que comprometen e implican a los docentes en la enseñanza.

Para implementar el EpC, García San Pedro (2010) haciendo referencia a Radloff y otros (2008), hace referencia a la debilidad en el diseño del modelo, el desconocimiento del EpC y la falta de un lenguaje común, genera resistencias o aplicaciones incompletas que dificultan su desarrollo; la carencia de personas críticas, con la perspectiva y el entusiasmo necesario para integrar exitosamente el EpC. Si bien en los sistemas educativos del contexto internacional llevan más de una década adoptando e implantando el EpC, hay lentitud para integrarlo en la formación.

La puesta en práctica del EpC, requiere de más tiempo, mayor soporte institucional y mayor cantidad de recursos (García San Pedro, 2010). Además, el contexto y la cultura institucional influyen en la implantación del modelo, el no percibir la urgencia de desarrollar el EpC a través de modelo institucional, la falta de liderazgo por parte de los equipos institucionales, el empleo de estrategias inadecuadas para desarrollar el cambio cultural necesario, la falta de compromiso y de sentimiento de pertenencia con respecto al EpC. Las creencias de los docentes sobre el EpC influyen lo que ocurre en las instituciones, los docentes pueden tener una noción del EpC pero en la práctica adoptar otra. La concepción ideal de enseñanza se asocia con las creencias de los docentes, mientras que las concepciones que se adoptan en la práctica tienen que ver con la influencia que ejerce el contexto (García San Pedro, 2010)

La aplicación del EpC “no es un hecho aislado, sino que reúne cambios y decisiones colegiadas, multidimensionales y sistémicas” (García San Pedro, 2010, p. 89).

2.3.1.5 Críticas y limitaciones de la aplicación del enfoque por competencias

Sin embargo, en el campo educativo muchas son las críticas sobre la aplicación del enfoque por competencias que generan resistencias. A continuación expresaremos las críticas generales sobre el enfoque por competencias que presenta Tobón (2006) y los argumentos esgrimidos por varios autores para refutarlas.

1- Desatiende la formación disciplinar.

Para Tobon (2006) una de las principales críticas que recibe el EpC, es que forma gente competente para el mundo del mercado dejando de lado los conocimientos. Pero el objetivo no es preparar a los estudiantes para ser buenos trabajadores, “sino para ser buenas personas, que vivan en un mundo democrático, con iniciativas, capaces de hacer muchas cosas. Si esto también le interesa a la empresa, pues bien, pero no es el objetivo educativo” (Snmartí, 2018, prr. 3).

El EpC contribuye a la formación laboral y profesional, pero no implica que se desatienda la formación disciplinar, todo lo contrario, se potencian las competencias científicas, brindando la oportunidad a los estudiantes la resolución de nuevos problemas con creatividad (Tobón, 2006). Como plantea Pagés (2007) “No se puede pensar en competencias sin pensar simultáneamente en los contenidos” (p. 10). Es un

equivocación considerar que al desarrollar competencias se renuncia a la transmisión de conocimientos, ante la complejidad de la realidad en que vivimos, las acciones humanas exigen conocimientos amplios, organizados y confiables (Perrenoud, 2010). El EpC no busca dejar a un lado el conocimiento y las disciplinas. Por el contrario, proporciona los criterios para el fortalecimiento de las asignaturas focalizándose en los saberes relevantes para su apreciación y uso por la sociedad en su conjunto (Operti, 2009).

2- Se enfatiza en la realización de tareas, descuidando los valores y actitudes.

Otra de las críticas que recibe el EpC para Tobón (2006) es que “se centra en el hacer y descuida el ser” (p.7). Pero esta visión se ha superado a lo largo de los años, a través de la enseñanza por competencias, se involucran “muchos conocimientos variados, no es aplicar conocimientos de un área o de otra, sino todos al mismo tiempo, en conjunto con otras habilidades y emociones, para poder hacer algo socialmente relevante, que tenga que ver con mejorar la sociedad” (Snmartí, 2018, prr. 2).

Tobón (2006), sostiene que el componente “afectivo-motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad” (p. 7). La ejecución de tareas requiere ambas dimensiones cognoscitiva y afectiva, para alcanzar la excelencia, el factor afectivo-motivacional es primordial para ejecutar cualquier tarea con idoneidad (Tobón, 2006).

3- Las competencias no son nada nuevo.

Otras de las críticas planteadas por los docentes es que el EpC no es novedoso y que siempre lo han hecho (Tobón, 2006).

Si bien no es tan nuevo el EpC, “Antes se preparaba a los estudiantes para que supieran una cosa muy determinada, ahora es muy importante aprender de nuevo; las profesiones que hay ahora no existirán en el futuro, por tanto no los preparemos para hacer algo en concreto, sino para ser capaces de ir aprendiendo constantemente” (Snmartí, 2018, prr. 2). Tobón (2006), sostiene que el hecho de que los docentes consideren que no se está proponiendo nada nuevo, refiere a “una resistencia al cambio” (p. 8).

El EpC ha contribuido a la educación en: la formación permanente de los docentes; aprendizaje integrado del ser y el hacer, reestructurando las prácticas pedagógicas y las evaluaciones (Perrenoud, 2001). Implica mucho trabajo para los docentes. Se torna importante trabajar entre los docentes para enseñar de forma interdisciplinaria. “Esto implica algo que a los docentes nos cuesta, que es trabajar en equipo; hacerlo es un

cambio muy grande. Alrededor de eso hay que cambiar lo que se enseña, porque no se trata de enseñar lo que hemos hecho toda la vida, sino cosas distintas” (Snmartí, 2018, prr. 5).

2.3.2 Tipos de competencia

2.3.2.1 Competencias Transversales o genéricas

Las llamadas competencias transversales o genéricas, son aquellas competencias que no solo tienen que ver con la educación escolar porque son fundamentales para la vida, sino que además son las competencias que los estudiantes requieren para su desarrollo personal y social, lo que supone aspectos socioculturales y de inclusión (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005). Se trata de contenidos que deben atravesar todos los contenidos curriculares, el tratamiento de los contenidos transversales no puede ser monodisciplinar sino que precisa el concurso de varias o todas las asignaturas (Cullen, 1997).

Las competencias transversales que aparecen de forma explícita en el documento sobre las expectativas de logro por asignatura y nivel con la finalidad de elaborar los perfiles de egreso (CES, 2016a) son la Lectura, Escritura y el Pensamiento crítico y se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3 Competencias transversales

Lectura	Escritura	Pensamiento crítico
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comportamiento lector ➤ Conocimiento del sistema de escritura ➤ Comprensión textual ➤ Conocimiento lingüístico ➤ Conocimiento discursivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comportamiento escrito ➤ Conocimiento del sistema de escritura ➤ Producción textual ➤ Conocimiento lingüístico ➤ Conocimiento discursivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumento ➤ Habilidades de comprobación de hipótesis ➤ Habilidades de probabilidad y de incertidumbre ➤ Habilidad de toma de decisiones y solución de problemas

Fuente: Elaboración personal a partir del documento del CES (2016a). Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES

Desde la segunda mitad del siglo XIX la lectura y escritura se encuentran dentro de los aprendizajes básicos que se esperan en los estudiantes al terminar la escolarización obligatoria (Terigi, 2012).

El documento Marco Curricular de Referencia Nacional Progresiones de Aprendizaje (2019a) plantea que dentro de las competencias comunicativas se encuentra el dominio lingüístico– discursivo que hace referencia a la oralidad, la lectura y la escritura como aspectos transversales a todas las disciplinas. En principio existe la lengua materna perteneciente al mundo individual y subjetivo y la lengua estándar, la que el sujeto aprende fundamentalmente a través de su tránsito por el sistema educativo, que le permite interactuar en ámbitos públicos y formales.

Es necesario que el estudiante adquiera conocimiento a lo largo de su trayecto educativo, de lo importante de elegir palabras en su discurso al hablar y al escribir, que no discriminen. Así como poder discernir en los textos que lee, los contenidos discriminatorios. De la misma manera, que es importante que el estudiante visualice las posibilidades del lenguaje para reconocer logros y virtudes en los otros (MCRN, 2019a).

La competencia de lectura y escritura constituyen una práctica cultural significativa para el desarrollo de una mentalidad crítica y para la socialización de los ciudadanos. Tanto la lectura como la escritura son competencias para que los ciudadanos se desenvuelvan sin problemas en el medio social y son fundamentales para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gil Flores, 2011). La cultura entendida desde la dimensión multicultural que aporta a la comprensión del mundo actual, los diversos pueblos y culturas que contribuye a la formación del ciudadano del mundo (MCRN, 2019a).

a-Lectura

La lectura es una práctica social y cultural que se desenvuelve en el espacio simbólico intersubjetivo en donde los distintos lectores revelan comportamientos y actitudes con respecto a la acción de leer (Picardo Joao, 2005). Es, igualmente, una actividad inteligente que implica la interacción sincrónica de “las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, aspectos discursivos y metacognitivos” (ANEP, CODICEN, ProLEE, 2016, p. 13).

Los docentes de las diferentes asignaturas, al trabajar en el aula con actividades de lectura de textos específicos están promoviendo el desarrollo de la misma y la exploración de contenidos conceptuales con un aprendizaje activo. La incorporación de textos de diverso grado de complejidad ayuda al desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes en esa asignatura (Petrosino, 2010).

La lectura es una actividad que construye significado. El sujeto cuando lee en principio identifica palabras, reconoce convenciones ortográficas y extrae su significado, que luego relaciona con sus conocimientos previos (MCRN, 2019a).

Los docentes que planifican sus clases incluyendo la lectura de textos lo pueden hacer para introducir al estudiante en un tema determinado o para realizar un resumen de los contenidos que se desarrollarán. Otros textos pueden servir de cierre de un trabajo ya desarrollado a lo largo de algunas clases. También se puede trabajar en un mismo texto en distintos momentos y encontrar diferencias en su comprensión a medida que van aprendiendo más sobre el tema. En todos los textos existe información implícita que se debe interpretar, para lograr la comprensión es pertinente que los docentes creen consignas que busquen desentrañar esa información (Petrosino, 2010).

b- Escritura

La escritura es el invento tecnológico que más impacto tuvo en el desarrollo de la civilización. Es una construcción social y cultural que concentra las prácticas escritoras y lectoras que la sociedad demanda en cada época. Además es una actividad inteligente, ordenadora del pensamiento, que comprende las funciones psicológicas superiores, los distintos niveles lingüísticos y el conocimiento del mundo del escritor. Es un proceso intencional que busca el logro de objetivos establecidos previamente en el que confluyen los mecanismos materiales necesarios para la ejecución, los procesos cognitivos implicados en la escritura y el contexto sociocultural en el que suceden (ANEP, CODICEN, ProLEE, 2016).

La competencia de producción de texto no es privativa de los docentes de Idioma español o literatura, sino del conjunto de docentes de nivel secundario. Todos tienen el deber de planificar actividades donde se ejercite la producción escrita.

Diferentes actividades pueden planificarse, entre ellas: actividades que impliquen un juego de rol, escribir un relato, generar hipótesis, búsqueda de pruebas, escribir un

manual o instructivo, escribir un artículo de divulgación en base a un texto académico (Petrosino, 2010).

“Una buena consigna de escritura será la que plantea un problema que los estudiantes deben resolver mediante procesos de elaboración y reformulación. Definir, explicar, relacionar, ejemplificar, confeccionar un gráfico, enumerar, comparar modelos, demostrar o deducir, son tareas diferentes” (Petrosino, 2010, p. 29). La sanción de los errores no ayuda a los estudiantes a desarrollar la competencia escrita, hay que darles sucesivas oportunidades de producir textos y guiarlos desde consignas específicas a más abiertas.

c-Pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico, “requiere cuestionar, indagar, analizar, valorar, reflexionar, argumentar y juzgar sobre la información o situación que se presente” (Molina, Morales y Valenzuela, 2016, p. 3).

El pensar críticamente para Petrosino (2010) implica:

- problematizar y cuestionar lo establecido en vez de aceptarlo pasivamente. No significa estar en contra de todo, sino pensar por uno mismo y argumentar las opiniones;
- identificar, explicitar y poner en tela de juicio supuestos (algo que se asume pero no se dice en forma explícita);
- dudar de la confiabilidad de las fuentes de información;
- desarrollar una opinión subjetiva evitando las simplificaciones o generalizaciones.

Los conocimientos de las distintas asignaturas no pueden concebirse como absolutos y cerrados porque limita el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico, los docentes de todas las asignaturas pueden promover dicha competencia a partir de actividades que no tiendan a la memorización o aceptación pasiva de los contenidos (Petrosino, 2010).

La competencia de ejecutar el pensamiento crítico se encuentra en todos los estudiantes, los docentes deben poner en práctica actividades que propicien su desarrollo enfrentando a los estudiantes “a cuestiones tales como cuál es la esencia del problema, qué posturas están presentes, en qué argumentos se apoya cada postura frente

al problema e invita además al estudiante a que participe con su opinión” (Petrosino, 2010, p. 33).

Según el trabajo de investigación de Molina, et. al, (2016) evidenció que el empleo de estrategias o programas basadas en el aprendizaje basado en problemas o el trabajo por proyectos posibilita en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, como “la reflexión, la inducción, la deducción, la inferencia, el análisis, la construcción de explicaciones, de juicios críticos y la toma de decisiones” (p. 5).

d-Progresión de los aprendizajes

El documento sobre las expectativas de logro por asignatura y nivel con la finalidad de elaborar los perfiles de egreso (CES, 2016a) y el MCRN Progresiones de Aprendizaje (2019a) determinan las competencias para la vida, el perfil de egreso estudiantil de educación media básica, los aprendizajes esperados, que a su vez marcan el nivel de logro del desempeño de los estudiantes (MCRN, 2019a).

Otra característica sobre las expectativas de logro por asignatura y nivel con la finalidad de elaborar los perfiles de egreso (CES, 2016a) es que proyecta el desarrollo de competencias genéricas o transversales para favorecer el aprendizaje, centrando su atención en los estudiantes.

El MCRN Una construcción colectiva I (2017) Define el perfil de egreso como “el conjunto de aprendizajes esperables para todos los estudiantes al finalizar la trayectoria educativa obligatoria. Refiere a desarrollos y logros de aprendizajes, compromete procesos de certificación institucional, habilita el flujo interciclo e interpela los espacios de formación. Implica la consideración y conciliación de lógicas y necesidades de formación correspondientes a cada uno de los ciclos y niveles que comprenden el itinerario general de la educación obligatoria” (MCRN I, 2017).

Los conocimientos y prácticas funcionan de manera interrelacionada y en estrecha interdependencia, por lo que para este estudio se realizó un resumen de los conocimientos y prácticas que los estudiantes de educación media básica deben incorporar para desarrollar la competencia comunicativa en la sociedad del conocimiento según MCRN Progresiones de Aprendizaje (2019a) y el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. En el anexo 1, se presentan los conocimientos y prácticas del perfil de egreso del Tramo 3° de Educación Media Básica que incluye los

conocimientos y prácticas desarrollados en el tramo precedente que se puede consultar en el MCRN Progresiones de Aprendizaje (2019a).

2.3.2.2 Competencias disciplinares

Las llamadas competencias disciplinares, son las que se identifican con los conocimientos y habilidades vinculados a una disciplina. Implica procesos de pensamiento son más complejo que van más allá que la memorización. Es un aprendizaje de conceptos, pero también de procedimientos ineludibles para organizar la información. El trabajo disciplinario busca desarrollar un pensamiento matemático, sociológico, histórico o científico (Diaz Barriga, 2006).

En las Expectativas de logro que elabora el Consejo de Educación Secundaria en el 2016 para Ciclo Básico se desarrollan las siguientes competencias disciplinares de Historia para EMB por nivel que se despliegan en la Tabla 4.

Tabla 4 -Competencias disciplinares de Historia para EMB por nivel.

Competencias Históricas			
Expectativas de logro por nivel			
	1° de EMB	2° de EMB	3° de EMB
INTERROGACIÓN DE LAS REALIDADES SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA	Razona algunos elementos de continuidad y de cambio.	Identifica elementos de continuidad y de cambio.	Problematiza el presente desde la continuidad y el cambio
	Respeto creencias, actitudes y valores de las diferentes épocas.	Relaciona distintas creencias, actitudes y valores para explicar el devenir histórico a través del tiempo.	Relaciona las distintas manifestaciones culturales del pasado para comprender el presente.
	Compara contextos sociales en tiempos distintos.	Comprende la evolución del tiempo histórico y puede establecer algunas relaciones con el hoy.	Estudia cómo se relacionan las distintas estructuras para comprender la realidad desde el ayer al hoy. Escoge conceptos y los puede utilizar para fundamentar la realidad social.

Reconoce conceptos y dimensiones de análisis histórico.	Jerarquiza y profundiza algunos conceptos y dimensiones con ayuda, y los relaciona con situaciones cotidianas	Jerarquiza y profundiza, relaciona y puede vincular varios conceptos y dimensiones en forma autónoma
Elabora un relato organizado en base a una situación histórica.	Expresa conclusiones de manera oral, escrita o gráfica Interpreta y saca conclusiones a partir de la cartografía y la cronología	Justifica y/o puede argumentar distintas posiciones históricas
Lee mapas y construye ejes cronológicos.	Distingue entre fuentes y documentos historiográficos	Relaciona cartografía y ejes cronológicos con gráficas, con imágenes, con textos, etc. Y con el presente.
Traslada información de textos, gráficas, cuadros y elabora esquemas y mapas conceptuales.	Trabaja con documentos sobre algunos aspectos de la realidad histórica.	Reconoce y selecciona críticamente documentos y fuentes y argumenta en base a distintas posiciones
Diferencia datos y hechos de opiniones		Demuestra distancia crítica frente a los documentos.
Se aproxima a la delimitación del marco espacio-temporal.		Establece relaciones con diversos aspectos de la realidad social.
Emplea la información como fuente para resolver problemas históricos, con ayuda.		Contextualiza los hechos y periodizaciones utilizando las categorías temporales de corta, mediana y larga duración y las diferentes escalas espaciales (local, nacional, regional e internacional o mundial.
Desarrolla actitudes y valores para la convivencia democrática	Identifica el papel de los hombres en la construcción ciudadana	Aplica la información en forma autónoma para resolver problemas.
Reconoce el patrimonio cultural y lo respeta	Asume su pertenencia a la comunidad, a nivel local y nación	Reconoce valores ciudadanos y democráticos presentes en su vida cotidiana y se siente responsable de sus decisiones y su repercusión en el colectivo.
		Argumenta basado en su experiencia su lugar en la sociedad.
		Construye respuestas organizadas analizando e interpretando lecturas, documentos históricos y los vincula con el presente.

Fuente: CES (2016a). Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES. Pp.35-36.

Estas competencias, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y forman la base para identificar y mapear las competencias históricas.

La primera y segunda competencia denominadas: “Interrogación de las realidades sociales desde una perspectiva histórica” e “Interpretación de las realidades sociales con ayuda del método histórico” (CES, 2016a, p. 35) están relacionadas con el pensar históricamente (*historical thinking*) o también pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Domínguez Castillo, 2015), el cual propicia la educación democrática y ciudadana (Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez Iglesias, 2017), planteada en la tercera competencia relacionada con la “Construcción de conciencia ciudadana con la ayuda de la Historia” (CES, 2016a, p. 36).

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales, se ha generalizado que los docentes han de ser importantes para ayudar en la formación de ciudadanos pertenecientes a una sociedad democrática e intercultural, que entiendan las diferencias para comprender y respetar al *otro*. Para eso, es preciso una enseñanza de la Historia focalizada en el pensamiento histórico, profundizando en los contenidos procedimentales propios del historiados, sin dejar de conocer los contenidos de la disciplina (Verdú, Guerrero y Villa, 2018).

1-Pensar históricamente y los conceptos metodológicos de la historia

Pensar históricamente (*historical thinking*) o también pensamiento histórico según el trabajo de Ponce (2015) sobre Seixas y Morton (2013), es la expresión utilizada para referirse a un aprendizaje de la disciplina que involucra a la vez el conocimiento de la historia (el contenido del pasado) y el conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizadas en la investigación).

Aprender historia no es solo saber qué ocurrió en el pasado recordando fechas y hechos sino es saber cómo ocurrieron estos hechos, comprendiendo los procedimientos, interpretando la época y el lugar en el que acontecieron. “Pensar históricamente es el proceso creativo que llevan a cabo los historiadores para interpretar las pruebas del pasado y generar los relatos históricos” (Ponce, 2015, p. 2 sobre Seixas y Morton, 2013).

La comprensión del conocimiento histórico y la utilización de fuentes son indispensables para una adecuada comprensión de la disciplina y para lograr pensar

históricamente. Estos procesos cognitivos o competencias ponen acento en indagar, razonar o explicar el pasado y tienen que ver con destrezas de pensamiento (Domínguez Castillo, 2015; Molina y Egea, 2018).

Enseñar conocimientos metodológicos, significa enseñar a hacer historia mediante actividades y ejercicios prácticos de indagación sobre las fuentes sobre la explicación causal, destrezas que no pueden realizarse de manera mecánica, son destrezas que exigen cierto grado de reflexión metacognitiva sobre las formas de trabajo de la historia. No significa que los estudiantes de ciclo básico se formen como historiadores, sino que a través de la comprensión de la historia y de pensar sobre esta disciplina, sean capaces de visualizar las distintas argumentaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes (Domínguez Castillo, 2015; Molina y Egea, 2018).

El desarrollo del pensamiento histórico no va unido a la reducción del contenido, sino que supone una modificación en la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad del desarrollo competencial e integral de los estudiantes (Ponce, 2015 sobre Seixas y Morton, 2013).

La enseñanza de la historia busca la construcción del pensamiento histórico, es decir, aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (Carretero y Montanero, 2008).

Para Domínguez Castillo (2015), el pensamiento histórico requiere de una metodología que abarca los siguientes elementos:

- a- Utilizar fuentes históricas
- b- Identificar el cambio y la continuidad
- c- Analizar las causas y consecuencias
- d- Explicar de manera contextualizada o por empatía

a-Utilizar fuentes históricas

Pensar históricamente requiere tener conocimientos del pasado pero también comprender como se adquieren y en que están basados esos conocimientos. Se requiere comprender que se necesita reflexionar y entender que las fuentes, son pruebas utilizadas por los historiadores para conocer sobre el pasado. Los estudiantes precisan de la reflexión, para utilizarlas adecuadamente y para aprender a pensar de manera racional y científica sobre los hechos humanos y sociales.

Las fuentes históricas son las denominadas fuentes primarias como documentos informativos (escritos, visuales, orales) y restos materiales de cualquier tipo (desde huesos humanos, restos materiales hasta paisajes geográficos) de los seres humanos del pasado. Estas fuentes tienen una realidad objetiva independiente de los historiadores y solo cuando son interrogadas por los historiadores pueden dar respuesta sobre lo ocurrido en el pasado (Inarejos Muñoz, 2017).

Por otro lado, las fuentes secundarias son los documentos y objetos materiales elaborados por el conocimiento histórico como resultado de la investigación del pasado, como las obras historiográficas (libros, artículos, informes de investigación, etc.). También pueden considerarse fuentes secundarias aunque no por su naturaleza científica, a las novelas y películas históricas, adecuadamente documentadas (Inarejos Muñoz, 2017).

Domínguez Castillo (2015), plantea la diferencia entre fuente y prueba histórica. La primera hace referencia a una realidad física independiente de los historiadores. La segunda es el resultado de una construcción intelectual de parte de los historiadores que nace de la interpretación de las fuentes y es avalada por el conocimiento histórico colectivo.

El concepto de fuentes históricas está comprendida dentro de las competencias históricas incluida en el documento: Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES (2016a). La utilización de fuentes como prueba de lo ocurrido está en la base de todo conocimiento científico, como obtienen los historiadores los datos que respaldan sus relatos (Domínguez Castillo, 2015).

Pero también pensar históricamente, requiere la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información primarias o secundarias y las interpretaciones ideológicas que se realiza de los hechos históricos (Carretero y Montanero, 2008; Verdú, Guerrero y Villa, 2018).

b-Identificar el cambio y la continuidad

Junto con utilizar las fuentes históricas, el concepto de tiempo histórico, cambio y continuidad es otro concepto metodológico para los que defienden una enseñanza de la historia basada en el pensamiento histórico.

El proceso de adquisición de los esquemas de tiempo histórico, -el cambio y continuidad entre el pasado y el presente-, parte de la concientización del tiempo personal, se extiende con la asimilación de las distintas categorías de orientación temporal y de códigos de medición como el calendario y finaliza con la asimilación de las nociones fundamentales para comprender el tiempo histórico, como el orden y sucesión de hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración (Carretero y Montanero, 2008).

El tiempo histórico es una construcción cultural creada para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano (Pagés, 2002).

Ubicar los hechos del pasado en el tiempo, contextualizarlos y comprender cómo y por qué cambian de forma rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso son sin duda aspectos del pensamiento histórico (Domínguez Castillo, 2015).

El currículo de historia de ciclo básico consiste en una sucesión de unidades, cronológicamente ordenados, que abordan los sucesivos periodos de la historia. Se busca que los estudiantes adquieran los conocimientos sobre la propia evolución histórica, que va desde la cronología histórica, hasta los procesos de cambio y continuidad, y la contemporaneidad o simultaneidad de los hechos del pasado, apreciando la relevancia que el pasado tiene en el presente y en el futuro. La reflexión epistemológica sobre el tiempo histórico, es indispensable para seleccionar los contenidos y específicamente determinar que se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes (Pagés, 2002).

Para Santisteban Fernández (2010), el cambio y la continuidad son parte de construcción de la conciencia histórico-temporal. Santisteban Fernández (2010) citando a Rüsen (2007) plantea que la conciencia histórica es el relacionamiento entre pasado, presente y futuro, a través de una serie de procedimientos mentales dentro de los cuales se encuentra “la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica. Así el estudio del pasado se dirige a la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones humanas” (Santisteban Fernández, 2010, p. 40).

La conciencia histórica para Santisteban Fernández (2010) posibilita la valoración de los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que ocurrieron, que ocurren en el presente, los que podrían ser y los que deseáramos que fuesen. La comprensión de los cambios sociales del pasado nos ayuda a ver las posibilidades del futuro. De no existir dicha posibilidad el estudio de la historia carecería de sentido. “Pero este análisis debe ir más allá de la dicotomía orden/desorden o progreso/decadencia, sobre todo cuando se aplica a realidades culturales diversas” (Santisteban Fernández, 2010, p. 41).

c-Analizar las causas y consecuencias

El conocimiento histórico se basa en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con hechos posteriores. Los hechos del pasado se explican en el marco de una compleja trama de relaciones causales y motivacionales. Algunos acontecimientos se pueden explicar de forma aditiva, mientras que otros se interpretan por un criterio de simultaneidad o como consecuencia de una sucesión de hechos anteriores y como causas de otros posteriores. Como los fenómenos históricos no se circunscriben a los eventos más sobresalientes o a las acciones de personajes importantes, para comprenderlos es necesario contextualizar estos elementos en las condiciones estructurales de la época, de carácter socioeconómico, político, cultural, etc. (Carretero y Montanero, 2008).

Santisteban Fernández (2010) sostiene que las causas y consecuencias son una forma de representar la historia, que a lo largo del tiempo ha adquirido formas más complejas como es la explicación histórica. La enseñanza de la historia debe lograr que los estudiantes lleven a cabo explicaciones históricas, causales e intencionales, donde exista una trama coherente de representación entre los personajes, los escenarios y los hechos históricos. La explicación histórica cobra sentido mediante el impulso de la búsqueda de conexiones causales y de examinar las relaciones (Santisteban Fernández, 2010).

La explicación causal se puede desarrollar de diferentes maneras: como una representación en cadena de causa-efecto, es decir, comprender los conceptos de causa y consecuencia o efecto y relacionarlos; como una simple suma de causas; o también se pueden clasificar las causas en distintas categorías para Domínguez Castillo (2015) citando el trabajo de Chapman (2013), (según el contenido: político, económico,

cultural; según su duración temporal: largo, medio y corto plazo; según su importancia: determinante, condicionante o desencadenante).

Este ordenamiento de destrezas realizada por Domínguez Castillo (2015) se asemeja a la estructuración de los dominios cognitivos de Bloom (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar), útil para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, sus objetivos, los instrumentos y herramientas de evaluación y las actividades pedagógicas a realizar (Aliaga, 2011).

d-Explicar de manera contextualizada o por empatía

Explicar de manera contextualizada o por empatía, es otra de las maneras de abordar la historia. Aunque el concepto de empatía se considere problemático, ambiguo o en permanente construcción (Molina y Egea, 2018), las autoras Doñate Campos y Ferrete Sarria (2019) refiriéndose a Lazarouk (2008) señala que los historiadores dan un significado al concepto de empatía distinto al que le conceden los psicólogos y psiquiatras, ya que utilizan la empatía como una herramienta para la investigación histórica.

Para Seixas y Morton (2013) en Ponce (2015), la empatía o perspective taking, es adaptar otra perspectiva. Al vivir en un mundo globalizado, cobra importancia entender las actuaciones, ideas o costumbres de la gente del pasado, contextualizándolas en su época, por eso la explicación contextualizada o por empatía.

En este sentido la empatía, impulsa al historiador a construir el conocimiento, a partir de la acción de “re-pensar o reactualizar” (Molina y Egea, 2018, p. 131), es decir tener la capacidad de ponerse en el lugar de los personajes históricos, con la finalidad entender las razones de sus acciones.

Es necesario la implicancia emocional, como sostienen Doñate y Ferrete (2019) sobre lo que plantea Davison (2012) el componente afectivo mejora la capacidad de comprensión y contextualización de la Historia. La empatía histórica es a la vez un proceso afectivo como cognitivo. Es cognitivo porque busca el razonamiento sobre el modo en que las evidencias se ajustan entre sí y es afectivo porque intenta imaginar qué podría haber sentido un determinado personaje histórico para comprenderlo.

La empatía contiene dos dimensiones afectivas y cognitivas que se configuran de la siguiente manera:

Figura 3- Dimensiones afectivas y cognitivas de la empatía

Dimensiones afectivas:	Dimensiones cognitivas:
Mentalidad abierta: es la disposición por entender otros puntos de vista	Búsqueda de evidencias: incluye contrastar diversas teorías sobre el pasado, utilizar un amplio espectro de pruebas y analizar la fiabilidad y utilidad de las evidencias históricas.
Compasión: aglutina tanto ser compasivo como sensible y tolerante hacia otras personas.	Buscar múltiples perspectivas: para interpretar el pasado de acuerdo al análisis de diversos puntos de vista.
Imaginación: ayuda a los estudiantes a figurarse cómo era el pasado.	Evitar el presentismo: a fin de interpretar las creencias y comportamientos de los personajes históricos del mejor modo posible.

Fuente: Davison (2012) en (Doñate y Ferrete, 2019, p.49)

Además de la dimensión cognitiva de reconstruir y de la dimensión afectiva de entender los posibles sentimientos de las personas, existe una tercera dimensión referida como “una actitud o tendencia, puesto que se está eligiendo empatizar” (Molina y Egea, 2018, p. 132)

La empatía histórica ubica a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje, teniendo un rol activo ya que investigan sobre personajes históricos, expresan sus reflexiones y opiniones, realizan juegos de rol, motivan la curiosidad incluyendo interrogantes para resolver. “Los estudiantes aprenden de una forma dinámica y entretenida. (...) Se trata de romper con un aprendizaje rutinario que no sorprende ni plantea ningún reto al alumnado” (Doñate y Ferrete, 2019, p. 58).

El desarrollo de la empatía histórica se considera una experiencia innovadora que quienes lo han puesto en práctica se han enfrentado ante la problemática de la evaluación, para la cual se han implementado dos estrategias, por un lado la heurística, es decir, se pueden desarrollar diferentes ejercicios empáticos como los implicativos como la dramatización teatral, los descriptivos como una proyección superficial del estudiante al agente histórico, reconstruyendo ambientes o situaciones históricas o como los explicativos, planteando tareas que implique tener que elegir entre determinadas opciones; por otro lado, desde la psicología del aprendizaje se focalizan en analizar cómo juzgan los estudiantes los hechos y/o personajes del pasado, si lo hacen en función de sus valores actuales, valorando la información histórica, contextualizando descriptivamente o juzgando siendo consciente de la propia subjetividad (Molina y Egea, 2018).

De esta manera, la utilización de la empatía histórica en las clases de historia se ha convertido en una más de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueve el desarrollo del denominado pensamiento histórico (Molina y Egea, 2018; Doñate y Ferrete, 2019; Domínguez Castillo, 2015).

2-Competencias sociales y cívicas

A través del documento de Secundaria se desprende, que a partir del estudio de la Historia, los estudiantes deben desarrollar y reconocer valores ciudadanos para vivir en democracia. Reconocer y respetar el patrimonio cultural y asumirse perteneciente a la comunidad a nivel local y nacional (CES, 2016a).

En este sentido, Gómez, Miralles y Molina (2015), sostienen que el estudio de la Historia está estrechamente vinculado a la formación de ciudadanos, que viven en una sociedad democrática. Por lo tanto, si nos referimos en términos de *competencias*, como la capacidad de los estudiantes de actuar empleando sus conocimientos para solucionar dificultades de manera creativa (Pagés, 2007). Concretamente, si hablamos de “conciencia ciudadana” (CES, 2016a, p. 36), se formula la competencia social y cívica, encargada de desarrollar esas habilidades que se concretan en la formación de ciudadanos libres y participativos de una sociedad democrática (Verdú, Guerrero y Villa, 2018), ciudadanos preparados, críticos, conocedores de su propia historia, de su patrimonio, de su sociedad, “en definitiva, ciudadanos preparados para vivir en sociedad” (Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez Iglesias, 2017, p. 6).

Desde esta perspectiva, es potencial para adquirir competencias sociales y cívicas, la educación patrimonial, utilizada como una herramienta pedagógica necesaria para la formación de ciudadanos que manifiesten conciencia crítica y reflexiva respecto a las creencias e identidades sociales fomentando la tolerancia y el respeto hacia formas de vida diferentes (Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez Iglesias, 2017).

Las asignaturas de las Ciencias Sociales y en especial la Historia, ha estado vinculada a la transmisión de valores, entre los que se destaca la conciencia democrática (Pagés, 1998).

Para Benejam (2002b), a través de la enseñanza de la Ciencias Sociales, se busca que los estudiantes construyan significados y desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a los siguientes valores democráticos:

a-“Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás” (Benejam, 2002b, p. 47). Para la autora, la dignidad abarca el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la igualdad de las personas.

Valorar la racionalidad tiene que ver con aceptar que las personas en general pueden indagar la verdad a su manera y tienen competencia para comunicar sus ideas y pensamientos a los demás. Se entiende a la libertad como conciencia, a la autonomía intelectual, compatible con la pluralidad y el relativismo. Y se entiende por igualdad, a la aceptación de la alteridad y de la pluralidad. La igualdad unida al concepto de justicia, la no discriminación por razón de etnia, género, edad o clase social, de manera que las leyes, los derechos y los deberes sean para todos por igual.

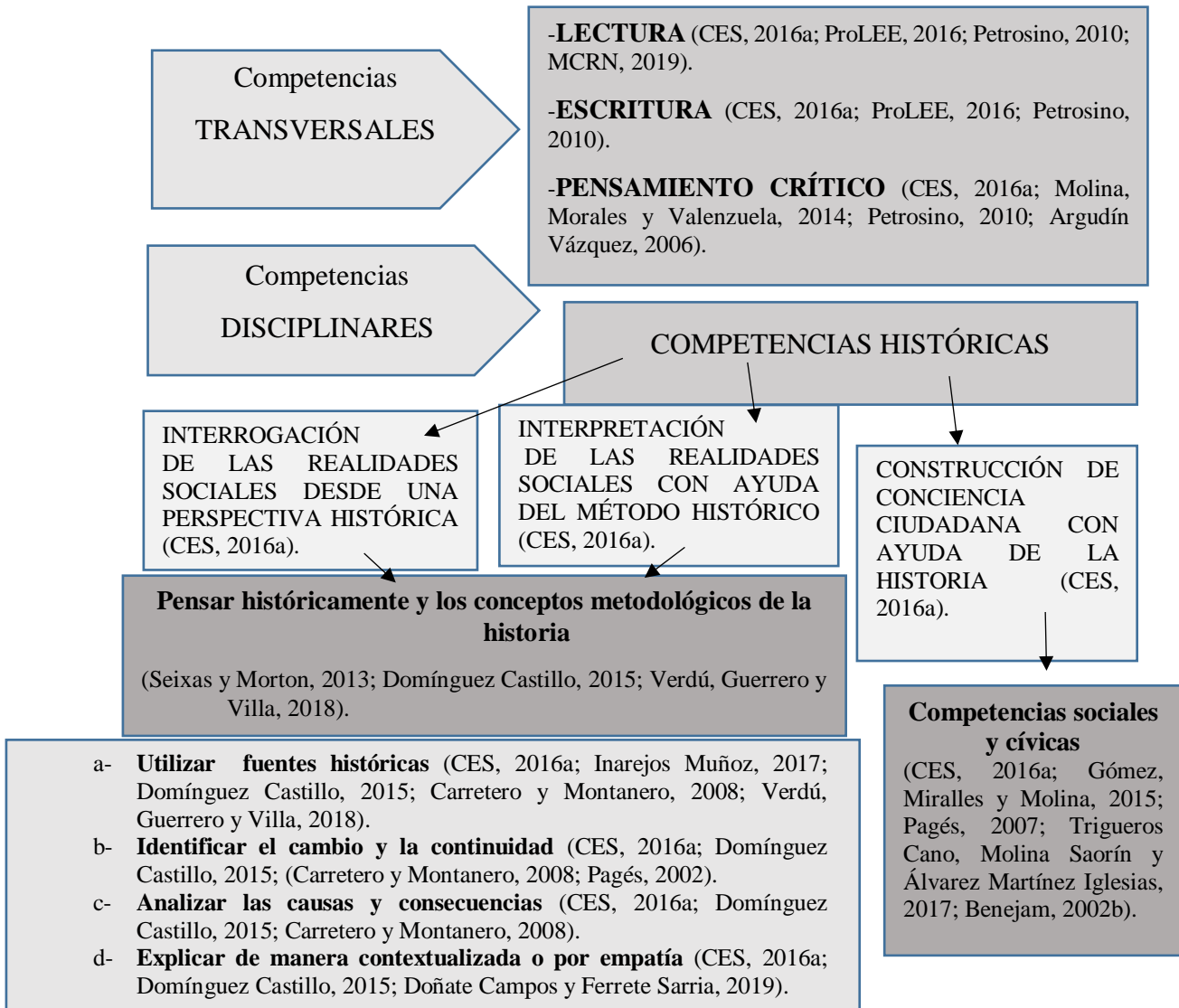
b-“Educar en la participación” (Benejam, 2002b, p. 48). Para la autora, la participación se basa en la comunicación y el dialogo, porque la necesidad de contrastar el propio pensamiento con lo que saben, creen y hacen los demás es la base de la tolerancia y la negociación. Educar en la participación es preparar a los ciudadanos para que formen parte activa en el trabajo, en la gestión de instituciones, en la gestión del territorio y en la vida política.

c-“Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades” (Benejam, 2002b, p. 48) con las que el estudiante se identifica, participando de los proyectos, valores y problemas de las mismas con conciencia en sus derechos y deberes, así como también, identificar, comprender y valorar las características de otras sociedades y culturas con sus problemáticas.

d-“Conservar y valorar la herencia natural y cultural” (Benejamb, 2002, p. 48) que se recibe como legado, es educar para el respeto por el patrimonio cultural.

En suma, La Figura 4 resume los tipos de competencias.

Figura 4- Resumen de los tipos de competencias



Fuente: Elaboración personal

2.3.3 Los docentes y la aplicación del Enfoque por Competencias en el aula

Para poder dar respuesta a las necesidades educativas del mundo de hoy, inmersos en una sociedad del conocimiento y de la información, los docentes que aplican el EpC han de llevar a cabo una enseñanza focalizada en la integración de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas, siendo cada vez menos frecuente las clases expositivas. Por este motivo, para tener un sistema educativo que responda a las demandas del contexto actual los docentes deben ser los primeros y principales agentes de cambio,

debiendo reconocer la necesidad de contar con determinadas competencias idóneas (Alvarado Martínez, 2020).

Elena Cano (2005), en su libro *Cómo mejorar las competencias de los docentes*, guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado sostiene que: “[...] poseer una formación profunda sobre la disciplina que impartimos resulta imprescindible; la formación psicopedagógica no resulta menos importante, y disponer de ciertas competencias (profesionales, pero también personales) para desarrollar nuestro quehacer también es indispensable” (p. 26). Los docentes de las diferentes disciplinas desarrollan competencias propias de su área; sin embargo, Elena Cano (2005) afirma que estos, “deben desarrollar de forma paralela a las competencias profesionales, también las personales, igualmente es requerido para los docentes... el desarrollo de competencias académicas, pedagógicas didácticas y de mediación pedagógica” (p. 26).

a-Competencias académicas: La autora Guisselle Alvarado Martínez (2020) define las competencias académicas a través del concepto que expresa el profesor Orlando Mesa (2010) de la Universidad de Antioquia, quien sostiene que la competencia académica es el cumulo de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas de una persona, que le posibilita la realización exitosa de una actividad. Están vinculadas con los intereses y necesidades de una sociedad, de su cultura y de un tiempo en específico, por ejemplo, “hoy en día, es cuando un profesional, indistintamente del área laboral, tiene la capacidad de trabajar en condiciones de incertidumbre, de cambio, de creación e innovación, así como, en la solución de problemas y, en interacción, con las tecnologías de información y comunicación” (Alvarado Martínez, 2020, p. 262).

b-Competencias pedagógicas didácticas: son aquellas que se focalizan en el uso reflexivo de los conocimientos, las capacidades, las habilidades y de las destrezas para provocar el aprendizaje en los estudiantes. Esta competencia le permite a los docentes, identificar y convertir los conocimientos previos de los estudiantes, impartiendo nuevos contenidos, para que así los conozcan, lo seleccionen y puedan almacenar desarrollando su aprendizaje actual para seguir aprendiendo (Alvarado Martínez, 2020)

c-La mediación pedagógica: es el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo, para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes sean protagonistas de su propio

aprendizaje, al producirse la interacción entre la información, los compañeros y los docentes (Alvarado Martínez, 2020).

d- Pero ¿Qué son las competencias docentes-pedagógicas?

Las competencias docentes, se conciben como la intervención pedagógica del o la docente, la cual se sustenta en el dominio de su disciplina o campo del conocimiento y, en la capacidad para compartir sus conocimientos y sus habilidades, así como, en la disposición para mediar y animar el aprendizaje de sus estudiantes (Alvarado Martínez, 2020, p.262-263).

2.3.3.1. El aporte teórico de Perrenoud (2007) sobre las competencias docentes

Philippe Perrenoud (2007), hace referencia a que existen una serie de competencias que él considera que son un requisito prioritario, por ser compatibles con los ejes de la renovación de la educación, por lo tanto, los docentes deben caracterizarse por poseer:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad.
- Implicar a los estudiantes en su aprendizaje.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión del centro educativo.
- Informar e implicar a la sociedad.
- Utilizar las TIC.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

2.3.3.2. El aporte teórico de Fernández (2005)

En la investigación de Fernández (2005), titulada *Matriz de competencias del docente de Educación Básica*, se desprende a través de las entrevistas a los docentes la formulación de una matriz del docente de educación básica con 10 competencias, e indicadores. Las diez competencias seleccionadas en dicha investigación se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5- Matriz de competencias del docente de Educación Básica según Fernández (2005)

Competencias	Subcompetencias	Indicadores
Motivación al logro.	Espíritu de superación y logro de metas	Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo. Establece prioridades. Organiza recursos en función de resultados. Diagnostica, programa, ejecuta y evalúa. Se evalúa en forma continua para reorientar y cambiar de estrategias.
	Espíritu de trabajo e innovación	Manifiesta interés por las actividades ejecutadas en la institución. Planifica proyectos innovadores. Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica. Refuerza las competencias difíciles de lograr.
Atención centrada en el estudiante	Empatía con el estudiante	Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del estudiante. Flexible y orienta a los estudiantes
	Diagnostica al grupo de estudiantes	Elabora el perfil de entrada, parte del conocimiento previo, Observa fortalezas y debilidades, Intercambia ideas con los alumnos. Redacta informes diagnósticos
Sensibilidad social.	Planifica ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del estudiante	Maneja los conceptos básicos de Psicología y etapas de aprendizaje de los niños. Promueve la aplicación de procesos: observación, descripción, seriación, clasificación, comparación. Promueve el desarrollo del pensamiento lógico y creativo del estudiante. Aplica la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje. Conjuga el uso de estrategias de aprendizaje: memoria, elaboración y aplicación. Adecua el conocimiento al nivel de los estudiantes.
	Conocimiento del entorno.	Conocer las características, dificultades, aspiraciones, entorno social económico, condiciones de vida, etc. De los estudiantes
Agente de cambio	Trabajo en equipo (docente-estudiante-representantes-escuela-comunidad)	Identidad con la comunidad. Participa y colabora en la solución de problemas de escuela – comunidad. Establece relaciones que permitan integrarse a todos.
	Motivador	Tiene un compromiso para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento. Utiliza estrategias novedosas (creativo). Crea un clima participativo. Estimula y promueve la participación de todos
Equipo de aprendizaje.	Actitud de cambio.	Disposición a trabajar en condiciones adversas para el logro del fin ético de la educación. Propone hacer de la escuela una comunidad que aprende. Capacidad para instrumentar cambios. Utilización adecuada del recurso. Reflexión permanente sobre su práctica profesional Apertura al cambio y la flexibilidad, para enfrentar la incertidumbre
	Interdependencia positiva	Compartir recursos. Se ayudan entre sí para aprender. Garantizan con su responsabilidad individual el trabajo del grupo., Enseña sus propios conocimientos a los compañeros
Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica.	Habilidades interpersonales y pequeños grupos	Tiene liderazgo. Toma decisiones oportunas. Crea un clima de confianza y comunicación. Maneja conflictos.
	Procesamiento grupal.	Discute sobre el logro de objetivos. Evalúa las relaciones de trabajo. Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.
		Dominio de los contenidos programáticos de la disciplina que enseña
Dominio de herramientas de	Domina las estrategias para el	Diseña estrategias de aprendizaje. Propicia la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas. Se atreve a darle rienda

enseñanza y aprendizaje	desarrollo de habilidades cognitivas	suelta a la creatividad e iniciativa, Discute planteamientos temáticos que se involucre en el entorno. Planteamiento de situaciones problemáticas a fin de buscar una solución.
	Utiliza diversas herramientas de aprendizaje	Aplica estrategias de evaluación formativa. Aborda los contenidos de la disciplina a través de poemas, leyendas, dramatizaciones, adivinanzas, canciones y ejercicios de material concreto, a través de formulación de situaciones de la vida diaria etc.
	Maneja estrategias de motivación.	Evalúa de forma permanente, Tiene destrezas y habilidades de conducción de grupos. Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa. Hace uso de actividades de motivación: lluvia de ideas, completación de frases, etc. Reconoce los logros de los estudiantes de forma verbal en el grupo.
Crea un ambiente de aprendizaje adecuado	Ambiente físico y de recursos	Organiza el lugar para propiciar el intercambio de ideas. Acondiciona el espacio físico con materiales informativos apropiados. Organiza comisiones de trabajo en el aula. Es organizado y cuidadoso con el material y documentos administrativos. Elabora y utiliza recursos
	Ambiente afectivo.	Se preocupa por establecer sinergia con los estudiantes. Establece un clima de sensibilidad para nuevos conocimientos. Promueve un clima seguro, cálido y confiable para el grupo. Toma en cuenta los planteamientos de los estudiantes.
	Ambiente para la convivencia.	Considera la diversidad de los estudiantes como un valor. Practica y motiva a practicar la tolerancia. Realiza actividades que ponen en juego la democracia. Promueve manifestaciones de trabajo en equipo y solidaridad. Ensalza el valor del trabajo productivo
Autoaprendizaje	Investigador	Manifiesta actitud de esmero y dedicación por la investigación Diagnóstica, programa, ejecuta y evalúa los procesos educativo. Pone en práctica el proceso de investigación-acción
	Evalúa el proceso de aprendizaje de los estudiantes	Elabora y aplica instrumentos basados en las competencias e indicadores trabajados. Registro continuo de las evaluaciones. Sistematiza los aprendizajes. Atiende las características individuales de los estudiantes.
	Formación permanente.	Aplica las modalidades de investigación. Manejo de herramientas tecnológicas de aprendizaje. Uso de documentos bibliográficos. Sistematiza su práctica pedagógica. Aplica procesos metacognitivos. Planifica, concientiza, regula, supervisa y reorienta su práctica y aprendizaje.
Cualidades personales del docente.	Dominio del carácter.	Controla sus emociones. Se pone en lugar del otro. Toma decisiones acertadas. Tiene iniciativa. Colabora efectiva y espontáneamente. Amable y Tolerante.
	Concepto de sí mismo	Confía en sí mismo. Valora sus logros. Se interesa por los cambios. Estudia e investiga causas. Establece relaciones adecuadas con los demás
	Actitudes	Se comunica con facilidad. Trabaja en equipo. Es organizado. Confía en el entorno institucional. Tiene sentido de pertenencia y pertinencia
	Valores	Puntual y Responsable. Respeta las reglas y normas. Asume compromisos y tareas. Es honesto y ético. Es tolerante, democrático y participativo.

Fuente: Fernández (2005)

2.3.3.3. El aporte teórico de Frade (2009)

Laura Frade (2009), plantea las competencias docentes, desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, haciendo referencia a que existe una inteligencia más, la

inteligencia educativa, comprendida como: la capacidad para educar en un momento histórico determinado, adecuándose a las demandas que se producen en el entorno, dicha inteligencia cuenta con ocho competencias pedagógicas, que se explicitan en la siguiente Tabla 6.

Tabla 6- Competencias pedagógicas según Frade (2009)

Competencias pedagógicas	
Diagnóstica	Capacidad de descubrir las necesidades de aprendizaje del estudiante, definiendo qué debe aprender y cuáles son los principales contenidos para una vida laboral con éxito.
Cognitiva	Capacidad relacionada con la adquisición del conocimiento que necesitan los docentes, para el desarrollo de los contenidos temáticos de sus distintas asignaturas
Ética	Capacidad que influye en la toma de decisiones por parte de los docentes respecto a su compromiso ante la sociedad, es decir, su responsabilidad al dictar las clases y los valores que promoverá.
Lógica	Capacidad para organizar el contenido de la enseñanza de una manera lógica secuencial, que se demuestra a través de la organización, ordenamiento y dosificación de los contenidos conforme a lo detectado en el diagnóstico.
Empatía	Capacidad que comprende a los estudiantes en tres diferentes áreas: afectiva, cognitiva y psicomotriz.
Comunicativa	Habilidad para lograr la mediación entre el aprendizaje y la enseñanza, utilizando distintos tipos de lenguaje que faciliten al estudiante apropiarse del conocimiento y hacer su propia construcción significativa.
Lúdica	Capacidad que admite diseñar y aplicar diferentes estrategias de enseñanza – aprendizaje, sobre cada contenido temático, objetivo de enseñanza y estilo de aprendizaje de los estudiantes.
Metacognitiva	Capacidad para evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje de manera doble: los estudiantes verificando sus avances y estableciendo correcciones; y el desempeño docente, permitiéndole mejorar en su práctica.

Fuente: Elaboración personal a partir de Frade (2009)

2.3.3.4. Caracterización de las competencias pedagógicas docentes elegidas para la investigación

De los aportes teóricos desarrollados se seleccionaron cinco competencias pedagógicas de los docentes que inciden en sus prácticas de enseñanza y se analizan en la presente investigación a través de los instrumentos elegidos: la entrevista a los docentes y el análisis documental de sus propuestas pedagógicas.

a-Organizar y animar situaciones de aprendizaje e implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo

La principal tarea de todo docente es organizar y animar situaciones de aprendizaje que ayuden a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, de ahí que se debe construir un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, planeadas de acuerdo a las características de los estudiantes como nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros (Perrenoud, 2007; Schunk, 2012).

De acuerdo a los principios del socio constructivismo teoría que fundamenta su estrategia en el supuesto de que el estudiante adquiera los contenidos mediante una construcción activa a partir de *lo que sabe*. Piaget (1919) lo planteaba a partir de sus conceptos de asimilación- acomodación; Vygotsky (1931) a través de la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Próximo y Ausubel (1983) a través de la teoría del aprendizaje significativo.

En ese proceso, el estudiante no solo modifica lo que ya posee, sino que también interpreta lo nuevo de forma particular, de manera que lo integra y se lo apropia (Solé y Coll, 2007; Schunk, 2012). En virtud de esto, se trata de plantear situaciones que promuevan el descubrimiento y la construcción de los conocimientos por parte de la participación activa del estudiante guiado por el docente. Como sostiene el socio constructivismo,

Las actividades propuestas varían en función de la estrategia adoptada, el uso del tiempo, de los espacios y el trabajo en grupo de los estudiantes.

Dentro de las estrategias se encuentran las siguientes: el trabajo colaborativo, las simulaciones, la elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, Aprendizaje basado en proyectos y problemas, el uso de las tecnologías, representaciones teatrales y actividades lúdicas (Perrenoud, 2007).

También es importante el material didáctico utilizado en clase como: entornos digitales, simuladores, diferente tipo de libros de texto, cuadernillos de ejercicios, imágenes fotográficas, películas de diversos tipos, revistas, textos de ficción, obras de arte, documentos históricos, música, entre otros. Estos materiales en sus múltiples formatos, organizaciones y soportes (impresos o digitales) expresan y comunican - de modo más o menos explícito- ideas pedagógicas, criterios didácticos, contenidos disciplinares: no son elementos neutrales, todo lo contrario, tienen la intención de expresar y comunicar ideas

pedagógicas, criterios didácticos y contenidos disciplinares (Augustowsky, 2018). No podemos olvidar que el uso de diversos recursos facilita el aprendizaje, debe ser un acto consciente y pensado con anticipación, un acto significativo y no mecánico (Schunk, 2012)

b-Elaborar dispositivos de diferenciación

Un dispositivo de diferenciación es para Perrenoud, (2007) el que busca romper con la enseñanza tradicional por ser repetitiva y busca dar la misma lección, los mismos ejercicios para todos.

La educación tradicional se basa en un concepto unitario de inteligencia y las instituciones educativas, durante muchos años, se han centrado en la enseñanza de los docentes y en el currículo y no en el aprendizaje de los estudiantes. No se ha tenido suficientemente en cuenta las diferencias que existen entre los estudiantes y se los ha tratado prácticamente a todos por igual. Existe variedad de estudiantes dentro del aula, los estudiantes “son diferentes en género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamiento, en sus limitaciones o posibilidades físicas, discapacidades...” (Cabrera, 2011, p. 2).

Nuevos estudios como los aportados por la neurociencia han demostrado que hay diversidad de inteligencias, que no hay solo una manera de aprender, sino que cada estudiante puede tener un ritmo y una forma de aprender distintas, porque no hay dos cerebros iguales (Mora, 2016).

Para Perrenoud (2007) a través del EpC es imprescindible hacer frente a la heterogeneidad en el salón de clases ya que existen diferencias no solo en el desarrollo sino también en la socialización. Propone modificar el trabajo en el aula de manera estandarizada y cambiar hacia el trabajo por grupos de necesidades o de proyectos.

Por otro lado, Perrenoud (2007) plantea que la cooperación docente ayuda a crear más y mejores dispositivos didácticos que atiendan a la diversidad. Se debe incluir a los estudiantes con dificultades y gestionar recursos específicos.

La neurociencia también realiza su aporte planteando que es necesario que los docentes tomen conocimiento del funcionamiento del cerebro y su plasticidad, para poder planificar sus prácticas con la finalidad de despertar la curiosidad y la atención, incluso de aquellos niños con diagnóstico de hiperactividad, déficit atencional, asperger, entre

otros, que con intervenciones tempranas pueden llegar a evitar la medicación (Mora, 2016).

Además es importante desarrollar la cooperación entre los estudiantes, es decir, crear dispositivos donde los estudiantes más avanzados apoyen a los compañeros que no lo están (Perrenoud, 2007).

c-La evaluación

La evaluación por competencias es uno de los aspectos más desafiantes a los que se tienen que enfrentar los docentes. Tradicionalmente, se ha comprendido a la evaluación como un acto final como lo son los exámenes y trabajos escritos, que se realizan para la certificación de los aprendizajes. Se les ha dado mucho valor a los exámenes que únicamente evalúan aspectos académicos y que no tienen en cuenta otros aspectos significativos sobre las capacidades de los estudiantes (Mora, 2016).

La evaluación pasa a entenderse como un proceso formativo, que busca favorecer a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a maximizar la posibilidad de que todos aprendan. La retroalimentación, el reconocimiento de los obstáculos para aprender, los mecanismos de autorregulación, los procesos meta - cognitivos y los cambios en la enseñanza se expresan como elementos intrínsecos de este enfoque que permite que los estudiantes mejoren su desempeño y sean más autónomos en sus aprendizajes (Anijovich, 2010). El campo de la evaluación se analiza además como un espacio favorable para la innovación y la reflexión acerca de las propias prácticas de enseñanza.

El enfoque por competencias introduce una nueva perspectiva del aprendizaje y por ende una nueva forma de concebir y realizar la evaluación, el cual no está referido al dominio de ciertos conocimientos dosificados y a las calificaciones basadas en exámenes, sino que busca que los estudiantes adquieran cierta autonomía que les permita desempeñarse en diferentes contextos (Perrenoud, 2007).

d-Trabajo en equipo o colaborativo

La aplicación del EpC, implica que los docentes se relacionen de forma diferente con los estudiantes y con el contenido que enseñan. El enfoque requiere de creatividad y reflexión

de parte del docente. Para ser un docente competente requiere trabajar de forma colaborativa e integrada con otros docentes.

El trabajo en equipo brinda la posibilidad de afrontar “el estudio de un objeto de conocimiento desde múltiples puntos de vista o áreas que lo constituyen e interrogan” (CES, 2016b, p. 4).

Algunas de las formas del trabajo en equipo son la multidisciplinariedad, es decir, cuando varias disciplinas participan de manera independiente aportando desde la especificidad del conocimiento particular sin interactuar o modificarse, abordando las situaciones desde las diversas miradas; la transdisciplinariedad en donde se rompen los límites de las disciplinas, el abordaje transdisciplinario “se genera a partir de la construcción de un sistema de principios, categorías, reglas de procedimientos y de una ideología compartida, que rige el trabajo de quienes participan” (CES, 2016b, p. 5); por último, la interdisciplinariedad que surge del efecto de la interacción de los enfoques particulares de las diferentes disciplinas con el objeto específico y entre ellas. La interdisciplinariedad requiere, una actitud permeable de cada docente y una metodología con una visión integral y profunda del problema (CES, 2016b).

Existen diferentes tipos de trabajo en equipo, entre los que se encuentran: el trabajo en proyecto y el trabajo en dupla.

El trabajo en proyecto o ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) se inscribe dentro de las estrategias de enseñanza en las que los estudiantes tienen un papel activo y fomentan la interacción entre ellos. Se trata de proponer un tema a los estudiantes o ellos mismos lo eligen, se planifican las tareas que ayuden a lograr el objetivo, se materializa la idea, se presenta en la clase o en la institución y se evalúa el proceso y el resultado. La actividad se centra en los estudiantes que actúan de manera autónoma en grupos reducidos, mientras que el docente actúa de guía, proporcionando recursos y organizando el proceso (Quinquer, 2002)

Es otra manera de planificar el trabajo interdisciplinario. Un proyecto es un conjunto de actividades que están interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se piensan y se llevan a cabo con la finalidad de resolver un problema y conseguir un resultado que lleve a un producto concreto. Existen distintos tipos de proyectos: institucionales, de aula, de investigación, de intervención (CES, 2016b).

El trabajo en dupla o pareja pedagógica es el trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico de un grupo de estudiantes, que la planificación, la intervención y la reflexión de manera compartida. El principal objetivo del trabajo en dupla es el trabajo interdisciplinario (Acuña, 2020). El trabajo en duplas se enfrenta a la necesidad de realizar un plan anual de la asignatura, en el que cada docente deberá pensar la articulación con la planificación interdisciplinaria del trabajo sin descuidar los aprendizajes disciplinares específicos. El trabajo en dupla puede realizarse tanto en torno a un tema interdisciplinario así como también, bajo la modalidad de trabajo por proyectos (CES, 2016b).

e-Perspectiva crítica de la propia práctica docente

El EpC implica un cambio en la manera de entender la educación, por lo que resulta imprescindible asumir una postura crítica de la propia práctica docente.

Las prácticas educativas se encuentran inmersas en el entrelazamiento sincrónico de pasado, presente y futuro, es lo que ocurre cuando se reflexiona sobre la experiencia docente anterior y se trata de determinar que se aprendió de ella y qué le falta aprender aún. El pasado docente continúa siendo una fuerza activa en la propia vida o puede llegar a serlo mediante un proceso de reflexión, meditación y reconstrucción imaginativa. También es una fuerza plástica como plantea Jackson (1999), en cuanto es susceptible de ser modificado en virtud de la reinterpretación. Al cambiar nuestra opinión sobre nuestro pasado docente lo re-creamos, reflexionamos, meditamos sobre él y le damos sentido. De la práctica se aprende, o sea, el aula se convierte en el terreno en el que el docente se perfecciona y por tanto en el que “aprende”, ya sea que este aprendizaje se transforme en un conocimiento consciente o se manifieste como un conocimiento intuitivo, lo interesante es que siempre se produce y se transforma (Jackson, 1999).

Chaiklin y Lave (2001) sostienen que la práctica educativa ocurre en diversos escenarios que delimitan los aprendizajes docentes específicos sobre la misma, determinando su acción, la que se configura en los esquemas estratégicos y esquemas prácticos, de tal manera que gran parte de los aprendizajes del docente son influenciados por la forma en que acompañan sus estudiantes a su actuación práctica, es decir, el tipo de aula y sus características contextuales determinan el aprendizaje del docente.

Otro aspecto relevante, es que el conocimiento y el aprendizaje se distribuyen a lo largo “(...) de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes” (Chaikin y Lave, 2001, p. 21), no se les puede situar en un lugar específico (cabeza de las personas, tareas, herramientas, ambientes) sino que dicho conocimiento y aprendizaje ocurre en el relacionamiento entre ellos. Parte determinante de estas relaciones se da en el aprendizaje conjunto entre docente y estudiantes por lo que la actividad conjunta no sólo promueve el aprendizaje de los estudiantes sino también el del docente, es decir, la producción conjunta docente estudiantes contribuye al aprendizaje docente.

El proceso de análisis de las prácticas educativas busca que el docente aprenda y perfeccione sus prácticas en la medida en que construye y modifica las mismas para lograr en los estudiantes aprendizaje significativo, el docente asume la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje. El análisis y la reflexión sobre sus prácticas, no lo hace en soledad, sino en interacción con sus estudiantes en su contexto, con sus saberes previos y sus intereses. El proceso de análisis de las prácticas educativas promueve el desarrollo profesional, es decir, los docentes construyen relatos sobre sus prácticas que se convierten en teoría, nutriéndose recíprocamente, a partir del desarrollo de la reflexión consciente sobre la misma (Cols, 2007).

En suma, a continuación en la Tabla 7 se resumen las competencias pedagógicas y sus características, elegidas para el análisis de la presente investigación.

Tabla 7- Resumen de las competencias pedagógicas elegidas para el análisis de la presente investigación.

Competencias pedagógicas docentes	Características
Organizar y animar situaciones de aprendizaje e implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo	<p>Sigue los principios de la pedagogía activa y socio constructivista.</p> <p>Dominio de los contenidos programáticos de la disciplina que enseña.</p> <p>Es creativo. Elabora y utiliza estrategias diversas y novedosas de aprendizaje como: el trabajo colaborativo, las simulaciones, la elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, Aprendizaje basado en proyectos y problemas, el uso de las tecnologías, representaciones teatrales y actividades lúdicas (Perrenoud, 2007).</p> <p>Utiliza diversos recursos didácticos como: entornos digitales, simuladores, diferente tipo de libros de texto, cuadernillos de ejercicios, imágenes fotográficas, películas de diversos tipos, revistas, textos de ficción, obras de arte, documentos históricos, música, entre otros(Augustowsky, 2018).</p> <p>Crea un clima participativo, estimulando y promoviendo la participación.</p>

	(Perrenoud, 2007; Fernández, 2005; Frade, 2009)
Elaborar dispositivos de diferenciación	<p>Conoce y atiende las características individuales de los estudiantes.</p> <p>Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del estudiante.</p> <p>Flexible y orienta a los estudiantes</p> <p>(Perrenoud, 2007; Fernández, 2005; Frade, 2009; Mora, 2016)</p> <p>Aplica estrategias de evaluación formativa.</p> <p>Evalúa el proceso de aprendizaje de los estudiantes</p>
Evaluación	<p>Elabora y aplica instrumentos basados en las competencias e indicadores trabajados. Registro continuo de las evaluaciones. Sistematiza los aprendizajes.</p> <p>(Perrenoud, 2007; Fernández, 2005; Frade, 2009; Mora, 2016)</p> <p>Comparte recursos. Enseña sus propios conocimientos a los compañeros. Se ayudan entre sí para aprender.</p>
Trabajo en equipo o colaborativo	<p>Proporciona encuentros entre los conocimientos de las distintas disciplinas para la realización de proyectos, cruces interdisciplinarios o actividades de integración.</p> <p>(Perrenoud, 2007; Fernández, 2005; Frade, 2009; CES, 2016)</p> <p>Reflexión permanente sobre su práctica profesional: postura reflexiva, capacidad de observar, innovar, aprender de otros docentes, de los estudiantes y de su propia experiencia.</p>
Perspectiva crítica de la propia práctica docente	<p>Ser abierto al cambio y flexible, para enfrentar situaciones de incertidumbre.</p> <p>(Perrenoud, 2007; Jackson, 1999; Chaikin y Lave, 2001)</p>

Fuente: Elaboración personal

2.3.5 Las percepciones

Desde la psicología, la percepción es un proceso neurofisiológico, a través del cual, las personas aprehenden la realidad que los rodea a partir de los sentidos. Es un proceso subjetivo, en el cual, interfieren los conocimientos previos, los juicios y los prejuicios de los sujetos. La percepción es selectiva, en la medida en que se relaciona con la intención del sujeto que percibe; y es relativa, porque el contexto interfiere en la conformación de lo percibido. (Ander-Egg, 2016).

En este sentido, la percepción “es un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (Vargas, 1994, p. 48), en el cual intervienen lo aprendido, la memoria y la simbolización. Para Vargas (1994), no es un proceso lineal que realiza un sujeto pasivo, todo lo contrario, son una serie de procesos que interactúan entre sí, en donde intervienen activamente el individuo y la sociedad.

En el presente trabajo, el objeto de estudio son las percepciones que tienen los docentes de Historia sobre el enfoque por competencias y cómo lo llevan a la práctica en sus propuestas pedagógicas, es decir, sus actividades de clase y las que elaboran interdisciplinariamente. Características como la experiencia y el contexto del centro educativo influyen en los docentes, es decir, en cómo éstos conceptualizan y valoran la aplicación del enfoque por competencias en la enseñanza de la Historia y en las decisiones que toman para aplicarlo diariamente en el aula a través de las diversas actividades de enseñanza.

2.3.6- Prácticas de enseñanza

Feldman (2004) citando a Fenstermacher (1989) brinda una definición genérica de enseñanza basada en cómo el conocimiento debe ser adquirido. Para el autor la enseñanza se basa en una relación asimétrica entre dos personas, la que posee el conocimiento o habilidad y la persona que carece de ella.

De esta definición genérica, se desprende que la enseñanza es una acción intencional, orientada al logro de finalidades pedagógicas. Enseñar es crear un entorno de aprendizaje, que atraiga a los estudiantes, para que ellos aprendan (Bain, 2007). Enseñar es una acción de mediación intencional “desarrollada en contextos singulares y por sujetos también singulares, cuyas ideas, experiencias, motivaciones y condiciones personales, les permiten desplegar variadas formas de interacción y de organización del conocimiento” (Lopez Filardo, 2019, p. 78).

En este sentido, las prácticas de enseñanza, se convierten en prácticas sociales e históricas, estrechamente ligadas a la acción intencional del docente, que estructura y recorta el campo de conocimiento de una manera particular, que desarrolla estrategias y actividades que obtienen sentido en el contexto, que en parte son resultado de su biografía personal y profesional, sus puntos de vista, perspectivas y limitaciones (Litwin, 1997).

Por lo tanto, como sostiene Jackson (2002), la práctica de enseñanza requiere de dos tipos de conocimientos, el metodológico o sea, la necesidad de los docentes de dominar el material que enseña y el de los contenidos didácticos. Al seleccionar una determinada estrategia de enseñanza, un recurso o una forma de explicación, los docentes le están dando significado a sus acciones, para entender y aprender de los que se hace. El

docente somete a análisis sus prácticas de enseñanza, para reflexionar sobre ellas, fundamental para mejorarlas (Perrenoud, 2007).

Estas consideraciones se enmarcan en una propuesta de *buena enseñanza*, como refiere Feldman (2004) citando a Fenstermacher (1989), que implica una doble dimensión moral, en el sentido que las acciones de los docentes son movidas por principios éticos para promover aprendizajes respaldados en los mismos principios y la dimensión epistemológica, el sentido de lo que el docente le da sobre lo que enseña para que sea aprendido. La enseñanza tiene el propósito de promover el aprendizaje (Feldman, 2004).

Las buenas prácticas de enseñanza como indican Porta y Sarasa (2006) son aquellas en las que los docentes “son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral, dándole más importancia al aprendizaje y al compromiso del profesor, que transmitir una serie de conceptos de manera lineal” (Porta y Sarasa, 2006, p. 70).

El relacionamiento entre las buenas prácticas de enseñanza y el EpC, remite a que las competencias se focalizan en aspectos concretos de la docencia, del aprendizaje y la evaluación, como la integración de los conocimientos, las estrategias didácticas que privilegia la formación por competencias y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias adquiridas, atendiendo a los diferentes momentos y actores intervinientes del proceso evaluativo (Tobón 2006).

Por consiguiente, en esta investigación se recurre a las prácticas de enseñanza y se aborda para el análisis las propuestas pedagógicas elaboradas por los docentes, que ofician de herramientas en sus prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1-Diseño cualitativo: razones de su elección.

El diseño metodológico elegido es cualitativo, a través del estudio de casos múltiples, dado que se pretende realizar un análisis para la comprensión de un determinado fenómeno: cuáles son las percepciones de los docentes de Historia de EMB pública sobre el EpC, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y qué estrategias utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza. Se considera el estudio de más de un caso para comprender el fenómeno en profundidad. Stake (1999) lo llama estudio de caso colectivo y Yin (2014) estudio de casos múltiples. En este proyecto se adhiere a la denominación que realiza éste último autor: estudio de casos múltiples.

Autores como McMillan & Schumacher (2005), definen al estudio de caso como un “fenómeno que selecciona el investigador para entender en detalle, independientemente del número de ambientes, escenarios sociales, o participantes en un estudio” (p. 617).

El estudio de caso es interactivo y permite analizar en profundidad lo que se desea estudiar realizando un enfoque desde la experiencia vivida de los casos seleccionados. Según Stake (1999) “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Se toma un caso particular y se busca conocerlo bien, para ver qué es y qué hace, porque su finalidad es la comprensión íntegra de un tema determinado.

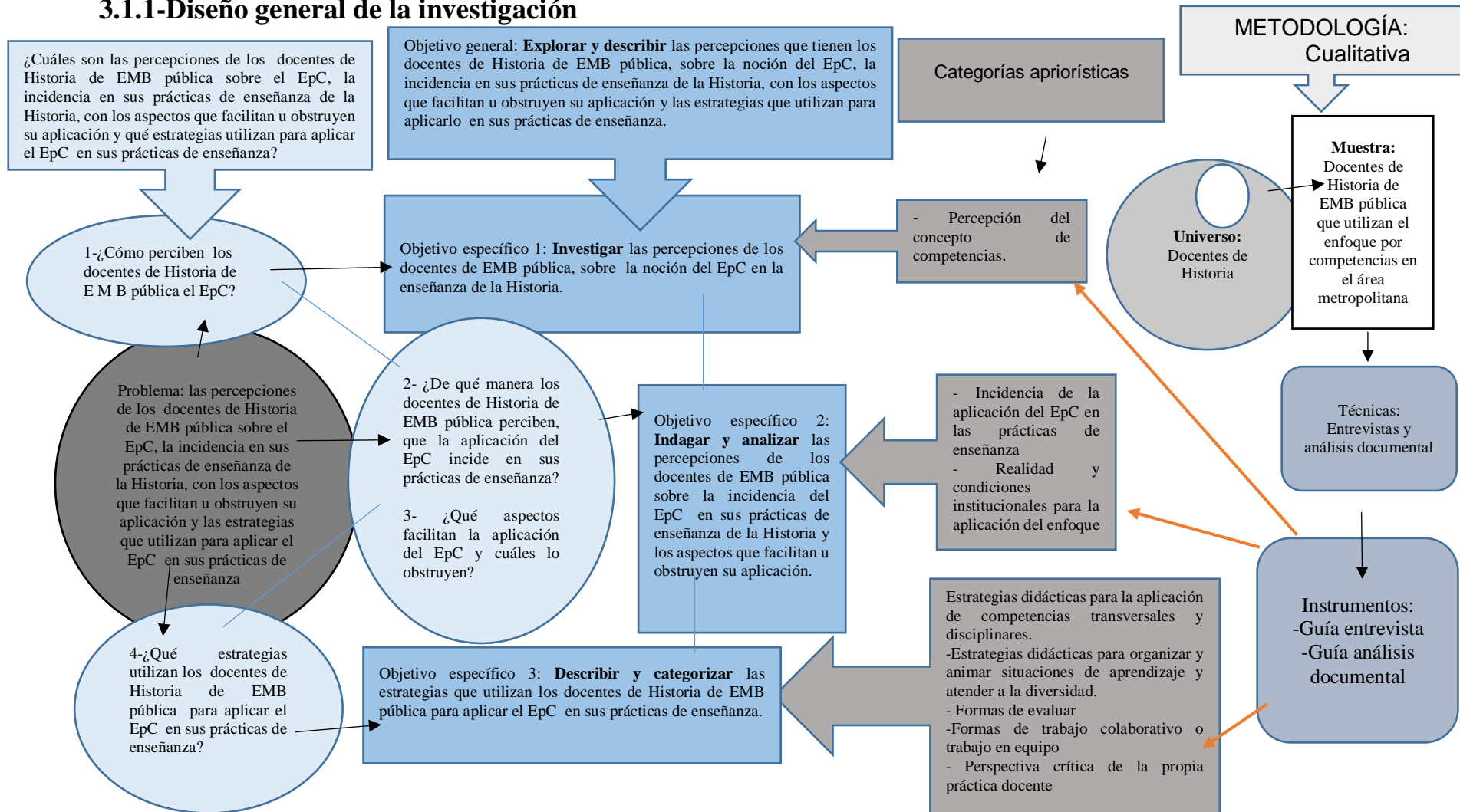
Para Yin (2014) un estudio de caso es una búsqueda empírica que investiga un fenómeno actual en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el contexto y el fenómeno a estudiar no están claros, por lo tanto, es una forma de investigar que tiene una manera específica de recoger los datos. En el estudio de casos los resultados pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas y contextuales similares.

Desde esta perspectiva, se busca llegar a una conclusión como resultado de la deducción de similitudes y diferencias entre los casos estudiados (Yuni & Urbano, 2014). A veces es necesario trabajar con más de un caso para aprender más sobre el

objeto de estudio y hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta (Stake, 1999).

El método del estudio de casos múltiples es semejante a la del estudio de caso individual, con la diferencia que se focaliza en más de un caso, pero todos los casos están fundamentados en la misma pregunta de investigación y examinados con los mismos instrumentos de recogida de datos y las estrategias de análisis. El objeto del trabajo en casos múltiples es comparar dichos casos con la finalidad de identificar temas transversales que trasciendan cada caso (Yin, 2014). El objetivo de esta comparación es conseguir una mejor comprensión del objeto de estudio que la que podría lograrse a través de un caso único.

3.1.1-Diseño general de la investigación



Fuente: Esquema de elaboración personal

3.2-Universo y muestra

3.2.1-Universo: Población estudiada

El universo de estudio son los docentes de Historia de enseñanza Secundaria de Educación Media Básica de gestión pública (dependientes de la administración estatal) del área metropolitana.

Se tomaron algunas decisiones sobre la determinación de la muestra que se estudió en la investigación. Se buscó para lograr captar adecuadamente la heterogeneidad de la población, seleccionar docentes que trabajen con el EpC, que se encuentren en distintos momentos del desarrollo de su carrera docentes y que pertenezcan a diferentes instituciones educativas públicas, que detallaremos a continuación.

Dentro del universo de docentes descrito, interesó cuáles son las percepciones de los docentes de Historia de EMB pública sobre el EpC, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y qué estrategias utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza.

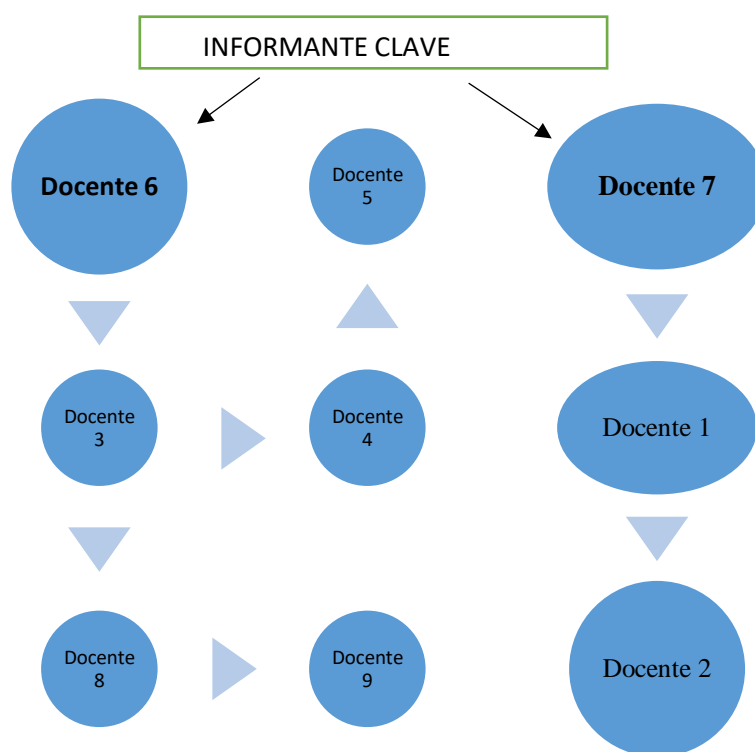
3.2.2-Selección de casos

El estudio de casos múltiples planteados se realizó sobre la población de docentes de Historia de EMB, por lo que se planteó un muestreo intencional de personas. Sin embargo, el muestreo no se centró únicamente en la selección de docentes que se van a entrevistar, sino también en la diversidad que presentan los centros en donde trabajan dichos docentes que aplican el enfoque por competencias.

El criterio de selección de la muestra es intencionado de variación máxima (Maxwell, 1996) o por conveniencia no probabilístico y no aleatorio (Mejía Navarrete, 2000), es decir, la muestra se crea de acuerdo a la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra, en un intervalo de tiempo dado. Además, los miembros y las instituciones de la muestra son elegidos de acuerdo a criterios establecidos que detallaremos en los apartados siguientes, para asegurar la heterogeneidad estructural del objeto de estudio (Mejía Navarrete, 2000).

Para la selección de docentes, se buscó recurrir a dos informantes claves, una docente de Historia efectiva grado 6 con similares características a la muestra y a la inspectora de Historia. Esta última declinó en proporcionar datos porque manifestó a través de una conversación telefónica efectuada el día 9 de setiembre del 2021, que el trabajo de investigación era solo pertinente para el investigador y la tutora, por considerar que todos los docentes de Historia “trabajan en habilidades” porque así lo exige desde hace años inspección. Por lo cual, se basó para la selección de casos, en principio los datos proporcionados por la docente de Historia grado 6 con similares características a la muestra, que proporcionó los datos de dos de los docentes que aceptaron ser entrevistados, los cuales proporcionaron los datos de otros docentes y así sucesivamente hasta completar la muestra por “bola de nieve”, como se representa en la siguiente figura.

Figura 5- Desarrollo de la selección de la muestra por “bola de nieve”.



3.2.3- Criterios de la selección de la muestra

Se eligen para la muestra liceos de nivel Secundaria públicos de la zona metropolitana, correspondiente a las zonas 1 y 5 -según datos proporcionados por inspectora consultada- la división en zonas es meramente administrativa a los efectos de distribuir

los liceos entre las inspecciones. A continuación se detalla el proceso de selección de liceos en la siguiente figura.

Figura 6- Proceso de selección de liceos



Fuente: Esquema de elaboración personal

3.2.3.1-La selección de los centros educativos

Se eligieron instituciones educativas públicas, que por conveniencia e intencionalmente aportan más insumos para el presente trabajo porque la investigadora tiene conocimiento de que en las instituciones públicas de EMB se trabaja por competencias por trabajar en el sistema público desconociendo el sistema de trabajo en instituciones privadas. Para la selección de los seis centros educativos se tuvo en cuenta lo indicado por Stake (1999) es decir, que la delimitación geográfica fuera accesible, que concentrara varios posibles casos, y que a su vez, la muestra fuera variada. Por consiguiente, para seleccionar las instituciones educativas públicas se utilizó el criterio de heterogeneidad en cuanto al tamaño, en lo relativo a la ubicación, rural o suburbano metropolitano y en cuanto a las características, comprendiendo liceos de Tiempo Extendido, de Tiempo Completo y de contexto vulnerable.

Si bien la unidad de análisis son los docentes y no los centros educativos, interesa conocer cómo aplican los docentes de Historia el EpC en la diversidad de los centros e

incluso como pueden influir las diversas características de los centros en el trabajo de los docentes.

La Tabla 8 representa la selección de los centros educativos descrita anteriormente.

Tabla 8- Selección de centros educativos

Liceos	Ubicación	Tamaño (cantidad de estudiantes)	Cantidad de turnos	Cantidad de ciclos	Características
Liceo 1	Suburbano	250	2Tdiurnos	Ciclo Básico	Tiempo extendido
Liceo 2	Rural	146	2T diurnos	Ciclo Básico y Bachillerato	Tiempo completo y trabajo en dupla
Liceo 3	Suburbano	1012	2T diurnos y 1T vespertino	Ciclo Básico y Bachillerato	Contexto vulnerable
Liceo 4	Suburbano	1010	2T diurnos	Ciclo Básico y Bachillerato	Tiempo extendido
Liceo 5	Rural	392	2T diurnos	Ciclo Básico	Tiempo extendido
Liceo 6	Suburbano	590	2Tdiurno y 1Tnoct	Ciclo Básico	Tiempo extendido y espacio de tutoría

Fuente: Matriz de elaboración personal a partir de ANEP (2021), Monitor educativo liceal.

3.2.3.2. La selección de los docentes entrevistados

Sobre el tamaño de la muestra, Stake (1999) sugiere que los estudios de casos múltiples incluyan entre cuatro y seis unidades de análisis. Por otro lado, Yin (2014) plantea que el número de casos se define según el tema, la situación y el contexto a estudiar. A partir de las sugerencias de este último autor y atendiendo a las características planteadas en la metodología cualitativa donde la muestra tiende a ser intensiva (pocos casos, pero en profundidad), en esta etapa de la investigación, se decide sobre una cantidad de nueve casos específicamente. Este número se vio alterado debido a que se pudo entrar a campo en octubre del 2021 por retraso en permisos de las autoridades y además en contexto de COVID 19. Por tanto estuvo sujeto a la disponibilidad y al consentimiento de los docentes que quisieron participar del presente trabajo. Al respecto, Stake (1999) sostiene que es sustancial tener presente el tiempo que se tiene disponible para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo. Si es posible, se deben seleccionar casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas y que las personas estudiadas estén dispuestos a brindar su opinión.

En este trabajo se buscó seleccionar una muestra heterogénea de docentes de acuerdo a las diferentes etapas de su desarrollo docente.

Se visualizan tres momentos de desarrollo en la carrera docente:

- 1- Momento de estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico en el ejercicio de la docencia, (entre 4 y 6 años de experiencia docente). No se considera principiante, sino un docente con cierta experiencia y desenvoltura, sintiéndose seguro con su asignatura y con el quehacer docente (Huberman, 1999). Caracterizado por el "dominio de un repertorio pedagógico y la capacidad de selección de estrategias metodológicas y recursos en función de los estudiantes" (Di Pizzo, 2019, p. 55)

- 2- Momento de diversificación, activismo y replanteamiento en el ejercicio de la docencia, (entre 7 y 25 años de experiencia). Consiste en alcanzar espacios más importantes, acreditados y fructíferos, debido a la seguridad adquirida. Es el periodo de relativa estabilidad profesional (Huberman, 1999). Este momento de la carrera comienza siendo creativo y con ganas de descubrir cosas nuevas, en el que se asumen nuevas responsabilidades dentro y fuera de las instituciones, pero al final de este ciclo, puede suceder un desencantamiento, debido a la falta de oportunidades para ascender (Day, 2005). Desde el punto de vista pedagógico, este momento de la carrera docente, se caracteriza por la "preocupación por la mejora docente experimentando nuevas prácticas" (Di Pizzo, 2019, p. 55).

- 3- Momento de serenidad, distanciamiento afectivo y conservadurismo en el ejercicio de la docencia, (entre 25 y 35 años de experiencia) (Huberman, 1999), es la fase final, donde pueden presentar una ruptura serena o amarga, dependiendo de cómo asumió la etapa de replanteamiento. Es la etapa más avanzada de la carrera y se puede caracterizar por la falta de aceptación de las nuevas generaciones de estudiantes, su conducta, su compromiso y sus valores (Day, 2005).

A partir de esta clasificación de momentos en el desarrollo de la carrera docente, se pretende para la investigación, entrevistar dentro de las instituciones antes mencionadas, a docentes de Historia que estén transitando por los diferentes momentos que se

equivaldrían a los 7 grados que el sistema prevé, -cada grado representa 4 años-. Según lo establecido sobre la antigüedad funcional, en el Estatuto del funcionario docente de la ANEP, CODICEN, se decide entrevistar a docentes efectivos a partir del 2º grado, hasta el 7º grado que trabajen en Ciclo Básico es decir entre 4 y 35 años de experiencia. Con el objetivo de asegurar la heterogeneidad de la muestra se cruzó la información referida a los tres momentos del desarrollo de la carrera docente según los autores Huberman (1999) y Day (2005) con lo que establece el Estatuto del funcionario docente de la ANEP sobre la antigüedad funcional.

En suma: los criterios de selección de la muestra de los docentes serían entonces:

- i) estar dentro del sistema educativo público
- ii) ser egresados de Institutos de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación de ANEP en Historia
- iii) que utilicen el enfoque por competencias en sus prácticas pedagógicas
- iv) que ejerzan en centros educativos de la zona metropolitana
- v) con antigüedad docente diversa

3.3-Técnicas de recolección de datos

Para cumplir con los objetivos de la investigación se utilizaron en la fase de recolección de datos las siguientes técnicas:

1. La entrevista, por medio de la cual, se buscó obtener, recuperar y registrar experiencias vividas (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2006) Se utilizó una guía de entrevista, la cual consistió en una pauta semiestructurada, se formularon preguntas cuyas respuestas posibles apuntaran al cumplimiento de los objetivos planteados, teniendo en cuenta las dimensiones y las categorías a analizar. Una vez diseñada la primer pauta se testeó con la tutora y se validó con la informante clave, una docente efectiva en Historia grado 6.

2. El análisis descriptivo de documentos, con el objetivo de obtener la evidencia escrita y cotejar con la entrevista (Creswell, 1994). Los documentos que se analizaron son: las propuestas pedagógicas de actividades aplicadas por los docentes en el aula de Historia y actividades interdisciplinarias con docentes de otras asignaturas o en el marco de proyectos institucionales. Se utilizó una guía de análisis documental. También se aplicó

la pauta de análisis documental realizada previamente y utilizada con las diversas propuestas pedagógicas que los docentes proporcionaron en dos formatos: via e-mail o impresa antes de las entrevistas.

Se optó por el análisis descriptivo de documentos porque no se puede realizar la observación de prácticas pedagógicas que hubiera sido deseable, debido al contexto de pandemia por el virus SARS-CoV-2, desde el año 2020.

A continuación, en la Tabla 9, se presentan las preguntas de la investigación con los objetivos planteados, las técnicas e instrumentos utilizados, para asegurar la coherencia interna del trabajo de investigación. Se realiza un adelanto de los informantes y los códigos utilizados para cada técnica a los efectos de ir familiarizando al lector con las mismas.

Tabla 9- Técnicas e instrumentos utilizados para asegurar la coherencia interna de la investigación

PREGUNTAS	OBJETIVOS	TÉCNICA	INSTRUMENTO	FUENTE	CODIGO
¿CÓMO PERCIBEN LOS DOCENTES DE HISTORIA DE EMB PÚBLICA EL EPC?	Investigar las percepciones de los docentes de EMB pública, sobre la noción del EpC en la enseñanza de la Historia	Entrevista en profundidad semiestructurada a docentes de historia de diferentes grados de las diferentes instituciones de la zona metropolitana	Guión entrevista	Docente	ENT
¿DE QUÉ MANERA LOS DOCENTES DE HISTORIA DE EMB PÚBLICA PERCIBEN, QUE LA APLICACIÓN DEL EPC INCIDE EN SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?	Indagar y analizar las percepciones de los docentes de EMB pública sobre la incidencia del EpC en sus prácticas de enseñanza de la Historia y los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación.	Entrevista en profundidad semiestructurada a docentes sobre sus propuestas pedagógicas.	Guión entrevista	Docente	ENT
¿QUÉ ASPECTOS FACILITAN LA APLICACIÓN DEL EPC Y CUÁLES LO OBSTRUYEN?					
¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAN LOS DOCENTES DE HISTORIA DE EMB PÚBLICA PARA APLICAR EL EPC EN SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?	Describir y categorizar las estrategias que los docentes de Historia de EMB pública utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza.	Entrevista en profundidad semiestructurada a docentes de diferentes grados de las diferentes instituciones de la zona metropolitana Análisis descriptivo documental de las propuestas pedagógicas: análisis textual cualitativo	Guión entrevista Guión análisis documental	Docente Propuestas pedagógicas	ENT ADD

Fuente Matriz de elaboración personal

3.3.1-Entrevista en profundidad

Se eligió utilizar la entrevista como técnica de investigación, porque como plantea Bisquerra (2009), se buscó como propósito adquirir información de forma oral y personalizada de los docentes de Historia en sus diferentes etapas de desarrollo profesional.

A partir de las entrevistas se obtuvo información brindada por los propios sujetos que actúan en la realidad social a investigar y constituye una de las formas de acceso más directo para saber lo que sienten, piensan, y perciben los sujetos involucrados (McMillan & Schumacher, 2005). En el caso de la presente investigación se buscó que los docentes de Historia relaten las percepciones que tienen los docentes de Historia de EMB pública, sobre la noción del EpC, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y las estrategias que utilizan para aplicarlo en sus prácticas de enseñanza.

En cuanto al diseño de la entrevista, se eligió el formato semiestructurado, porque las preguntas, se elaboraron de forma abierta (Bisquerra, 2009), para brindarle libertad al entrevistado, en este caso a los docentes de Historia, para que se expresen libremente, con la finalidad de poder relacionar los temas, para construir un conocimiento que nos permita tener una visión holística y comprensiva de la realidad del objeto de estudio de la investigación, la enseñanza de la Historia a partir del EpC en EMB. Por ello, nos valemos de un guión de entrevista con una batería pequeña de preguntas de acuerdo a los objetivos planteados que nos permitió alterar si la ocasión amerita con el propósito de enriquecer la entrevista con información relevante.

Sobre las características de las entrevistas realizadas, las mismas fueron individuales, por lo tanto, se realizaron nueve entrevistas, utilizando diversos ambientes ya sea por el contexto sanitario y por el poco tiempo disponible de los docentes entrevistados, se les dio la posibilidad de elegir el ambiente, en el cual se concretó la entrevista. Las entrevistas fueron transcritas por la investigadora, lo que permitió realizar un primer análisis de las mismas a la luz de los objetivos planteados.

La duración de las entrevistas fue variada, en total las nueve entrevistas insumieron once horas y diez minutos de grabación y aproximadamente sesenta horas de trabajo de desgrabación.

A continuación en la Tabla 10, se presentan las entrevistas llevadas a cabo teniendo en cuenta la heterogeneidad de los liceos y los docentes –cada docente es un caso para analizar- con la duración de cada entrevista. Las mismas se desarrollaron de manera fluida, teniendo en cuenta la experiencia de los docentes y el contexto en el que se llevaron a cabo, domicilio del entrevistado, institución educativa en el que trabaja o vía zoom, siendo el ambiente, como se mencionó anteriormente, una elección del docente entrevistado. Se realiza un adelanto de los códigos utilizados para cada entrevista realizada a los docentes a los efectos de ir familiarizando al lector con las mismas.

Tabla 10- Entrevistas: Fecha, duración y ambiente.

Liceo	Docentes	Grado	Fecha	Duración de la entrevista	Ambiente	Código
Liceo 1	Docente 1	3	11/11/2021	0:40	zoom	D1_ENT
Liceo 1	Docente 2	4	12/11/2021	0:30	Institución en la que trabaja	D2_ENT
Liceo 2	Docente 3	4	23/10/2021	1:45	Domicilio del entrevistado	D3_ENT
Liceo 2	Docente 4	2	29/10/2021.	1:13	zoom	D4_ENT
Liceo 3	Docente 5	5	3/11/2021	1:13	zoom	D5_ENT
Liceo 4	Docente 6	7	26/10/2021	0:55	zoom	D6_ENT
Liceo 5	Docente 7	6	24/10/2021	1:27	Institución en la que trabaja	D7_ENT
Liceo 6	Docente 8	3	26/10/2021	1:32	zoom	D8_ENT
Liceo 6	Docente 9	3	14/11/2021	0:41	zoom	D9_ENT

Fuente: Matriz de elaboración personal

3.3.2-Análisis documental

En cuanto a la técnica del análisis documental, se le solicitó a los docentes de Historia entrevistados que proporcionen dos tipos de propuestas pedagógicas en las que se visualice la aplicación del EpC.

- 1) Actividad de la asignatura historia que se utilice el EpC.
- 2) Actividad que denote el EpC de carácter interdisciplinar.

En este sentido, el análisis de los documentos buscó en base a categorías apriorísticas (Hernández Sampieri, et. al, 2014) basadas en el marco teórico consultado, describir y categorizar las estrategias que los docentes de Historia de EMB utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza. Se les solicitó a los docentes dos propuestas

pedagógicas, una de ellas, una actividad que los docentes elijan a través de la cual apliquen el EpC, - hay docentes que decidieron entregar más de una actividad de clase, porque tienen más de un nivel- y la segunda, una actividad interdisciplinaria en conjunto con otro docente o en el marco de un proyecto institucional.

A continuación en la tabla 11 se presentan la cantidad de documentos proporcionados por cada docente entrevistado, teniendo en cuenta el tipo de documento y el formato en el que fueron otorgados.

Tabla 11- Resumen de las propuestas pedagógicas para el análisis documental

Docente	Tipo de documento proporcionado		Formato	
	Actividad de clase	Actividad interdisciplinaria	Impreso	Soporte. Electrónico.
Docente 1	2	1		X
Docente 2	2	0	X	
Docente 3	3	1	X	
Docente 4	1	1		X
Docente 5	2	1		X
Docente 6	1	1		X
Docente 7	1	1	X	
Docente 8	1	1		X
Docente 9	1	1		X
Totales	14	8		22

Fuente: Matriz de elaboración personal

3.3.3 Fiabilidad de los instrumentos

A fin de asegurar la fiabilidad de los instrumentos de recogida de información, antes de su utilización es sustancial, como plantea Mejía Navarrete (2011), someterlos a una cuidadosa revisión. Atendiendo a este propósito, para asegurar el rigor metodológico, se adoptó la siguiente estrategia: los instrumentos de entrevista fueron sometidos a un pretesteo. Este procedimiento se llevó a cabo gracias a la voluntaria colaboración de una docente de Historia cuyos roles son similares a los de los integrantes de la muestra (Mejía Navarrete, 2011) y fue realizado el 31 de agosto del 2021 sin que debieran realizarse modificaciones en el instrumento diseñado originalmente. Además se confeccionó una ficha de análisis documental (Ver anexo 5), que se aplicó a una muestra reducida de documentos cedidos por colegas de la disciplina, realizándose las modificaciones pertinentes.

3.4- Implicancia de la investigadora

Para la investigación es primordial que la investigadora no tenga implicancia alguna con la población objeto de estudio, ni por razones de conocimiento personal o vínculos de dependencia o jerarquía laboral. Como hacen referencia los autores Taylor y Bogdan (1996), los investigadores no pueden estudiar escenarios en los cuales tengan directa participación personal o laboral. Por tal motivo, en la investigación se entrevistó a docentes fuera de la zona de trabajo en la que se desempeña la investigadora.

4-Descripción del trabajo de campo

El acceso al trabajo de campo implicó una planificación previa, en la cual se tomaron decisiones en cuanto al diseño metodológico de la investigación. A continuación se detallan los pasos planificados y realizados para el trabajo de campo.

Pasos planificados y realizados para el trabajo de campo:

Primeramente se solicitó el 6 de julio del 2021 en la Dirección General de Educación Secundaria, los premisos para acceder al campo de estudio en instituciones públicas del país. Ese mismo día, se solicitó entrevista con inspectora de la asignatura de Historia como informante clave, vía correo electrónico, la cual no fue concretada, limitándose a una conversación telefónica el 9 de setiembre del 2021. En la conversación telefónica, la Inspectora de Historia, manifestó que era parte del trabajo de campo encontrar a los docentes que quisieran participar y además que no iba a ser difícil encontrar docentes de Historia en EMB que trabajen con el EpC, porque argumentó que los docentes “trabajan en habilidades” llamando así a las competencias, desde hace tiempo ya que es una decisión de la Dirección General de Educación Secundaria y de inspección.

Ante la negación de la Inspectora de Historia de participar como informante clave, se solicitó y se realizó el 18 de agosto del 2021 una entrevista informal con docente efectiva de Historia grado 6, como informante clave, que sirvió de orientación para seleccionar los docentes para la muestra.

A la espera de la habilitación de la Dirección General de Educación Secundaria para realizar la investigación, el 31 de agosto del 2021, se realizó el testeó del instrumento, guión entrevista, a cargo de la informante clave y se fue adelantando en la revisión del marco teórico.

Y como los plazos de la entrega de tesis debían ser cumplidos, como primera aproximación al trabajo de campo, se estableció contacto informal en el mes de setiembre, con cuatro de los docentes, para brindarle información sobre la tesis y obtener sus consentimientos. Como se manifestó anteriormente, la muestra se completó a través de la técnica “bola de nieve”, con los datos que fueron proporcionando los docentes con los que se puso en contacto.

Luego de tres meses y medio de espera de los permisos, el 21 de octubre del 2021, fue otorgado el Acuerdo de confidencialidad, el cual fue aceptado por seis de los siete liceos solicitados, comenzando el trabajo de campo se planifica asistir a los liceos, acordar con los docentes, fecha y hora de la entrevista y la firma de los consentimientos informados.

4.1- Cronograma de acceso al campo

Luego de cumplidas las acciones previas para ingresar al campo se construyó un cronograma de visitas a los liceos para tomar contacto con los docentes que aceptaran ser entrevistados.

Las vías de comunicación para tomar contacto con los docentes y para realizar las entrevistas fueron a través de alguna de estas vías de comunicación: – Llamada telefónica;– Mensaje instantáneo (WhatsApp); – Correo electrónico (e-mail).

Siempre hubo comunicación previa con las direcciones del centro educativo, por parte de esta investigadora, informando que se iban a realizar las entrevistas con los docentes que accedieran.

A continuación en la tabla 12 se presenta el cronograma de acceso al campo de forma cronológica, luego de haber obtenido los permisos correspondientes. Se presentan las comunicaciones telefónicas o visitas a las instituciones, cuando se estableció contacto con los docentes y cuando se realizaron las entrevistas.

Tabla 12- Cronograma de acceso al campo (2021)

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
			21 de Oct. Permiso de confidencialidad Contacto telefónico con Liceo 4 y vía email con Liceo 2. Se establece contacto con el docente 6 y el docente 3, para coordinar entrevista.	22 de Oct.	23 de Oct. Entrevista a Docente 3, del Liceo 2 Se establece contacto con el docente 4 del liceo 2 y se acuerda entrevista
24 de Oct. Visita a Liceo 5 Entrevista a la Docente 7	25 de Oct. Visita a Liceo 6 se proporciona contactos de docente 8	26 de Oct. Entrevista Docente 8 del liceo 6 y Docente 6 del liceo 4	27 de Oct. Visita a liceo 3 se proporciona contactos de 4 docentes solo 1 accede y se fija entrevista con Docente 5	28 de Oct.	29 de Oct. Entrevista a Docente 4 del liceo 2
1 de Nov. Se visita liceo en el que se negaron a proporcionar información.	2 de Nov.	3 de Nov. Entrevista a Docente 5 del liceo 3	4 de Nov. Se llama a Secundaria, se solicita con Inspectora de Institutos y Liceos entrar a campo en Liceo 1 y se establece contacto con docente 1 y 2	5 de Nov. Se establece contacto con docente 1 y 2 del liceo 1 y se fija entrevista	6 de Nov.
8 de Nov.	9 de Nov. Se visita nuevamente Liceo 6 para establecer contacto con docente 9 y fijar entrevista	10 de Nov.	11 de Nov. Entrevista a Docente 1 del liceo 1	12 de Nov. Entrevista a Docente 2 del liceo 1	13 de Nov.
14 de Nov. Entrevista a Docente 9 del liceo 6	15 de Nov.	16 de Nov.	17 de Nov.	18 de Nov.	19 de Nov.

Fuente: Matriz de elaboración personal

Cómo se puede observar en la tabla 12 los días de trabajo fueron desde el 21 de octubre, fecha en que se otorgó el permiso de confidencialidad, hasta la primera quincena de noviembre, vísperas de fin de año, lo que dejó poco margen de tiempo para realizar el trabajo de campo. La investigadora debió actuar de forma rápida para tener acceso a los docentes que consintieran participar de las entrevistas. Durante ese tiempo, se presentaron obstáculos, ya que hubo docentes que no accedieron a participar de la entrevista, planteando problemas personales como el cansancio y la falta de tiempo por estar llegando a fin de año, así como también la negación de parte de la dirección de una de las instituciones que rehusó a proporcionar los datos de los docentes de historia del centro por no tener el permiso final.

5-Análisis de datos

A diferencia del diseño cuantitativo, la recolección de datos y el análisis de los mismos, en la investigación cualitativa se realizan al mismo tiempo (Hernández Sampieri et.al., 2014). El proceso de análisis de datos se puede entender como la conexión recíproca de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos, y la extracción o verificación de conclusiones (Miles & Huberman, 2007).

Para abordar lo antes mencionado, se trabajó con datos en formato digital como los audios de las entrevistas y en formato papel como las actividades pedagógicas proporcionadas por los docentes, comenzando con la recolección, cuando aún no son datos sino fuente de datos (Mejía Navarrete, 2011).

El análisis cualitativo es contextual, se busca estudiar cada dato en relación a los demás, es un trabajo en movimiento constante entre los primeros datos y los últimos, para interpretar y dar un significado, ampliando la base de datos y construir significados para el conjunto de datos (Hernández Sampieri et.al., 2014).

El análisis cualitativo es un proceso flexible, centrado en los sujetos y recursivo. Los componentes del análisis (reducción, análisis descriptivo e interpretación) se componen en un proceso en espiral (Mejía Navarrete, 2011). La entrada del trabajo de campo implica el análisis de las entrevistas, al tiempo que se están realizando, más allá del análisis en profundidad de toda la evidencia empírica recogida.

Teniendo en cuenta las características del proceso de análisis cualitativo, desde el inicio del trabajo de campo se realizaron paralelamente la organización de la información recogida con la preparación de los datos para su análisis. Se codificó la información, se enumeraron las entrevistas y los documentos y se archivaron en carpetas digitales.

Se realizó la transcripción textual de las entrevistas y el análisis de las propuestas pedagógicas, comenzando con la etapa de reducción que consiste en transformar los datos brutos dividiéndolos en: edición, categorización y codificación, registro y tabulación (Mejía Navarrete, 2011).

La edición comprende la fase de revisión crítica de los datos cualitativos (representatividad, fiabilidad y validez) para certificar la máxima calidad de la investigación.

Para la confección de las categorías se empleó el criterio deductivo, estableciéndose a priori un conjunto de categorías que van a ser desarrolladas a continuación en el apartado 5.1. La comparación de categorías permitieron el desarrollo de conceptos y significados, por lo tanto, la principal estrategia utilizada para el análisis de datos fue la comparación.

Para la fase de tabulación, se procesa la información recolectada de las transcripciones textuales de las entrevistas docentes y actividades pedagógicas, para pasar a la última etapa de análisis descriptivo e interpretación.

Mejía Navarrete (2011) hace referencia a que el análisis descriptivo procede de los datos ya reducidos y procesados a partir de los cuales se formulan enunciados empíricos y descriptivos que son contrastados con la bibliografía existente sobre la temática. Finalmente la interpretación facilita la integración de los datos con la bibliografía sobre el tema. Como resultado se identificaron recurrencias, coincidencias, contradicciones y elementos atípicos en los discursos y documentos.

5.1-Procedimientos de categorización y codificación

Una tarea fundamental ligada a la recogida de información, es el ordenamiento sistemático de los datos, que se realiza de acuerdo con ciertas categorías que pueden ser preestablecidas o emergentes. Se trabajó con categorías y subcategorías apriorísticas (Cisterna, 2005) que se desprenden de diferentes dimensiones provenientes de las

preguntas de investigación, de los objetivos, de los instrumentos y de los estudios teóricos realizados.

A continuación en la tabla 13 se presenta el conjunto de categorías y subcategorías apriorísticas alineadas a las preguntas y objetivos de la investigación, los cuales han sido insumo para la elaboración de los instrumentos.

Tabla 13- Categorías y subcategorías apriorísticas

Preguntas	Objetivo general	Objetivos	Categorías	Subcategorías
¿Cómo perciben los docentes de Historia de EMB pública el EpC?	Analizar y comprender las percepciones que tienen los docentes de Historia de Educación Media Básica (EMB), sobre la noción del Enfoque por Competencias (EpC), su incidencia con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y las estrategias que utilizan para aplicarlo en sus prácticas de enseñanza.	Investigar las percepciones de los docentes de EMB pública, sobre la noción del EpC en la enseñanza de la Historia.	Percepción del concepto de competencias.	Polisemia del concepto
¿De qué manera los docentes de Historia de EMB pública perciben, que la aplicación del EpC incide en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué aspectos facilitan la aplicación del EpC y cuáles lo obstruyen?	.	Indagar y analizar las percepciones de los docentes de EMB pública sobre la incidencia del EpC en sus prácticas de enseñanza de la Historia y los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación.	- Incidencia de la aplicación del EpC en las prácticas de enseñanza - Realidad y condiciones institucionales para la aplicación del enfoque	- La aplicación del EpC promueve un cambio -Los obstáculos y facilitadores para la implementación del EpC

<p>¿Qué estrategias utilizan los docentes de Historia de EMB pública para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza?</p>		<p>Describir y categorizar las estrategias que los docentes de Historia de EMB pública utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza.</p>	<p>Estrategias didácticas para la aplicación de competencias transversales</p>	<p>-Escritura -Lectura - Pensamiento crítico</p>
			<p>Estrategias didácticas para la aplicación de competencias disciplinares</p>	<p>- Utilizar fuentes históricas (UFH) - Identificar el cambio y la continuidad (ICC) - Analizar las causas y consecuencias (ACYC) - Explicar de manera contextualizada o por empatía(EMC) - Competencias sociales y cívicas (CSC)</p>
			<p>-Estrategias y recursos didácticas para organizar y animar situaciones de aprendizaje y atender a la diversidad.</p>	<p>Estrategias y recursos didácticos para organizar y animar situaciones de aprendizaje e implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo.</p>
				<p>Estrategias para elaborar dispositivos que atiendan la diversidad</p>
			<p>Formas de evaluar</p>	<p>- Estrategias de evaluación</p>
			<p>-Formas de trabajo en equipo o colaborativo</p>	<p>Estrategias para el trabajo en equipo o colaborativo</p>
			<p>Perspectiva crítica de la propia práctica docente</p>	<p>- El EpC promueve la perspectiva crítica de la práctica docente</p>

Fuente: Matriz de elaboración personal

Otro aspecto fundamental en el proceso de análisis de los datos es la codificación. Para Miles y Huberman (1994), codificar es analizar, ya que para codificar es necesario revisar las transcripciones y diseccionarlas de forma significativa, conservando intactas las relaciones entre las partes. La codificación se realizó atendiendo las categorías apriorísticas que se establecieron.

También se designaron códigos para las técnicas, las transcripciones de las entrevistas y documentos analizados y utilizados en el trabajo de campo.

A continuación en las siguientes tablas de la 14 a la 17 se presentan las categorías y los códigos utilizados para cada objetivo.

Tabla 14- Categorización y codificación Objetivo específico 1

Categorías	Subcategorías	Código
Percepción del concepto de competencias.	Polisemia del concepto	PC

Fuente: Matriz de elaboración personal

Tabla 15- Categorización y codificación Objetivo específico 2

Categorías	Subcategorías	Código
- Incidencia de la aplicación del EpC en las prácticas de enseñanza	- La aplicación del EpC promueve un cambio	EpCPROMCAM
- Realidad y condiciones institucionales para la aplicación del enfoque	-Los obstáculos y facilitadores para la implementación del EpC	OBSYFAC

Fuente: Matriz de elaboración personal

Tabla 16- Categorización y codificación Objetivo específico 3

Categorías	Subcategorías	Código
Estrategias didácticas para la aplicación de competencias transversales y disciplinares	-Escritura	ESC
	-Lectura	LEC
	- Pensamiento crítico	PENCRI
Estrategias didácticas para la aplicación de competencias disciplinares	- Utilizar fuentes históricas	UFH
	- Identificar el cambio y la continuidad	ICC
	- Analizar las causas y consecuencias	ACYC
	- Explicar de manera contextualizada o por empatía	EMC
	- Competencias sociales y cívicas	CSC
-Estrategias didácticas para organizar y animar situaciones de aprendizaje y atender a la diversidad.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje e implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo	OYASITAP
	Estrategias para elaborar dispositivos que atiendan la diversidad	ESTDISPDIV
Formas de evaluar	Estrategias de evaluación	ESTEVE
-Formas de trabajo en equipo o colaborativo	Estrategias para el trabajo en equipo o colaborativo	ESTTEOC
Perspectiva crítica de la propia práctica docente	El EpC promueve la perspectiva crítica de la práctica docente	EpCCRITDOC

Fuente: Matriz de elaboración personal

Tabla 17- Codificación de las técnicas

Nombre	Código	Ejemplo
Docente 1,	D1	D3 y D4
Docente 2	D2	
Entrevista con el número de página	ENT	D5_ENT_p1

Análisis descriptivo documental	ADD	C7_ADD
Análisis descriptivo documental de la actividad de clase con el número de actividad presentada por el docente	ADDACTC	C8_ADDACTC1
Análisis descriptivo documental de la actividad interdisciplinaria	ADDACTINTER	C7_ADDACTINTER

Fuente: Matriz de elaboración personal

5.2-Estrategias de validez del conocimiento

Para McMillan y Schumacher (2005) las exigencias de validez en la investigación cualitativa se restringen a las técnicas de recopilación y análisis de datos.

Entre las estrategias de recopilación y análisis de datos que mejoran la validez, - teniendo en cuenta las características del diseño de la investigación que se empleó-, existen y se utilizaron las siguientes (McMillan y Schumacher, 2005):

- Indicadores de baja inferencia: se registraron descripciones detalladas y literales de los entrevistados.
- Lenguaje del participante: se obtuvieron consideraciones literales de los participantes y citas de los documentos.
- Registro mecánico de datos: se empleó la grabadora en las entrevistas presenciales y el zoom para las entrevistas virtuales.
- Triangulación de fuentes y de datos: se comparó datos provenientes de distintas fuentes que se refieran al mismo objeto en estudio, se pretendió a través de las entrevistas, contrastar las diversas perspectivas sobre el objeto de estudio, que poseen los docentes de Historia. Como también, se contrastó los discursos de los docentes y sus propuestas pedagógicas. Este es un objetivo en sí mismo: lo que piensan y lo que hacen los docentes.
- Y por último, la revisión de los participantes, es decir, poder solicitar a los participantes que revisen las transcripciones o resumen de datos a efectos de verificar o modificar cualquier información o interpretación. Los únicos docentes que respondieron fueron D1, D2, D3, D6 y D8.

Analizar datos en un enfoque de casos múltiples implica examinar cada caso, buscar patrones específicos y luego realizar un análisis comparativo (Miles & Huberman, 2007). Para lograr realizar una interpretación de la perspectiva de los docentes, fue necesario, por un lado, la entrevista, a través de la cual, nos proporcionó la descripción de lo que los docentes perciben sobre el EpC, su incidencia con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación. Por otro lado, fue necesario el análisis descriptivo de otras fuentes, como las propuestas pedagógicas, de las cuales deriva qué estrategias utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza (Maxwell, 1996).

La observación de clase, puede ayudar mucho más a comprender como los docentes aplican o no el EpC en el aula, pero debido a que el trabajo de campo se desarrolló en un contexto de pandemia, se recurre al análisis de fuentes documentales como son las propuestas pedagógicas de los docentes para asegurar la validez.

5.3-Cuestiones éticas

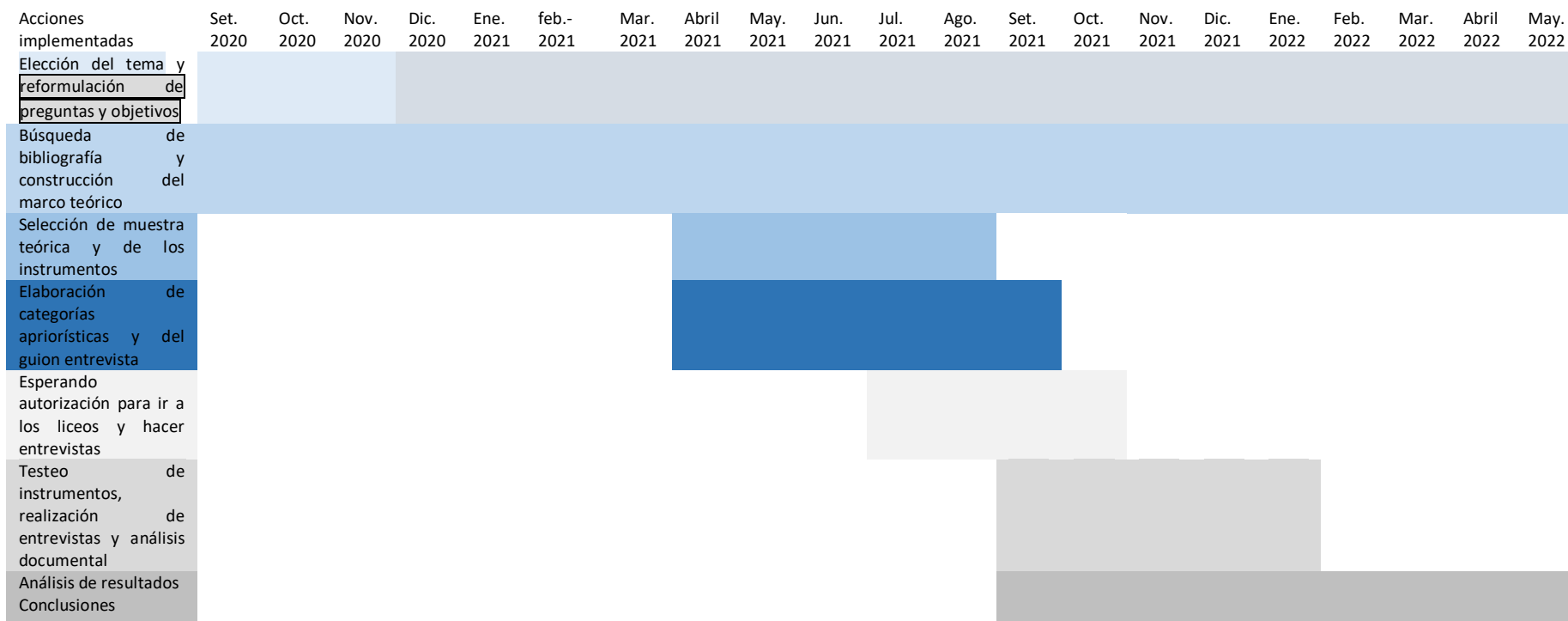
Para mantener un principio de ética en la investigación, los docentes participaron de manera voluntaria, asegurándoles la confidencialidad y el anonimato, los cuales se explicitaron en un consentimiento firmado y un compromiso de confidencialidad que se entregó a cada docente de los centros seleccionados para el estudio antes de cada entrevista.

Se utilizó la técnica de codificación de nombres y lugares para no ser identificados. Previamente a realizar las entrevistas, se explicitó el propósito de la investigación y que la misma es un trabajo final de maestría. También se explicitó el uso que se le darán a los datos solicitando su consentimiento. Además, se solicitó el consentimiento y autorización para hacer uso y copia de las actividades pedagógicas. Así como para grabar la entrevista con el objetivo de utilizarlo únicamente para la investigación (Hernández Sampieri, et. al., 2014).

5.4-Cronograma de ejecución de la investigación

A continuación la siguiente tabla 18 representa las diversas acciones que se han llevado a cabo a lo largo de la investigación. El empleo de los diferentes tonos de azul y gris indica las diferentes etapas de la investigación muchas de ellas superpuestas entre sí.

Tabla 18- Cronograma de ejecución de la investigación



Fuente: Matriz de elaboración personal

CAPITULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los datos (reducidos y procesados) e interpretación de los mismos a la luz del marco teórico y revisión de la literatura sobre el tema. Se presentarán los hallazgos de acuerdo a categorías tanto apriorísticas elaboradas antes de la entrada al campo como las categorías emergentes surgidas en el proceso de análisis de datos. En toda investigación cualitativa es una construcción permanente (McMillan y Schumacher, 2005).

4.1- Percepción del concepto de competencias

Los resultados del objetivo 1 de la investigación que se propuso: Investigar las percepciones de los docentes de EMB pública, sobre la noción del EpC en la enseñanza de la Historia, se desprenden de las entrevistas realizadas a los nueve docentes.

4.1.1- Polisemia del concepto

Es importante tener presente la noción de competencia para comprender y profundizar la dificultad que pueden tener los docentes de integrarlo en su práctica cotidiana. Si bien la noción de competencia es polisémica, porque existen diversos principios pedagógicos para comprender dicho concepto, en el punto 2.3.1.2 Competencia: una noción polisémica (p. 18), de este trabajo se ha realizado una revisión del concepto, llegando a la noción de la competencia en educación como: **el conjunto de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas, que cada persona pone en práctica en un contexto determinado para hacer frente a las exigencias que demanda cada situación.**

De los argumentos esgrimidos por los docentes se advierte que:

dos de los docentes entrevistados -D2_ENT y D3_ENT (ubicados en la segunda de las etapas de la carrera docente seleccionadas con quince años de experiencia)- manifestaron falta de comprensión sobre el término por lo que consideraban más apropiado usar el término “habilidades” y una de las docentes entrevistada (ubicada en la tercera de las

etapas de la carrera docente seleccionadas, con más de veinticinco años de experiencia), plantea que por cuestiones de formación prefiere utilizar el término “habilidades” porque: “el término competencia si uno lo escucha lo entiende como más negativa la cuestión, la competencia como competir” (D6_ENT_p1).

Estos tres docentes, plantean resistencia al uso del término competencias porque lo entienden como hace referencia Barnett (2001) a la mala traducción del término inglés competences al vocablo español competencia, cuya primera acepción en el Diccionario de la Lengua Española es entendida como el competir para ganar, esencial para la cultura occidental norteamericana hegemónica en la que vivimos, de la que además se desprende de manera “sutil y sin decirse claramente, la participación del mundo empresarial o comercial y esa noción de que todos tenemos que ser competentes” (Barnett, 2001, p. 286). La cuarta acepción para Barnett (2001) del Diccionario de la Lengua Española aparece la definición de competencia como Aptitud o idoneidad en relación con lo que los estudiantes deberían saber, es decir, las habilidades o capacidades (competencias) que deben o deberían adquirir los estudiantes que transitan por una institución educativa.

Dos de los docentes hacen referencia al término como “habilidades generales” (D9_ENT_p1; D1_ENT_p1), entendiendo el término solo desde el punto de vista de las competencias transversales o genéricas de lectura, escritura y pensamiento crítico expuestas en este trabajo a partir del documento del CES (2016a) Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico. Como sostiene una de las docentes entrevistadas: “Son habilidades generales que van más allá del conocimiento específico de cada asignatura y que tiene que ver con tener una serie de elementos que sirvan para estudios superiores como bachillerato y más adelante” (D9_ENT_p1)

Tres de los docentes entienden el concepto de competencias como la habilidad para “resolver situaciones” (D6_ENT_p1; D8_ENT_p1; D3_ENT_p1) a modo de ejemplo: “Es la capacidad que el estudiante tiene de operar con varios recursos cognitivos, que le permiten enfrentarse ante determinadas situaciones, le permiten resolver diferentes situaciones, diferentes desafíos” (D8_ENT_p1).

Por consiguiente, se desprende que los nueve docentes entienden a las competencias a través de los principios de la pedagogía activa y socio constructivista que plantean que el estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983); que la enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo

conceptuales, exige aprendizajes procedimentales y actitudinales (Gómez Carrasco, Miralles Martínez, y Molina Puche, 2015; Domínguez Castillo, 2015); que es necesario desarrollar las competencias que le permitan a los estudiantes desenvolverse creativa y adecuadamente en su entorno, promoviendo situaciones significativas en condiciones "similares" al contexto real, es decir, colaboración, experimentación, resolución de conflictos y toma de decisiones, entre otras (Schunk, 2012; Perrenoud, 2007).

Los nueve docentes entienden a las competencias a través de los principios de la pedagogía activa y socio constructivista, pero no lo aplicarían en su totalidad por la concepción limitada que tienen del término competencia que sólo reducen a las habilidades.

Otros dos docentes hacen referencia a las habilidades disciplinares “esas habilidades que yo quiero que sepan, y que les sirva para el año que viene a nivel curricular y para la vida, como formarse como ciudadanos responsables, de formar parte activa de una sociedad” (D4_ENT_p1) o “las habilidades que se desprenden de la enseñanza de la historia” (D2_ENT_p1) que tiene que ver con el pensar históricamente y los conceptos metodológicos de la historia que llevan a las competencias sociales y cívicas (CES, 2016a).

Una de las docentes entrevistadas hace referencia a las progresiones de aprendizaje, lo que se espera que los estudiantes aprendan en su trayectoria escolar, centrándose en los dominios es decir las competencias que año tras año los estudiantes tienen que adquirir aumentando el grado de complejidad (MCRN, 2019a), “Siempre entendiendo a las competencias como un proceso en escalera de acuerdo a las características de cada chiquilín, a las edades, lo que podemos exigir” (D9_ENT_p1).

Como se planteó en el marco teórico la noción de competencia implica un conjunto de componentes, que un estudiante debe poner en funcionamiento en un contexto determinado, para hacer frente a las exigencias que demanda cada situación. En la siguiente Tabla 19 se resume las percepciones de los docentes sobre las competencias.

Tabla 19- Resumen de las percepciones de los docentes sobre las competencias.

Componentes de la competencia	Docentes
Conocimientos	No es nombrado por los docentes de la muestra
Actitudes y valores	No es nombrado por los docentes de la muestra

Habilidades	Mencionado por la totalidad de la muestra
Destrezas	No es nombrado por los docentes de la muestra

Fuente: Elaboración personal

En suma, los nueve docentes entrevistados ubicados en las diferentes etapas de la carrera, reducen el uso del concepto únicamente a las “habilidades” lo que revelaría dos cosas. Por un lado, una coincidencia con lo expresado por la Inspectora de Historia, quien también utiliza el término “habilidades” para referirse a las competencias (Ver apartado 4-Descripción del trabajo de campo, en Capítulo 3 Marco Metodológico, p. 79). Por otro, demostraría que poseen un concepto limitado y reducido del término, ya que no mencionan los demás elementos componentes de la competencia como los conocimientos, actitudes, valores y destrezas, que tiene como objetivo la formación integral de los estudiantes, caracterizadas por el aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico, y desarrollar la motivación intrínseca, necesarios para hacer frente a los desafíos del mundo de hoy (Fernández March, 2006; Aguerro y Vaillant, 2015).

Los D2_ENT y D3_ENT y D6_ENT, plantean confusión en el uso del término, los docentes D9_ENT y D1_ENT entrevistados hacen referencia al término competencias como “habilidades generales”, tres de los docentes entrevistados D6_ENT, D8_ENT y D3_ENT entienden el concepto de competencias como la habilidad para “resolver situaciones”, dos de los docentes entrevistados D4_ENT y D2_ENT hacen referencia a las habilidades disciplinares y una de las docentes entrevistadas D9_ENT hace referencia a las progresiones de aprendizaje.

El hecho de que los docentes solo entiendan a las competencias como habilidades, no solo parecería que descuidaran la parte cognoscitiva, sino que además parecería que descuidan la dimensión emocional, al no trabajar en valores y actitudes que orientan a la formación de personas integrales (Tobón, 2006) para vivir en una sociedad en permanente cambio (Snmartí, 2018). La enseñanza debe promover aprendizajes no solo conceptuales, exige aprendizajes procedimentales y actitudinales capaces de desarrollar competencias básicas, como el aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico y la motivación intrínseca (Fernández March, 2006). Todos estos aspectos no estarían siendo tomados en

cuenta por los nueve docentes de la muestra en el momento de la entrevista. Lo que hace suponer que los docentes no asocian estos aspectos al trabajo por competencias.

4.2- Incidencia del EpC en las prácticas de enseñanza y los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación

Los resultados buscados en el objetivo 2 de la investigación: indagar y analizar las percepciones de los docentes de EMB pública sobre la incidencia del EpC en sus prácticas de enseñanza de la Historia y los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación, se desprenden de las entrevistas realizadas a los diferentes docentes.

4.2.1- La aplicación del EpC promueve un cambio

Los nueve docentes entrevistados, sostienen que la aplicación del enfoque promueve un cambio en la enseñanza de la historia.

Los docentes D1, D2, D6, D7 y D8 plantean la ruptura con el modelo de enseñanza tradicional de la Historia “basada en los datos, en lo factico” (D2_ENT_p1), “los chiquilines vienen con esa idea en la cabeza que la Historia es aburrida porque hay que memorizar” (D1_ENT_p1) y el EpC busca todo lo contrario.

El EpC se basa en una perspectiva del aprendizaje centrado en la acción del estudiante (Tobón, 2004; Perrenoud, 2009), “(...) es esa cuestión de enseñar a hacer, el alumno es el que hace, el que construye, hay un protagonismo mayor, la historia ha tenido un perfil más pasivo de los estudiantes, que reciben la información, en un abordaje más informativo, memorístico. Las competencias lo que permiten es que el alumno, construya, que adquiera otro lugar dentro del aula, en el que tiene que hacer (...)” (D8_ENT_p2). El EpC promueve un cambio porque “(...) este tipo de metodología les acerca a ellos la posibilidad de vivenciar la historia de otra manera, de ir construyendo, de ir analizando y de ir participando, no es eso pasivo que espero haber que me dice la profe, que me dicte, que me haga el esquema, ellos han perdido ese hábito, ellos ahora saben que tienen que construir, trabajar y vamos avanzando en conjunto” (D6_ENT_p2) y “el centro es el alumno, reconstruir el relato histórico a través de lo que los alumnos ya saben del tema, despertar el interés, usar disparadores, partir del presente” (D7_ENT_p1). Los estudiantes

crean su propio aprendizaje de forma activa, en base a sus creencias y experiencias, lo que lo convierte en un conocimiento subjetivo y personal (Schunk, 2012).

La Docente D3 introduce el aprendizaje basado en problemas que busca activar el aprendizaje investigando, utilizando la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción, discutiendo un problema real, guiados por el docente que debe tener claro los objetivos y hacérselos explícitos al estudiante, para ayudar a resolver el problema (Moust, Bouhuijs, y Schmidt, 2007), “Por ejemplo planteamos un tema como puede ser el paleolítico, el neolítico, y de ahí pueden surgir determinadas situaciones problemas que los trasladamos a la actualidad y al contexto en que ellos viven y una situación problema a resolver, con preguntas disparadoras. (...)La idea es trasladar esa situación problema del pasado al hoy, con las características del entorno, las actividades económicas que realizan. Hay que ayudarlos, generar un andamiaje, ayudarlos a pensar, cuál es la producción que predomina en esta zona, muchas familias trabajan en chacras, viñedos, entonces ahí ellos pueden resolver la situación (...)” (D3_ENT_p1). El docente es un guía en el proceso de aprendizaje, que debe intentar estructurar situaciones para que los estudiantes participen activamente a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (Shunk, 2012).

Desde este punto de vista, se puede aplicar el EpC desde un aprendizaje situado, a partir de la cual, en el momento de guiar el aprendizaje de un estudiante es necesario conocer su contexto social y la cultura que le rodea (Pérez Salazar, 2017). La educación no se puede aislar de la sociedad y debe estar contextualizada (Schunk, 2012). “Si transforma la enseñanza de la historia, tremendamente, trato de plantear los temas de manera tal, que ellos puedan entender desde el presente, desde lo cotidiano, desde lo que conocen y eso lo llevo al pasado” (D4_ENT_p1).

Los docentes D6 y D3 afirman que el EpC promueve un cambio positivo, y que existe una disposición de los estudiantes para trabajar en el aula de esta manera, “(...) ellos se motivan, preguntan, les gusta ir más allá, y esta metodología lo permite (...)”(D6_ENT_p2), otra docente sostiene: “(...) Estoy asistiendo a gurises que son muy curiosos, quieren saber, quieren investigar, han cambiado las cabezas de estas nuevas generaciones, existe una necesidad de saber y aprender y de investigar y de buscar(...)”(D3_ENT_p2).

Esta modalidad permite no solo dar lo planificado, sino además trabajar en clase en función de los intereses de los estudiantes: “(...) hay grupos que te llevan a trabajar otras cosas, más allá del programa de la planificación, ellos van construyendo a partir de sus intereses, esta metodología nos ayuda a eso, nos da esas posibilidades de abrir más el concepto de Historia (D6_ENT_p2), “(...) la demanda de ellos hace que como docente te plantees y replantees las formas de trabajar, que tiene que ver con los intereses de ellos” (D3_ENT_p2). El proceso de enseñanza –aprendizaje se convierte en un trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes (Fernández March, 2006).

Para el docente D5 el EpC “habilita el aprender a aprender, más allá de la especificidad de la asignatura” (D5_ENT_p1) porque el foco está en el aprendizaje, en el aprender a aprender fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida y que tiene lugar en diversos contextos (Fernández March, 2006; Aguerrondo y Vaillant, 2015). En este sentido la docente D9 plantea que “Promueve un cambio y es fundamental para la enseñanza de la historia y para todas las materias, la idea es tener objetivos escalonados, las competencias que debe adquirir en cada año de ciclo básico, (...)” (D9_ENT_p1), haciendo referencia a la progresión de los aprendizajes no solo específicos de las disciplinas sino también transversales a ellas.

En suma, los nueve docentes de la muestra sostienen que el EpC promueve un cambio en la enseñanza de la Historia y desde su discurso parecería que lo conciben a partir de los principios pedagógicos del socio constructivismo. No se plantea una enseñanza memorística, sino que el conocimiento debe ser construido por el estudiante (D1, D2, D6, D7 y D8). Se destaca el contexto social, ya que los estudiantes viven y aprenden a través de una cultura (D3 y D4) orientados y guiados por los docentes, algunos de los cuales manifiestan que aplican el aprendizaje basado en problemas (D3). Y por último, manifiestan que alcanza el conocimiento disciplinar y transversal porque el objetivo es el aprendizaje, es decir el aprender a aprender (D5) y en la progresión del mismo a lo largo de la EMB (D9).

4.2.2-Los obstáculos y facilitadores para la implementación del Enfoque por Competencias

Siete de los docentes de la muestra que trabajan en instituciones con características diversas, sostienen que existen obstáculos para la implementación del EpC. Los

mismos están interrelacionados y se pueden resumir en estructurales y organizativas; tiempo pedagógico; cantidad y diversidad de estudiantes en el aula.

En cuanto a los estructurales, García San Pedro (2010) haciendo referencia a Radloff y otros (2008) plantea que debe existir una cultura institucional, un lenguaje común entre los docentes que influyen en la implantación del modelo, por ejemplo como manifiesta tres de las docentes entrevistadas D1_ENT, D2_ENT y D7_ENT, para el trabajo interdisciplinario entre los docentes “me parece que hay obstáculos para coordinar, por la estructura horaria que tenemos, la compartimentación en asignaturas, a veces cuesta pensar y trabajar interdisciplinariamente, lleva mucho trabajo y tiempo, si se piensa y se logra, da muy buenos frutos, pero las estructuras el funcionamiento de las instituciones juegan en contra y además hay disciplinas que se resisten más al trabajo interdisciplinario.” (D1_ENT_p1), asimismo presenta dificultad el lograr acuerdos de evaluación entre los docentes cuando se trabaja en conjunto, como manifiesta una de las docentes, cuando se “(...) trabaja en proyectos, la corrección es difícil, hacer las rubricas, entre todos los docentes es muy difícil coincidir, ponerse de acuerdo” (D7_ENT_p1).

El hecho de que no todas las instituciones tengan una estructura que propicie el trabajo a través del EpC, lleva a que no todos los docentes que la integran sientan que tienen que trabajar bajo este enfoque, ya sea por el desconocimiento del mismo, que crea resistencias o aplicaciones incompletas que dificultan su desarrollo (García San Pedro, 2010); lo que podría generar también cierta apatía de parte de los estudiantes como sostienen dos de las docentes, “Dentro de la clase, puede pasar que los chiquilines esperen una clase expositiva y que en realidad le plantees una actividad ... que ellos tengan que elaborar, que hacer...”(D1_ENT_p1) o “(...) a veces es actitudinal de parte de los estudiantes, la desidia, el no querer hacer nada, porque va más allá de todo lo que plantees. En el liceo de tiempo completo, están cansados de estar en el liceo, ellos no quieren estar en el liceo en la tarde.”(D4_ENT_p1) o “Hay obstáculos, capaz por parte de los estudiantes y en su trabajo...” (D2_ENT_p1).

La puesta en práctica del EpC, requiere de más tiempo, mayor soporte institucional y mayor cantidad de recursos (García San Pedro, 2010), como plantea una de los docentes D8_ENT en cuanto al tiempo pedagógico, “Trabajar por competencias implica sacar el pie del acelerador del programa, si vos perseguís el contenido programático, no vas a poder trabajar competencias, si tenés un concepto contenidista las competencias

están relegadas (...)” (D8_ENT_p1). Parecería que los docentes sienten cierta presión por cumplir el programa, como si existiera cierta dicotomía entre la aplicación del EpC y el cumplimiento de los contenidos del programa, cuando en realidad uno no se concibe sin el otro, las competencias se piensan con los contenidos (Tobón, 2006; Pagès, 2007).

La diversidad y cantidad de estudiantes en el aula, como declaran tres de las docentes entrevistadas D4_ENT, D6_ENT y D9_ENT, “La diversidad es uno de los obstáculos, en la cantidad de estudiantes es difícil darse cuenta los distintos tiempos en que los alumnos aprenden...”(D4_ENT_p1) o “(...) el obstáculo a veces sería la composición de la clase,(...) Dentro de la dinámica del salón que a veces es grande, otras veces chicos, los grupos son numerosos o menos numerosos, a veces cuesta esto de ir generando esto de hacer, esos serían los obstáculos que exceden a nuestro trabajo, es lo que te tocó, el grupo y el espacio (...)” (D6_ENT_p1-2), igualmente otra docente sostiene “(...)la cantidad de chiquilines que son por salón, y la diversidad que tienen ellos en cuanto a las competencias ya adquiridas...”(D9_ENT_p1).

La docente D8_ENT sostiene que “Hay gente que ha venido trabajando por competencias desde hace mucho tiempo, son los contenidos procedimentales, operativos, estratégicos, en realidad refieren todos a las competencias y hay gente que viene trabajando así desde hace mucho tiempo (...)” (D8_ENT_p1). Esta forma de concebir EpC como algo que no es novedoso y que los docentes lo han implementado en sus prácticas desde siempre, implica un obstáculo para los docentes ya que como sostiene Perrenoud (2004), lleva a que los docentes no reestructuren sus prácticas con la finalidad de promover un aprendizaje integrado del ser y el hacer.

Por otro lado, solo dos docentes D3_ENT y D5_ENT manifiestan no tener obstáculos para la aplicación del EpC, ya sea a nivel institucional, de parte del equipo de dirección, como de parte de los estudiantes, como lo manifiesta una de las docentes, “A nivel institucional nunca he tenido problemas y con los chiquilines a mí me ha ayudado a que ellos comprendan de esa manera la historia más fácilmente, se acerquen al pasado desde otra perspectiva, del presente al pasado, del hoy al pasado (...)”(D3_ENT_p1).

Asimismo, el rol docente es fundamental (García San Pedro, 2010), las concepciones que adoptan en la práctica pueden facilitar la aplicación del EpC “(...) capaz que un determinado contexto social uno tiene mayores dificultades para adquirir determinada competencia, eso puede ser una condicionante y creo que la manera de facilitar lo

depende un poco de la estrategia didáctica, del plan didáctico que uno piense (...)” (D5_ENT_p1). El docente como profesional de la enseñanza, reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza seleccionando herramientas para mejorar el aprendizaje.

A continuación en la siguiente Tabla 20, se presenta un resumen de los obstáculos y facilitadores planteados por los docentes.

Tabla 20- Resumen de los obstáculos y facilitadores que plantean los docentes para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza.

Obstáculos	Docentes
Estructurales y organizativas	D1_ENT, D2_ENT y D7_ENT
Tiempo pedagógico	D8_ENT
Cantidad y diversidad de estudiantes en el aula	D4_ENT, D6_ENT y D9_ENT
Pensar que el EpC no es nada nuevo	D8_ENT
Apatía de los estudiantes	D1_ENT, D2_ENT y D4_ENT.
Facilitadores	Docente
Institucionales, apoyo de la dirección y buena recepción de los estudiantes	D3_ENT
Rol docente como profesional reflexivo	D5_ENT

Fuente: Elaboración personal

En suma, como se puede ver resumido en la Tabla 20, siete de los docentes de la muestra que se desempeñan en instituciones con diversas características, manifiestan de forma explícita tener obstáculos para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza. Tres son obstáculos manifestados por los docentes, que se relacionan con las características estructurales y organizativas, el tiempo pedagógico, la cantidad y diversidad de estudiantes en el aula. Según el marco teórico, se desprende de la entrevista de una docente un cuarto obstáculo, que se relaciona con la concepción de que el EpC no es nada nuevo (Perrenoud, 2007), concepción que puede limitar la reestructura de las prácticas de enseñanza focalizadas en la enseñanza del hacer, descuidando aspectos nuevos introducidos por el EpC vinculado con el ser y las emociones. Además, tres docentes plantean la apatía de los estudiantes ante la posibilidad de construir el conocimiento.

Únicamente dos docentes el D3_ENT y D5_ENT, sostienen no encontrar obstáculos. El primero manifiesta apoyo institucional, el cual puede deberse a que trabaja en dupla en un liceo de tiempo completo, aspecto que demostraría no ser determinante ya que la D4 trabaja en la misma institución y no plantea aspectos que faciliten la aplicación del

EpC. El segundo docente D5_ENT otorgo la responsabilidad únicamente al docente y a las estrategias que éste utiliza para implementar el EpC.

De las respuestas de los docentes se interpretaría que existen más obstáculos que facilitadores para aplicar el EpC en las prácticas de enseñanza, lo que denotaría que en los docentes existe esfuerzo y voluntad para promover el enfoque pero hay una serie de aspectos institucionales que impiden su aplicación. El foco de la dificultad estaría en el afuera del docente, en la institución.

4.3-Estrategias docentes para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza

Los resultados buscados en el objetivo 3 de la investigación: describir y categorizar las estrategias que los docentes de Historia de EMB pública utilizan, para llevar a la práctica el Enfoque por Competencias en sus prácticas de enseñanza, se desprenden de la triangulación de datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los diferentes docentes y del análisis descriptivo documental de las propuestas pedagógicas proporcionadas por cada docente entrevistado.

4.3.1-Estrategias para aplicar las Competencias transversales o genéricas

Los nueve docentes entrevistados, plantean que desarrollan las competencias transversales o genéricas en sus prácticas de enseñanza. Para recordar de qué se tratan dichas competencias volver al punto 2.3.2.1 Competencias Transversales o genéricas, de este trabajo en el que se describen: Lectura, Escritura y Pensamiento crítico.

A continuación en la siguiente tabla 21, se resumen los datos que se desprenden de las entrevistas sobre los docentes que hacen énfasis en la escritura, en la lectura y el pensamiento crítico, teniendo en cuenta la etapa de la carrera por la cual están transitando y el grado de enseñanza en el que realizan sus prácticas de enseñanza. Además se incorpora a la tabla 22 de los datos que se desprenden de las catorce actividades pedagógicas proporcionadas por los docentes.

Tabla 21- Resumen de datos sobre las competencias transversales según las entrevistas

DATOS QUE SE DESPRENDEN DE LAS ENTREVISTAS									
Competencias transversales	D1_ENT Etapa 1 2° y 3°EMB	D2_ENT Etapa 2 3°EMB	D3_ENT Etapa 2 1° y 2°EMB	D4_ENT Etapa 1 3°EMB	D5_ENT Etapa 2 1°EMB	D6_ENT Etapa 3 1°EMB	D7_ENT Etapa 3 1°EMB	D8_ENT Etapa 1 1° y 2°EMB	D9_ENT Etapa 1 3°EMB
Lectura		X	X			X	X	X	X
Escritura	X	X	X		X			X	X
Pensamiento Crítico		X		X		X			X

Fuente: Elaboración personal a partir de las entrevistas docente

Tabla 22- Resumen de datos sobre las competencias transversales según el análisis documental de las propuestas pedagógicas

DATOS QUE SE DESPRENDEN DE LOS DOCUMENTOS				
Do-cente	Actividades pedagógicas proporcionadas	Nivel de enseñanza que corresponde la actividad pedagógica	Competen-cias transversales	Objetivos de la utilización del texto
D3	ADDACTC1	1° EMB	Lectura	Texto para introducir un tema Texto para resumir contenidos
	ADDACTC2	1° EMB	Lectura	Texto para introducir un tema Texto para resumir contenidos Texto con información implícita
	ADDACTC3	1° EMB	Lectura	Texto para resumir contenidos Texto con información implícita
D5	ADDACTC1	1° EMB	Lectura	Texto para resumir contenidos Texto para trabajar distintos momentos Texto con información implícita
	ADDACTC2	1° EMB	Lectura	Texto para resumir contenidos Texto para cerrar un trabajo
D6	ADDACTC1	1° EMB	Lectura	Texto para trabajar distintos momentos Texto con información implícita
D7	ADDACTC1	1° EMB	Lectura	Texto para cerrar un trabajo
D8	ADDACTC1	2° EMB	E	----
D1	ADDACTC1	3° EMB	Lectura	Texto para introducir un tema Texto con información implícita
	ADDACTC2	3° EMB	Lectura	Texto para introducir un tema Texto con información implícita
D2	ADDACTC1	3° EMB	Lectura	Texto para resumir contenidos Texto con información implícita
	ADDACTC2	3° EMB	Lectura	Texto para introducir un tema

				Texto con información implícita
D4	ADDACTC1	3° EMB	Lectura	Texto para cerrar un trabajo
D9	ADDACTC1	3° EMB	Lectura	Texto para trabajar distintos momentos Texto con información implícita

Fuente: Elaboración personal a partir del análisis documental de las propuestas pedagógicas

A partir de los datos de las entrevistas que se resumen en la Tabla 21, cuando se les pregunta a los nueve docentes cuáles son las competencias que desarrollan en sus prácticas de enseñanza, solo dos de los nueve docentes entrevistados D2_ENT y D9_ENT hacen referencia a las tres competencias transversales de lectura, escritura y pensamiento crítico como plantea el documento del CES (2016a). Los dos docentes enseñan en 3° de EMB y están transitando por las diferentes etapas de la carrera docente, por lo que se podría inferir que la aspiración de los docentes en concretar el trabajo en el aula de las tres competencias transversales, se debería al grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes, de una maduración acorde a estar cursando 3er año de Secundaria.

Los siete docentes restantes ponen énfasis en dos o una competencia como lo detallaremos en los párrafos siguientes.

Las docentes D3_ENT y D8_ENT sostienen que es importante trabajar la lecto-escritura “(...) Otras competencias que trabajo, son las transversales de las que hablábamos, la lectura, la comprensión, fundamental para analizar una fuente... para saber escribir historia (...)”(D3_ENT_p2). Además, “Trabajo con texto, trato de sacarle jugo al texto, lo utilizo como una excusa para trabajar competencias de lectoescritura, del texto no solo sacamos información histórica sino que lo vamos desmenuzando, el vocabulario, la escritura, la redacción, yo trato de que el texto rinda” (D8_ENT_p3).

Dos docentes D1_ENT y D5_ENT solo les parece importante desarrollar la escritura porque “La escritura cada vez me obsesiona más, encuentro que vienen muy flojos en esa área, es un ejercicio que hay que practicar, de nada sirve enseñar historia sino pueden escribir...” (D1_ENT_1). La producción de texto no es específica de los docentes de Idioma español o literatura, sino de todos los docentes de nivel secundario. Todos pueden planificar actividades donde se ponga en práctica la producción escrita (Petrosino, 2010). Es necesario que los estudiantes aprendan y adquieran un “lenguaje específico” (D5_ENT_p 1) de la asignatura.

Un solo docente el D7_ENT sostiene que únicamente trabaja en el aula la lectura, “yo quiero que el chiquito de primero se anime a leer un texto de historia” (D7_ENT_p 1). Las actividades de lectura de textos específicos promueven el desarrollo de la misma y la indagación de contenidos conceptuales con un aprendizaje activo (Petrosino, 2010).

Un solo docente el D6_ENT, plantea como importante trabajar la lectura y el pensamiento crítico, “Desde la historia el trabajo con texto es básico, desde la interpretación, somos de una asignatura donde hay que leer mucho y creo que cuando uno trabaja un texto, la comprensión de ese texto, el análisis, todo lo que conlleva el trabajo de comprensión es fundamental” (D6_ENT_p 3). El primer paso es comprender para reproducir la postura del autor, lo que no es suficiente para la formación del pensamiento crítico. La lectura no es únicamente una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa, es además, una práctica social y cultural Vigotsky (1988) que debe promoverse desde el currículo. Para Cassany (2009) la lectura tiene un carácter social, es un proceso interactivo y dinámico en el cual, el lector habla con un autor a través del texto, va más allá de la lectura de las líneas y la lectura entre líneas, para avanzar a la lectura tras las líneas. La lectura crítica es llegar al sentido profundo del texto, a la ideología implícita, ayuda a descubrir el contexto histórico, social, económico, político y cultural de los textos y del autor que escribe.

Un solo docente el D4_ENT sostiene que únicamente busca desarrollar el pensamiento crítico, “Yo quiero que sea crítico, lograr que un gurí se siente frente al televisor y que analice una noticia, por youtube, en un informativo, que entienda donde está, como se mueve la sociedad (...)” (D4_ENT_p 1). Esta docente enseña en 3° de EMB con lo que se podría inferir que el énfasis que hace en el desarrollo del pensamiento crítico se podría deber al grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes al igual que los docentes D2_ENT y D9_ENT.

Según el documento Marco Curricular de Referencia Nacional Progresiones de Aprendizaje (2019a) la oralidad, la lectura y la escritura son parte de las competencias comunicativas que no se conciben una sin la otra y son transversales a todas las disciplinas, al igual que el pensamiento crítico, el cual se puede llegar a desarrollar a partir de la lectura. Como pone de manifiesto una de las docentes entrevistadas que hace énfasis en la lectura y el pensamiento crítico: “(...) A veces también a partir de ese texto poder clasificar, argumentar, justificar, todo ese proceso que lleva después de esa lectura comprensiva, poder ir agregándole todo lo que ese texto nos pueda llegar a

permitir (...)” (D6_ENT_p 3). El docente D2_ENT, sostiene que el pensamiento crítico no es fácil de lograr y requiere de la guía de los docentes, como plantea Cassany (2009), la lectura crítica tiene que ser guiada y acompañada por el docente.

Como planteábamos anteriormente en la investigación, las competencias transversales no son exclusivas de una asignatura en particular (CES, 2016a), sino que su abordaje debe ser a través de todas las asignaturas. Las actividades pedagógicas otorgadas por los docentes se convierten en un insumo significativo que confirma e ilustra la manera en que los distintos docentes entrevistados incorporan las competencias transversales en sus prácticas de enseñanza.

Continuando en la línea de análisis sobre las competencias transversales, a partir del análisis documental de la Tabla 22, se desprende que de las catorce actividades de clase facilitadas por los docentes, trece actividades incluyen varios textos con preguntas y pertenecen a ocho docentes. La actividad restante D8_ADDACTC1 es una actividad de escritura, lo cual no implica que la docente no trabaje con otras propuestas que si contengan texto y que aborde el resto de las competencias transversales, porque en la entrevista expreso trabajar la lectoescritura.

Por tanto, de la triangulación de los datos proporcionados por las entrevistas y del análisis documental, podríamos pensar que los nueve docentes trabajan la lecto-escritura en sus prácticas de enseñanza aunque solo dos docentes lo expliciten.

Las actividades de clase proporcionadas por los docentes cumplen diferentes objetivos y algunos de forma simultánea como se puede visualizar en la Tabla 22, dichos objetivos dependen de la intencionalidad de los docentes cuando planifica los temas, cinco actividades utilizan el texto para introducir a un tema, seis actividades utilizan el texto para resumir contenidos, tres actividades utilizan el texto para cerrar un trabajo, tres actividades usan el texto con la finalidad de trabajar distintos momentos en el desarrollo de un tema y nueve actividades poseen texto con información implícita (Petrosino, 2010).

Otras de las cuestiones que se desprende de las entrevistas es lo vinculado a las progresiones del aprendizaje, requerido en los documentos Expectativas de logro por asignatura y nivel con la finalidad de elaborar los perfiles de egreso (CES, 2016a) y el MCRN Progresiones de Aprendizaje (2019a). Tres de los docentes entrevistados D5_ENT, D8_ENT y D9_ENT plantean la idea de tener en cuenta cómo evoluciona el

aprendizaje de los estudiantes en el transcurso de la EMB, para incorporar actividades de diverso grado de complejidad (MCRN, 2019a).

Del análisis documental de las actividades pedagógicas se desprende que las actividades de primer nivel son básicas, de resumir y comprender la información, para en segundo nivel pasar a una interpretación del texto y pasar al tercer nivel, sumando el poder realizar generalizaciones, emitir una opinión, elaborar inferencias, conclusiones, identificar la nueva información proporcionada por el texto y vincularla con la información obtenida en lecturas previas (CES, 2016a). Por consiguiente, a partir del análisis documental se podría pensar que los nueve docentes tendrían en cuenta el estadio cognitivo en el que se encuentran los estudiantes, para planificar las actividades pedagógicas aunque solo tres de los docentes entrevistados lo planteen en las entrevistas.

En suma, sobre las competencias transversales que desarrollan los docentes en sus prácticas de enseñanza, resumidas en la Tabla 21, solo dos de los nueve docentes entrevistados D2_ENT y D9_ENT hacen referencia a las tres competencias de lectura, escritura y pensamiento crítico. La aspiración de los docentes en concretar el trabajo en el aula de las tres competencias transversales, se debería al grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes ya que enseñan en 3° de EMB.

A través de la triangulación de los datos proporcionados por las entrevistas y del análisis documental de la Tabla 22, podríamos pensar que los nueve docentes intentan trabajar la lecto-escritura en sus prácticas de enseñanza aunque solo dos docentes lo explicitaron en las entrevistas.

Otra de las cuestiones que se desprende de las entrevistas es lo vinculado a Progresiones de Aprendizaje, del análisis documental de las actividades pedagógicas se puede observar que las actividades van de lo básico a lo complejo a medida que avanzan los distintos niveles de enseñanza, lo que demostraría que los nueve docentes lo tendrían en cuenta, aunque solo tres docentes hicieron referencia al respecto en las entrevistas. El hecho de que a partir del análisis documental se desprendan acciones que realizan los docentes pero que no explicitan en las entrevistas, nos genera la interrogante de cuanto los docentes de la muestra reflexionan sobre la acción y en la acción, proceso de análisis que debería realizar el docente posteriormente a su práctica de enseñanza,

componente fundamental del proceso de aprendizaje permanente de los docentes (Schön, 1982).

4.3.2-Estrategias para aplicar las Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares, identificadas en este trabajo con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas que los estudiantes puedan adquirir a través de la enseñanza de la Historia, basada “en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre los personajes, hechos y espacios históricos” (Santisteban Fernández, 2010, p. 35), focalizándose en los cambios sociales, la temporalidad y las fuentes y no en la acumulación de información, hechos, datos, fechas y personajes.

El documento del CES (2016a) describe las competencias históricas de EMB en: “Interrogación de las realidades sociales desde una perspectiva histórica” e “Interpretación de las realidades sociales con ayuda del método histórico” (CES, 2016a, p. 35) y la “Construcción de conciencia ciudadana con la ayuda de la Historia” (CES, 2016a, p. 36). Estas competencias, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, la primera y segunda competencia están relacionadas con el pensar históricamente (historical thinking) o también pensamiento histórico y con los conceptos metodológicos de la Historia (Seixas y Morton, 2013; Domínguez Castillo, 2015; Santisteban Fernández, 2010), que busca formar a los estudiantes en el análisis, comprensión e interpretación de la Historia para que pueda ser capaz de adquirir autonomía y construir su propia representación del pasado contextualizando los hechos históricos (Santisteban Fernández, 2010). La formación del pensamiento histórico está conectada con el interés de la tercera competencia que busca una ciudadanía democrática (Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez Iglesias, 2017; Santisteban Fernández, 2010).

Para adquirir la competencia de pensar históricamente y utilizar la metodología histórica se supone abordar el conocimiento histórico a través de las fuentes históricas, el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias y explicar por empatía, (Seixas y Morton, 2013; Domínguez Castillo, 2015; Santisteban Fernández, 2010). La formación del pensamiento histórico está relacionada con la formación democrática de la ciudadanía

(Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez Iglesias, 2017; Santisteban Fernández, 2010).

A continuación se presentan la Tabla 23 con el resumen de los datos sobre las competencias disciplinares a partir de las entrevistas a los docentes y la Tabla 24 con el resumen de los datos sobre las competencias disciplinares a partir del análisis documental.

Tabla 23- Resumen de datos sobre las competencias disciplinares según las entrevistas

DATOS QUE SE DESPRENDEN DE LAS ENTREVISTAS									
Competencias Históricas	D1_ENT Etapa 1 2° y 3°EMB	D2_ENT Etapa 2 3°EMB	D3_ENT Etapa 2 1° y 2°EMB	D4_ENT Etapa 1 3°EMB	D5_ENT Etapa 2 1°EMB	D6_ENT Etapa 3 1°EMB	D7_ENT Etapa 3 1°EMB	D8_ENT Etapa 1 1° y 2°EMB	D9_ENT Etapa 1 3°EMB
Utilizar fuente históricas (UFH)	X	X	X	X		X		X	X
Identificar el cambio y la continuidad (ICC)	X		X	X	X	X	X	X	X
Analizar las causas y consecuencias (ACYC)	X						X	X	X
Explicar de manera contextualizada a o por empatía(EMC)	X	X	X	X		X		X	X
Competencias sociales y cívicas (CSC)				X					

Fuente: Elaboración personal a partir de las entrevistas docentes

Tabla 24- Resumen de datos sobre las competencias disciplinares según el análisis documental

DATOS QUE SE DESPRENDEN DE LOS DOCUMENTOS			
Docente	Actividades pedagógicas proporcionadas	Nivel de enseñanza que corresponde la actividad pedagógica	Competencias históricas
D3	ADDACTC1	1° EMB	-Utilizar fuente históricas
	ADDACTC2	1° EMB	-Utilizar fuente históricas
	ADDACTC3	1° EMB	-Utilizar fuente históricas -Explicar de manera contextualizada o por empatía
D5	ADDACTC1	1° EMB	-Utilizar fuente históricas
	ADDACTC2	1° EMB	-Utilizar fuente históricas -Identificar el cambio y la continuidad
D6	ADDACTC1	1° EMB	-Utilizar fuente históricas -Identificar el cambio y la continuidad
D7	ADDACTC1	1° EMB	-Utilizar fuente históricas -Analizar las causas y consecuencias
D8	ADDACTC1	2° EMB	-Explicar de manera contextualizada o por empatía
D1	ADDACTC1	3° EMB	-Utilizar fuente históricas -Analizar las causas y consecuencias
	ADDACTC2	3° EMB	-Utilizar fuente históricas -Explicar de manera contextualizada o por empatía
D2	ADDACTC1	3° EMB	-Utilizar fuente históricas -Analizar las causas y consecuencias
	ADDACTC2	3° EMB	-Utilizar fuente históricas -Identificar el cambio y la continuidad
D4	ADDACTC1	3° EMB	-Identificar el cambio y la continuidad
D9	ADDACTC1	3° EMB	-Utilizar fuente históricas -Explicar de manera contextualizada o por empatía

Fuente: Elaboración personal a partir del análisis documental

a-Utilizar fuentes históricas (UFH)

Ocho de los docentes manifiestan trabajar con diversas fuentes primarias y secundarias (Inarejos Muñoz, 2017).

Los tres docentes que enseñan en el primer nivel de EMB, exponen que lo primero que esperan es que los estudiantes sepan diferenciar las diferentes fuentes, “Es importante también el tema de las fuentes que se retoma a lo largo del programa, frente a cada tema

retomamos la idea de las fuentes, que tipo de fuentes, en la prehistoria no tenemos fuentes escritas por los protagonistas, qué fuentes tenemos escritas, quienes las escriben, diferentes visiones, (...). En primero es muy básico, en segundo ya te lo permite un poco más. “(D6_ENT_p3).

El trabajo con fuentes en 1° de EMB, busca que los estudiantes logren elaborar un relato organizado en base a una situación histórica y para diferenciar datos de opiniones (CES, 2016a). “(...) para reconstruir el pasado es necesario ir a esas fuentes. La confrontación de documentos para establecer la veracidad de las fuentes...” (D3_ENT_p2). Porque adquieren a partir de las fuentes destrezas en cuanto a la comprensión lectora o el análisis visual de los documentos (Domínguez Castillo, 2015).

Los docentes de 1° de EMB hacen referencia a la utilización de las fuentes de forma básica, complejizando el uso de las mismas a medida que van avanzando en los niveles de 2° y 3° de EMB, “(...) en primero si bien trabajo con fuentes ese trabajo con fuentes lo profundizo en segundo, en primero trabajamos con su clasificación, pero el análisis puro podríamos decir lo hago en segundo.” (D8_ENT_p2). De esta afirmación se desprende la concepción de la progresión de los aprendizajes (MCRN, 2019a), a medida que van avanzando en los sucesivos niveles de enseñanza partiendo de los aprendizajes básicos a los complejos, de lo concreto a lo abstracto.

Continuando en esta misma línea y como evidencia de que los docentes entrevistados aplican la concepción de los aprendizajes progresivos, los tres de los cuatro docentes D2_ENT, D4_ENT y D9_ENT que enseñan en 3° de EDM, plantean que buscan la comparación de las fuentes de forma crítica “En el curso de tercero, (...) El uso de fuentes, la contraposición de visiones, las múltiples perspectivas de un hecho histórico, trabajar con múltiples visiones sobre un mismo hecho y que puedan analizar de forma crítica, ese es el objetivo” (D2_ENT_p1).

Como hace referencia el documento del CES (2016a) los estudiantes en 3° de EMB debe reconocer y seleccionar críticamente documentos y fuentes y argumentar en base a distintas posiciones, así como también ser capaces de demostrar distancia crítica frente a los documentos (CES, 2016a), como plantea una de las docentes “La evidencia histórica, el trabajo con fuentes históricas, historiográficas, se presentan a los autores, cronistas, contemporáneos, las distintas visiones, trabajo la parcialidad de la

información, fotografías de la época. Los documentos radio, diario, tv son parciales y que hay que ver y leer el universo de la información.” (D4_ENT_p2).

El uso de las fuentes cobra sentido cuando son decodificadas e interpretadas para construir activamente una determinada centrada metodológicamente en la reconstrucción e interpretación de los hechos (Santisteban Fernández, 2010).

El análisis documental de las actividades pedagógicas proporcionado por los nueve docentes, arroja como resultado que doce de las catorce actividades presenta fuentes históricas e historiográficas, las dos restantes D4_ADDACTC1 es un trabajo final y el D8_ADDACTC1 es una actividad de escritura.

De los cinco docentes que enseñan en primer nivel de EMB, cuatro presentaron actividades que corresponden a ese nivel sumando una totalidad de siete actividades de aula, las cuales todas contienen ejercicios que abarcan la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas (Santisteban Fernández, 2010), la comprensión lectora o el análisis visual de los documentos o la diferenciación entre fuentes primarias y secundarias (Domínguez Castillo, 2015).

De los cuatro docentes que enseñan en tercer nivel de EMB, los cuatro presentaron actividades que corresponden a ese nivel sumando una totalidad de seis actividades de aula que contienen ejercicios más complejos con respecto a las fuentes que va desde la comprensión, la interpretación, la comunicación de la información obtenida en formatos, argumentar, confrontar los textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas y brindar una opinión sobre el tema (Santisteban Fernández, 2010; Domínguez Castillo, 2015).

En suma, las entrevistas evidencian que ocho de los nueve docentes manifiestan trabajar con diversas fuentes primarias y secundarias. Del análisis documental de las actividades pedagógicas proporcionado por los nueve docentes, se desprende que doce de las catorce actividades aluden a fuentes históricas e historiográficas las dos restantes D4_ADDACTC1 es un trabajo final y el D8_ADDACTC1 es una actividad de escritura, pero ambos docentes en las entrevistas explicitaron que utilizan fuentes históricas, lo que nos permitiría afirmar, que los nueve docentes investigados utilizan fuentes históricas y que además lo hacen teniendo en cuenta las expectativas de logro por nivel, ya que desde el análisis documental se desprende que las actividades van desde los conocimientos básicos exigidos en el primer nivel de EMB hasta los más complejos

exigidos en el tercer nivel de EMB, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes, como lo exige el documento del CES (2016a).

b-Identificar el cambio y la continuidad (ICC)

Las entrevistas arrojaron como resultado que ocho de los nueve docentes afirman identificar el cambio y continuidad en sus prácticas de enseñanza. A modo de ejemplo dentro de los docentes de 1° nivel de EDM manifiesta, “La temporalidad histórica, yo la trabajo preferentemente utilizando cambios y permanencias, sobre todo cuando trabajas dos períodos, paleolítico y neolítico, cuáles son las permanencias del paleolítico en el neolítico y cuáles son las transformaciones (...)” (D3_ENT_p2). Como se espera en el documento del CES (2016a) en este nivel de enseñanza los estudiantes deben razonar algunos elementos de continuidad y de cambio.

La utilización del tiempo histórico ayuda a desarrollar las siguientes destrezas cognitivas: identificar y aplicar convenciones cronológicas, situar y distinguir la sucesión de hechos y etapas de la historia, elaborar un relato y relacionar hechos de su época y período, identificar y analizar que ha cambiado y que permanece (Domínguez Castillo, 2015). Como se pudo analizar en la actividad de aula del docente D5_ADDACTC2, presenta una periodización y a través de imágenes solicita que los estudiantes escriban las diferencias entre Paleolítico y Neolítico.

Un importante aporte lo hace otra docente de 1° nivel de EMB, que plantea que además de identificar los cambios y continuidades, incorpora la contemporaneidad de las diferentes civilizaciones, “(...) Trabajo a través de las distintas épocas, líneas de tiempo, vamos construyendo las cronologías a través del trabajo diario. La contemporaneidad, Grecia y Roma los doy juntos, manejar la idea de contemporaneidad y de relacionamiento entre las diferentes civilizaciones, y además permite comparar, es otra de las competencias, muy importante para mí, comparar la política, la sociedad, la religión entre Grecia y Roma, trabajar las semejanzas, las diferencias, los cambios y las continuidades, la idea de que estas civilizaciones coexisten en una época en el espacio mediterráneo (...)” (D8_ENT_p2).

En la enseñanza de la historia la conexión entre el estudio del pasado y del presente con “el aprendizaje del futuro” (Santisteban Fernández, 2010, p. 42), sirve para entender el presente y pensar y decidir el futuro. Como lo plantea otra docente entrevistada que

enseña en 1° nivel de EMB, “El cambio y la continuidad, por ejemplo en la ficha que te envíe sobre democracia, si bien son conceptos también tienen su continuidad, son conceptos que nos involucran en el presente también, eso desde el punto de vista conceptual, y después desde la propia historia, elementos que fueron cambiando y elementos de continuidad” (D6_ENT_p3).

Como hacíamos referencia en las competencias anteriores del pensamiento histórico, el concepto del tiempo histórico y más precisamente la identificación del cambio y continuidad va aumentando su grado de complejidad a medida que transcurren los diferentes niveles de enseñanza. El documento del CES (2016a) espera que los estudiantes en 3° nivel de EMB problematicen el presente desde la continuidad y el cambio, relacionen las distintas manifestaciones culturales del pasado para comprender el presente y que comprendan cómo se relacionan las distintas estructuras para comprender la realidad desde el ayer al hoy, como sostiene una de las docentes, trabajar “La sincronidad que en tercero son la revolución industrial y el proceso de modernización, la aceleración histórica” (D9_ENT_p1).

En relación a lo mencionado una de las docentes de 3° nivel de EMB, plantea usar las “Rupturas y permanencias, por ejemplo en el programa de tercero con la revolución industrial, en la sociedad y los cambios es lo que está relacionado con la dinámica social en relación al capitalismo, como se va expandiendo y creciendo el capitalismo y como la sociedad se va amoldando hasta lo que es hoy” (D4_ENT_p2), las sucesivas destrezas no solo incluyen identificar y delimitar los cambios, caracterizar los ritmos de cambio y distinguir causas y consecuencias del cambio a corto y largo plazo sino que además se puede profundizar en considerar la perspectiva de la gente, sobre su experiencia de los cambios, analizar y evaluar si los cambios trajeron progreso o retroceso, así como su relevancia para el presente y el futuro (Domínguez Castillo, 2015).

El docente D2_ENT no nombra la identificación del cambio y continuidad cuando se le pregunta qué competencias desarrolla en sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, del análisis documental de las actividades de aula que proporciona, en una de ellas D2_ADDACTC1 está presente el cambio y la continuidad en relación a la revolución del lanar en Uruguay de 1860.

Por lo tanto, podríamos pensar que los nueve docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza el cambio y la continuidad cuando trabajan la conciencia histórica- temporal aunque uno no lo explicita.

En suma, ocho de los nueve docentes entrevistados afirman identificar el cambio y continuidad en sus prácticas de enseñanza para abordar el pensamiento histórico. El docente D2_ENT que si bien no lo nombra en la entrevista, está presente en una de las actividades otorgadas que se desprende del análisis documental por lo que se podría afirmar que los nueve docentes lo trabajan pero ocho son conscientes de hacerlo porque lo manifiestan en las entrevistas.

También está presente la progresión de los aprendizajes ya que se pasa de razonar algunos elementos de continuidad y de cambio y comparar contextos sociales en tiempos distintos en 1º nivel de EMB a la problematización y el relacionamiento de las distintas manifestaciones culturales del pasado y las distintas estructuras para comprender la realidad desde el ayer al hoy.

Tanto el trabajo con las fuentes históricas y el tiempo histórico son competencias que parecen estar interiorizadas y ser un objetivo identificado por los docentes para llevarlo a la práctica en todos los niveles de EMB, teniendo en cuenta la progresión de los aprendizajes. Pero el hecho de que la utilización de las competencias no sean explicitadas por la totalidad de los docentes de la muestra y que sea resultado de deducción a partir del análisis documental, nos genera la interrogante de cuan conscientes son de su acción y por consiguiente cuánto reflexionan sobre sus prácticas.

c-Analizar las causas y consecuencias (ACYC)

A partir de las entrevistas, cuatro de los nueve docentes afirman analizar las causas y consecuencias en sus prácticas de enseñanza.

Como sostiene Dominguez Castillo (2015), no se puede pensar históricamente sin una explicación del pasado. La explicación causal, que puede entenderse como por ejemplo, los factores que intervienen, cómo influyen o interaccionan, qué papel juega cada uno, etc., ayuda a los estudiantes a entender mejor los hechos humanos y sociales en el pasado y en el presente (Domínguez Castillo, 2015). Como manifiesta una de las docentes entrevistadas, “La multicausalidad y las consecuencias, nos ayudan a

entender el mundo en que vivimos, una historia razonada, esta todo conectado, no es que se abre una puerta y se cierra otra. Cuando los hacemos razonar es que realmente estamos haciendo un trabajo significativo en nuestra asignatura” (D1_ENT_p1).

Los hechos, en la Historia, no se producen de forma aislada, son un proceso, por lo que la Historia interpreta y relaciona los hechos del pasado para explicar por qué ocurrieron buscando las múltiples causas y qué consecuencias tuvieron esos hechos (Domínguez Castillo, 2015). Como manifiesta una de las docentes entrevistadas, la finalidad es “(...) que no estudien la historia en bloque y logren hilar los acontecimientos” (D9_ENT_p1).

De los resultados que se desprenden del análisis de las actividades de aula, tres docentes incluyeron el análisis de las causas y consecuencias, el D1_ADDACTC1 y el D7_ADDACTC1, confirmando lo que declararon en la entrevista. Además, el D2_ADDACTC1, presenta en dicho documento una actividad que incluye el análisis de causas y consecuencias. Por lo tanto, de la triangulación de datos se desprende que cinco de los nueve docentes analizan causas y consecuencias en sus prácticas de enseñanza. De los cuales dos docentes D7 y D8 enseñan en 1° y 2° nivel los cuales esperan que en 1° nivel de enseñanza el estudiante reconozca conceptos y dimensiones de análisis histórico (CES, 2016a), “en primero trabajamos las categorías” (D8_ENT_p2) para luego en el 3° nivel de enseñanza pueda Jerarquizar, profundizar, relacionar y vincular varios conceptos y dimensiones en forma autónoma (CES, 2016a), “creo que uno va profundizando en las competencias, en tercero seguís trabajando con las que venias trabajando en primero y segundo” (D8_ENT_p2), teniendo en cuenta las progresiones de aprendizaje a lo largo de toda la EMB (MCRN, 2019a) como lo trabajan los otros tres docentes D1, D2 y D9 que enseñan en el tercer nivel yendo de lo simple a lo complejo.

En suma, de la triangulación de fuentes: las entrevistas y el análisis documental de las propuestas de aula, podríamos pensar que solo cinco de los nueve docentes que participaron de la investigación analizan causas y consecuencias en sus prácticas de enseñanza para abordar el pensamiento histórico. Estos resultados, darían a entender que la enseñanza de una Historia razonada no estaría presente en la totalidad de los docentes de la muestra. Además, la progresión del aprendizaje no se estaría aplicando en el desarrollo de todas las competencias del conocimiento histórico, ya que solo una

de las docentes D8 sostiene la idea de progresión del aprendizaje en la competencia del cambio y continuidad.

d-Explicar de manera contextualizada o por empatía (EMC)

De los nueve docentes entrevistados siete manifiestan que utilizan en sus prácticas de enseñanza la explicación de manera contextualizada o por empatía. A partir del análisis documental cuatro de las catorce actividades otorgadas por los docentes incluyen la explicación de manera contextualizada o por empatía y las mismas coinciden con los docentes entrevistados.

Desde el documento del CES (2016a), se pide que los estudiantes de 1° nivel de EMB logren respetar creencias, actitudes y valores de las diferentes épocas, como sostiene una de las docentes entrevistadas, “(...) algunas cuestiones que a ellos les cuesta muchísimo comprender sobre las formas de pensar, sobre todo en el antiguo Egipto, donde esas creencias religiosas tan fuertes, determinan la vida de estas culturas, comprender el pensar histórico de esos seres humanos, con la cabeza de ahora. Se trata de acercarlos, contextualizar y ponerlos en el lugar de, lograr la empatía” (D3_ENT_p2).

Dentro de las destrezas cognitivas que se pueden alcanzar a través de la explicación contextualizada y podríamos pensar que es la más utilizada por los docentes entrevistados, es analizar e interpretar la relación entre las ideas de la gente del pasado y las formas de vida de su época (Domínguez Castillo, 2015). Como hace referencia una de las docentes entrevistadas, “La empatía, los juegos de roles, por ejemplo cuando se trabaja la religión, que se pongan en el lugar en cada tiempo, los conocimientos que habían en ese momento y como poder comprender que lo que ellos en ese momento estaban explicando, no tenían otra forma de explicar, y la religión termina siendo una forma de explicar cosas de su vida cotidiana...” (D6_ENT_p.3).

La empatía histórica se ha convertido en un medio efectivo para optimizar la comprensión de los estudiantes sobre los hechos históricos, obteniendo así un enfoque basado en el razonamiento y el sentido crítico. Favorece el proceso de empatía histórica la visualización de una película porque incluye obligatoriamente una producción o reflexión personal de parte de los estudiantes (Doñate y Ferrete, 2019).

Como sostiene una de las docentes que se desempeña en 3° nivel de EMB, cuando emplea la explicación a través de la empatía con la revolución industrial “ (...) con la situación de los obreros, a través de textos de la época, que identifica a un niño, a una mujer, vemos un fragmento de una película, DAENS es un cura belga que hace uno de los primeros planteos acerca de las condiciones de trabajo de los obreros en Bélgica, vemos unos 10 minutos, contestan unas preguntas del video y después trabajamos 4 textos sobre específicamente las condiciones de trabajo de los obreros en el siglo XIX y después posteriormente como surge el movimiento obrero, los textos identifican a personajes, a una mujer, a un varón a un niño, los textos son muy elocuentes en cuanto a las condiciones de trabajo, entonces se perciben mucho los sentidos, el olor, el calor, el sudor, el cansancio, son textos que elegí que hablan mucho del espacio en el que se desarrollan y ellos se ponen en la piel del que esta les pido que cierren los ojos y que me empiecen a relatar cómo está ese niño en la mina, cómo ve, que huele y la verdad que la entienden, después en la evaluación sobre movimiento obrero es en la parte que mejor les va, porque es vivencial, ellos sienten asco, ira, repulsión ...” (D4_ENT_p1-2).

Si bien la película no es ninguna fuente histórica, sumada al contenido teórico supone un recurso de suma utilidad ya que implica al estudiante en las vivencias y cosmovisiones del pasado, evitando el aprendizaje superficial. Los estudiantes desarrollan una conexión emocional con las personas del pasado adquiriendo una comprensión contextualizada implicando dimensiones cognitivas y afectivas. Esto es la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar al mismo tiempo, la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir alegría, tristeza, miedo, rabia o ansiedad. (Doñate y Ferrete, 2019).

A partir del análisis documental, La empatía histórica está presente en cuatro actividades de clase de distintos niveles 1°, 2° y 3° año y tienen que ver con el aspecto social.

En el caso de la actividad de 1° nivel, se trata sobre la sociedad egipcia, luego de distinguir cada grupo social y las actividades que realizaban a partir de fuentes históricas escritas y visuales, los estudiantes deben imaginar que viven en esa época y pertenecen a la civilización egipcia, deben elegir a que grupo les gustaría pertenecer y argumentar porqué (C3_ADDACTC).

La actividad de 2° año fue redactada en el apartado referido a las competencias transversales. La misma está relacionada con la sociedad colonial y trata sobre que los estudiantes deben elegir un personaje ya sea indio, esclavo, encomendero, mestizo, etc., y contar como era un día en la vida de ese personaje (C8_ADDACTC). La finalidad es aproximarse a los hechos del pasado desde la empatía histórica, situar los hechos del pasado en el tiempo y contextualizarlos (Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez Iglesias, 2017).

Sobre las actividades para 3° nivel de EMB, se busca además de analizar la situación de los obreros en la revolución industrial a partir de fuentes históricas e historiográficas D9_ADDACTC1, otra de las actividades, busca relacionar las distintas expresiones culturales del pasado para comprender el presente (CES, 2016a), por ejemplo en relación al género. Se les plantea a los estudiantes a través de una imagen y un texto historiográfico sobre las mujeres en el 900, que expliquen cómo se concebía desde el punto de vista social y cultural a la mujer a comienzos del siglo pasado y compararla con el hoy (D1_ADDACTC2).

En suma, de los nueve docentes entrevistados y de las catorce actividades suministradas por los docentes, se puede advertir que siete de los nueve docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza la explicación de manera contextualizada o por empatía. Sin embargo, no se visualizaría de una manera notoria que los docentes tengan en cuenta la progresión del aprendizaje, ya que la empatía no se plantea desde etapas progresivas, reduciéndose al conocimiento básico de respetar creencias, actitudes y valores de las diferentes épocas, comprendiendo al otro en su contexto desde dimensiones cognitivas y afectivas, como lo plantea el documento del CES (2016a), para el 1° nivel de EMB. Solo una docente que enseña en 3° nivel propone a partir de una actividad D9_ADDACTC1 de clase buscar relacionar las distintas expresiones culturales del pasado para comprender el presente.

A partir del análisis de las competencias, vemos que el trabajo con fuentes históricas y el tiempo histórico son utilizadas por los nueve docentes de la muestra, en cambio, no ocurre lo mismo con la empatía. Quizás se debería a que la empatía histórica implica un esfuerzo cognitivo pero también afectivo, porque es un proceso de comprensión y respuesta emocional que tiene por objetivo entender los sentimientos y pensamientos de otros (Doñate y Ferrete, 2019), es decir el desarrollo de competencias emocionales,

requerimiento de las nuevas pedagogías y por eso quizás solo utilizado por siete docentes de la muestra.

2-Competencias sociales y cívicas

Solo una de las nueve docentes entrevistados plantea como finalidad de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la preparación de estudiantes que se conviertan en ciudadanos activos en una sociedad democrática (Pagés, 2012). La docente sostiene sobre la enseñanza por competencias en Historia como “esas habilidades que yo quiero que sepan, y que les sirva para el año que viene a nivel curricular y para la vida, como formarse como ciudadanos responsables, de formar parte activa de una sociedad” (D4_ENT_p1).

Solo la docente D4, manifiesta explícitamente el desarrollo de competencias sociales y cívicas, los ocho docentes de la muestra no lo manifiestan ni tampoco se desprende del análisis documental.

El documento del CES (2016a), sostiene que en 1° nivel de EMB, se espera que los estudiantes puedan desarrollar actitudes y valores para la convivencia democrática. Valores tales como el respeto, ayuda y solidaridad, etc., que fundamentan los derechos humanos y posibilitan una convivencia pacífica (Monreal Gimeno, 2011). Además, se espera el reconocimiento y el respeto del patrimonio cultural, entendiendo el patrimonio cultural “como todo aquello que socialmente se considera digno de conservación, independiente de su interés utilitario” (Prats, 1998, p. 63). Ninguno de los docentes de la muestra manifiesta ni realiza propuestas pedagógicas que busquen el desarrollo de actitudes y valores para la convivencia democrática ni el reconocimiento y el respeto por el patrimonio cultural.

En suma, únicamente la docente D4 plantea directamente la enseñanza de la Historia para la formación de ciudadanos. El resto de los docentes de la muestra sólo se focalizan en fomentar competencias relacionadas con el pensamiento histórico, dentro de las cuales, la utilización de fuentes históricas y la comprensión del tiempo histórico son las más trabajadas por parte de los docentes teniendo en cuenta la progresión de los aprendizajes. Estos datos se infieren de la triangulación de fuentes, es decir, lo que los docentes no manifiestan en la entrevista se desprende del análisis documental, lo que demostraría que no poseen cierta dificultad para expresar sus supuestos epistemológicos.

4.3.3-Estrategias y recursos didácticos para organizar y animar situaciones de aprendizaje e implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo.

Se podría pensar a partir del análisis de las entrevistas y de los documentos que los nueve docentes entrevistados intentan aplicar en sus prácticas de enseñanza los principios de la pedagogía activa y socioconstructivista (Perrenoud, 2007), pero ofrecen dificultades para manifestar sus supuestos epistemológicos. A partir de las entrevistas los nueve docentes denotan poseer dominio de los contenidos programáticos, elaboran y utilizan diversas estrategias y recursos didácticos para provocar el pensamiento histórico e implicar a los estudiantes (Trigueros Cano, Molina Saorín y Álvarez Martínez Iglesias, 2017), que se detallan en la siguiente Tabla 25.

Tabla 25- Resumen de las estrategias y recursos didácticos utilizados por los docentes a partir de las entrevistas y el análisis documental

Estrategias didácticas	
Trabajo colaborativo	Nueve docentes (la totalidad de la muestra)
Aprendizaje basado en proyectos	D3_ADDACTINTER y D4_ENT
Actividad lúdica que utiliza la tecnología	D1_ADDACTINTER
Representación teatral	D9_ENT
Bitácora	D2_ENT
Lluvia de ideas	D2_ENT y D7_ENT
Recursos didácticos	
Documentos históricos	Nueve docentes (la totalidad de la muestra)
Diferentes tipos de libros de texto	D7_ENT
Audiovisuales	D4_ENT y D8_ENT
Imagen representativa	D3_ADDACTC1 y ADDACTC2 D5_ADDACTC1 y ADDACTC2
Mapa	D3_ADDACTC1, D5_ADDACTC1 y D6_ENT
Caricatura	D2_ADDACTC1
Pinturas	D2_ADDACTC1, D3_ADDACTC1 y D5_ADDACTC1
Fotografía	D1_ADDACTC2 y D5_ENT
Historieta	D1_ADDACTC1
Gráfico	D6_ADDACTC1

Fuente: Elaboración personal a partir del análisis documental y entrevistas

En cuanto a la elaboración y utilización de estrategias diversas y novedosas de aprendizaje: los nueve docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza el trabajo colaborativo entre los estudiantes; dos docentes entrevistados trabajaron a partir del Aprendizaje basado en proyectos y problemas D3_ADDACTINTER y D4_ENT.

Todos los docentes entrevistados utilizan la tecnología a través de la plataforma CREA. Una de las docentes presentó una actividad de evaluación que al mismo tiempo era una actividad lúdica D1_ADDACTINTER que los estudiantes debían confeccionar a través de Kahoot. Otra docente D9_ENT utilizó la representación teatral. El docente D2_ENT menciona la utilización de la bitácora. Dos docentes D2_ENT y D7_ENT utilizan la lluvia de ideas antes de comenzar un tema “(...) cuando comienzo con un nuevo tema, apelo a las ideas previas, que saben, que escucharon sobre esa civilización y tienen que pasar al pizarrón a escribirlas (...)” (D7_ENT_p2).

Por otra parte, la utilización de diversos recursos didácticos, también ayuda al pensamiento histórico. De lo que se desprenden de las entrevistas y el análisis documental: los nueve docentes utilizan documentos históricos, una docente D7_ENT utiliza diferentes tipos de libros de texto. Seis docentes incluyen imágenes, dentro de las cuales se encuentran: imágenes representativas en las dos actividades de clase del D5 y en las dos actividades de clase del D3, un docente D2_ADDACTC1 incluye una caricatura, tres actividades de docentes D2_ADDACTC1, D3_ADDACTC1 y D5_ADDACTC1 incluyen pinturas, dos docentes D1_ADDACTC2 y D5_ENT plantean e incluyen el trabajo con fotografía “También me gusta trabajar mucho con el tema fotografía, el análisis de una imagen fotográfica” (D5_ENT_p1), una docente D1_ADDACTC1 incorpora la historieta y otra docente D6_ADDACTC1 el gráfico.

Tres docentes D3_ADDACTC1, D5_ADDACTC1 y D6_ENT plantean el uso del mapa “(...) el trabajo con mapas siempre está presente, insisto mucho en el trabajo con el mapa, creo que es básico que ellos sepan el espacio (...)” (D6_ENT_p3) y otros tres docentes D1_ENT, D4_ENT y D8_ENT usan material audiovisual, como lo manifiesta una de las docentes “(...) siempre ando con una tele abajo del brazo, uno de los recursos que yo uso para plantear una propuesta es lo visual, por ejemplo cuando presento un tema nuevo, cuando los quiero enganchar en un proyecto, recurro a lo visual, (...), a un video cortito, pero tiene que haber algo, que llame la atención, mi idea también es generar expectativa, entusiasmo e interés (...)” (D8_ENT_p3).

Parecería que cuando los docentes entrevistados organizan y animan situaciones de aprendizaje buscan la utilización de variadas herramientas didácticas, con intencionalidad formativa, a partir de las cuales plantean problemas, activan preguntas que ayudan a que los estudiantes desplieguen sus competencias, ya que se sienten interpelados, desafiados y con la necesidad de buscar la solución, buscan que los estudiantes relacionen los saberes, movilizandolos las competencias de manera innovadora y autónoma. En este proceso, es fundamental el rol del docente como guía para que los estudiantes relacionen significativamente lo aprendido, lo adapten, lo reelaboren y se lo apropien (Perrenoud, 2007; Fernández, 2005; Frade, 2009).

En suma, los nueve docentes entrevistados buscan poner en práctica la pedagogía activa y socioconstructivista a partir de diversas estrategias de enseñanza y recursos didácticos para impulsar el pensamiento histórico. Esto es fundamental porque el EpC exige la apropiación de una perspectiva del aprendizaje basada en la actividad del estudiante. Quizás un aspecto que puede dificultar el desarrollo del nuevo enfoque en la práctica es el concepto reducido sobre la noción de competencias que no implica solo el saber hacer, sino además en un saber actuar. Otro aspecto notorio que se desprende de la triangulación de fuentes, es que los docentes de la muestra presentan dificultades para manifestar los supuestos epistemológicos que sustenta sus prácticas de enseñanza.

4.3.4- Estrategias para elaborar dispositivos que atiendan la diversidad

Los nueve docentes de la muestra reconocen que existe diversidad y heterogeneidad en las aulas. Atender a la diversidad consiste en atender las diferencias sin que suponga un impedimento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las estrategias para trabajar la diversidad se encuentran “la creación de ambientes de aprendizajes ricos en experiencias y desarrollar estrategias variadas de enseñanza y aprendizaje” (Cabrera, 2011, p. 2).

Dos docentes entrevistados D3_ENT y D4_ENT hacen referencia a la “Adecuación curricular”, entendida como los cambios, las modificaciones que afectan a los estudiantes de un nivel o de un aula, para los cuales los docentes modifican los recursos, las actividades a realizar y la temporalización (Cabrera, 2011).

En este sentido, los docentes de la muestra utilizan distintas estrategias y recursos para atender a la diversidad (Perrenoud, 2007).

Los nueve docentes de la muestra cuando se les pregunta sobre los dispositivos que atiendan a la diversidad responden sobre cómo aplican la evaluación. Pero de los nueve docentes, solo dos buscan atender a la diversidad en el aula. El docente D2, manifiesta elaborar dispositivos que atienden a la diversidad en la práctica de enseñanza cotidiana, “(...) brindando diferentes tiempos, diferentes tipos de materiales, considero las diferentes entradas de información, no voy a exigir lo mismo a alguno que yo sé que tiene dificultades con la lectura, entonces se incluyen imágenes, videos, a la hora de producir, se incluyen cuadros, utilizo distintas entradas de información ...”

(D2_ENT_p2). Y la docente D3 sostiene que cuando trabaja en dupla, tiene una atención personalizada con aquellos estudiantes que lo necesitan.

Los ocho docentes restantes de la muestra parecería que solo elaboran dispositivos que atienden la diversidad cuando evalúan. En este sentido, dentro de las estrategias planteadas por los docentes se encuentra, elaborar una propuesta para todos los estudiantes pero que contenga ejercicios con diferentes grados de complejidad como lo plantea el docente D1_ENT. También, se realiza una distribución del tiempo diferenciada y se utilizan diferentes recursos como plantean los siguientes docentes:

“primero una evaluación diferenciada, sabemos que hay diferentes características, diferentes formas de aprender y diferentes tiempos (...)” (D6_ENT_p4) y Además, la figura del docente es fundamental para facilitarle la adquisición de conocimientos (Cabrera, 2011) “yo me siento, se lo leo, se lo explico, lo entienden y lo contestan, (...)” (D3_ENT_p4), se utilizan diferentes situaciones de aprendizaje “(...) busco como alternativa la oralidad (...)” (D7_ENT_p2).

Por otro lado, las características de la institución juegan un rol importante en este aspecto, por ejemplo, uno de los docentes entrevistados que ejerce en el liceo de contexto vulnerable, sostiene que es fundamental conocer la realidad en la que viven los estudiantes, porque considera que las emociones de los estudiantes influyen en su aprendizaje. “(...) percibir el contexto individual de cada estudiante, que se logra a través de conversaciones entre los profesores y también conversando con los estudiantes, saliendo un poco del ámbito de la clase, los pasillos, a veces realizando otras actividades como un partido de futbol, sirve para conocer en los contextos donde ellos viven (...)” (D5_ENT_p2), conocer cómo se sienten, darles ánimo y estimularlos, es una técnica que utiliza para abordar la diversidad. Es necesario una educación emocional y social en la que haya diversidad de aprendizajes, porque todos tenemos

maneras de pensar y trabajar distintas. Creemos que somos preeminentemente seres racionales, pero no es así, ya que actuamos bajo la influencia de las emociones (Mora, 2016).

Son variadas las estrategias utilizadas para atender a la diversidad (Cabrera, 2011), como menciona una de las docentes entrevistadas que trabaja en una institución de Tiempo extendido con espacio de tutoría, “(...) lo que trato de hacer es un acompañamiento, sobretodo en el espacio de las tutorías, para estudiantes que requieren más apoyo, más atención, doy más oportunidad, por ejemplo tengo estudiantes que el escrito lo hacen en dos clases, una parte la hacen en una clase y la otra parte en otra clase porque yo sé que de una sola vez no la pueden hacer.(...)” (D8_ENT_p4). La misma docente continúa planteando que el espacio de tutoría lo concibe como un espacio abierto en el que pueden asistir estudiantes derivados por la docente y estudiantes que lo deseen. Es un espacio que utiliza para brindarles un apoyo extra a los estudiantes que lo necesiten ya sea por alguna dificultad que posean o por que necesiten más tiempo. Este espacio es utilizado por la docente entrevistada para reforzar contenido abordado en clase, reformular actividades de clase o escritos, poner al día estudiantes que faltan por alguna razón, o estudiantes que asistan porque así lo desean. Estos últimos muchas veces asisten porque les gusta la asignatura y actúan como tutores del resto de los compañeros, entre ellos interactúan y le explican a los compañeros, produciéndose el aprendizaje a través de la interacción entre pares (Cabrera, 2011).

Otras dos docentes entrevistadas que trabajan en una institución de Tiempo completo en un proyecto de práctica innovadora de co-enseñanza como es el trabajo en dupla, que además de las horas de clase poseen horas de permanencia dentro de la institución, utilizan estas últimas para atender de forma exclusiva a los estudiantes que presentan dificultades” En el caso del liceo en el que estoy, tengo hrs de permanencia, -en el horario extendido, hay horas de permanencia por grupo, que se ayuda a los estudiantes- atiendo de forma exclusiva a aquellos estudiantes que tienen adecuación curricular (...)”(D4_ENT_p2). Además, la hora que tienen en común con la docente que comparte la dupla, al ser dos en el aula una de las docentes ayuda a los estudiantes que van desfasados o presentan dificultades, les brindan acompañamiento pedagógico, “(...) con los chiquilines que han quedado desfasados, que tienen dificultades, quizás repartirnos, mientras una da la clase, la otra ayuda, le dé un andamiaje a estos chiquilines, para apuntalarlos, darle un acompañamiento pedagógico” (D3_ENT_p4).

A continuación, en la siguiente tabla 26 se presenta un resumen de cómo los docentes abordan la diversidad a partir de lo que se desprende de las entrevistas.

Tabla 26- Resumen de las entrevistas docentes sobre cómo abordan los docentes la diversidad en el aula

Docente	Testimonios de los docentes surgidos de las entrevistas
D1_ENT	“... en vez de realizar propuestas específicas, pensar propuestas que abarquen cuatro o cinco niveles, desde ejercicios más fáciles hasta los más complejos ...” (D1_ENT_p2)
D2_ENT	“... brindando diferentes tiempos, diferentes tipos de materiales, (...). Se hacen evaluaciones diferenciadas, y en la clase en la elaboración de fichas que haya imágenes, o que algunos datos aparezcan jerarquizados, que aparezcan simplificadas” (D2_ENT_p2)
D3_ENT	“ (...)en algunos casos con otra propuesta cuando la dificultad es profunda, pero otros no lo necesitan, yo me siento, se lo leo, se los explico, lo entienden y lo contestan, lo van haciendo con el mismo material, si priorizo el oral, con aquellos estudiantes que tienen dislexia, disortografía (...)”(D3_ENT_p4)
D4_ENT	“... atiendo de forma exclusiva a aquellos estudiantes que tienen adecuación curricular, pero no lo hago en la misma dinámica de salón, utilizo las horas de permanencia como clases de apoyo, le hago adecuación a las propuestas, según lo que dice el informe de cada estudiante” (D4_ENT_p2)
D5_ENT	“Hay que ver la individualidad, percibir el contexto individual de cada estudiante (...)trabajo mucho con las emociones, darle ánimo, de estimular” (D5_ENT_p2)
D6_ENT	“(...) acercamos material diferenciado, evaluación diferenciada, priorizamos según las características de los alumnos, hay algunos que no les gusta la participación oral y otros en los que tenés que basarte en lo que ellos trabajan de forma oral, porque la parte escrita no resulta, apostando a una diversidad de opciones, distintos ejercicios también, las propuestas de escrito tratan de eso, trabajar distintos niveles de dificultades (...)”(D6_ENT_p4)
D7_ENT	“(...) busco el fuerte del alumno, trabajar con los que tienen dificultad de repente con la parte escrita, pero plantean que saben, busco como alternativa la oralidad, que me digan oralmente lo que no pudieron poner por escrito” (D7_ENT_p2)
D8_ENT	“El espacio de tutorías es fundamental, yo no hago pruebas diferenciadas, lo que trato de hacer es un acompañamiento, sobretodo en el espacio de las tutorías (...)”(D8_ENT_p4)
D9_ENT	“(...) trato de utilizar diferentes recursos y evaluar según las características de cada alumno” (D9_ENT_p2)

Fuente: Elaboración personal a partir de las entrevistas

En suma, los nueve docentes de la muestra reconocen que existe diversidad en el aula. En cuanto a la elaboración de dispositivos que atiendan a la diversidad, los nueve docentes la aplican en las evaluaciones y solo dos de ellos D2 y D3 explicitan que atienden la diversidad cotidianamente en el aula elaborando dispositivos con “diferentes entradas de información” (D2_ENT_p2) y atendiendo de forma personalizada a los estudiantes que lo necesiten, porque trabaja en dupla en una institución de tiempo completo.

Solo un docente D5 le da importancia a las emociones, que podría deberse a que es un tema reciente para el ámbito educativo.

Por otro lado, un factor en juego a favor de atender la diversidad, son las instituciones que cuentan con tiempo extra clase como las tutorías y las horas de permanencia.

Se podría pensar que los docentes son conscientes de que existe diversidad en el aula, porque así lo explicitan los nueve docentes de la muestra, pero solo dos docentes son los que abordan la diversidad en sus prácticas de enseñanza cotidianas, los siete docentes restantes piensan y planifican sus prácticas de enseñanza para un grupo con características homogéneas, atendiendo a la diversidad en las evaluaciones únicamente.

4.3.5- Estrategias de evaluación

De acuerdo al marco teórico consultado, la evaluación por competencias rompe con el paradigma tradicional de evaluación concebida como un acto final, como lo son los escritos o exámenes finales (Perrenoud, 2007; Mora, 2016).

Los nueve docentes entrevistados, realizan escritos. De hecho uno de ellos manifiesta “Creo que no he roto con la visión clásica de la evaluación, creo en la evaluación formativa, pero creo que en los hechos, muchas de mis clases es una evaluación que mide que está bien y que está mal, lo considero como un debe en mis prácticas” (D2_ENT_p2).

Los otros ocho docentes de la muestra, si bien nombran al escrito como forma de evaluación manifiestan utilizar otros instrumentos de evaluación ejemplificando, como actividades de clase que realizan diariamente “Realizo escritos, (...) Además de las actividades que se realizan en clase” (D7_ENT_p2), que quedan registradas en el cuaderno, elemento que es tenido en cuenta por los docentes y es corregido “(...)si en el cuaderno están las actividades, están las cosas, es una evidencia de que estas siguiendo el curso, más allá de que te pueda haber ido mejor o peor en la prueba, hay un trabajo, el cuaderno es fundamental, cada promedio lleva una nota por tener el cuaderno completo. El trabajo diario es importante, las actividades, pero para mí la evaluación no tiene un día ni un momento, no se circunscribe a los escritos (...)” (D8_ENT_p4).

Además, utilizan otras formas de evaluar como la realización de informes con exposición oral, “(...) les propongo, determinados temas, entonces ellos hacen un informe con una exposición oral. (...)” (D4_ENT_p3), la realización de folletos o posters utilizando herramientas tecnológicas como Canva, “(...) Después busco otras cosas, por ejemplo

con imperialismo debían hacer un folleto, yo les propuse Canva, pero podían usar otra, ayudaba el tema del uso de la plataforma. (...)” (D9_ENT_p2), la realización de juegos de mesa o trivias virtuales utilizando tecnologías como Kahoot, como la actividad interdisciplinaria de una de las docentes entrevistadas D1_ADDACTINTER.

Tres de los docentes D5_ENT, D6_ENT y D8_ENT, manifiestan que realizan la evaluación como un “proceso” y es “permanente”, para promover los aprendizajes de los estudiantes y no únicamente un instrumento para asignar una calificación, “(...) lo concibo como ... la evolución del proceso que el estudiante hace, el análisis de proceso, cómo evolucionan en sus aprendizajes, (...)” (D5_ENT_p2) o “La evaluación es un todo, la evaluación es permanente, valoro todo lo que hacen (...)” (D8_ENT_p4).

Igualmente, una de las docentes sostiene que el planteamiento del escrito no puede apelar a la memoria sino que el contenido del escrito tiene “(...) que ver más con la construcción, ejercicios que le permitan a ellos, practicar sus habilidades” (D6_ENT_p4). También plantean la posibilidad de reformular el escrito, ya sea en el aula, de manera domiciliaria, como manifiesta una docente: “Realizo escritos, y luego busco que realicen la corrección con su cuaderno, para luego corregir entre todos, busco que reformulen el escrito, la retroalimentación” (D7_ENT_p2), o en el espacio de tutoría “a los que les fue mal en el escrito lo pueden volver a hacer en la tutoría” (D8_ENT_p4).

Solo uno de los docentes entrevistados, plantea la práctica de autoevaluación: “me gusta trabajar mucho con el concepto de autoevaluación, que ellos se evalúen a ellos mismos, se autoperciban en su trabajo, en sus relaciones sociales, en el aprendizaje que ellos van haciendo. (...) y también en cuanto al campo de las emociones, como se van sintiendo, es muy importante el ánimo que ellos tengan para aprender, hay que tener en cuenta que vivimos en contexto metropolitano que a veces son de contextos socioeconómicos complicados y entonces trabajar en cuanto a cómo se sienten, como se auto perciben dentro de la institución, dentro de su clase y con su grupo, con el profesor es importante (...)” (D5_ENT_p2). La evaluación entendida como herramienta que busca favorecer los aprendizajes de los estudiantes, en la medida en que el estudiante se autoevalúa, desarrolla la capacidad de juzgar sus logros, describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás, y qué puede hacer para mejorar (Perrenoud, 2007; Fernández, 2005; Frade, 2009) lo que permite que los estudiantes mejoren su desempeño y sean autónomos (Anijovich, 2010).

A continuación, en la siguiente Tabla 27 se resumen los testimonios de los docentes sobre la evaluación a partir de las entrevistas realizadas.

Tabla 27- Resumen de las entrevistas docentes sobre la evaluación

Docente	Testimonios de los docentes surgidos de las entrevistas
D1_ENT	“No es algo cerrado, se va retroalimentando a lo largo de todo el curso y a lo largo del ciclo básico, las competencias se retoman a lo largo del año” (D1_ENT_p2).
D2_ENT	“Creo que no he roto con la visión clásica de la evaluación, creo en la evaluación formativa, pero creo que en los hechos, muchas de mis clases es una evaluación que mide que está bien y que está mal, lo considero como un debe en mis prácticas” (D2_ENT_p2).
D3_ENT	“(…) estoy tratando de desterrar es el escrito mensual, porque me estoy dando cuenta de que yo trabajo sobre un tema, donde lo explicamos y en el momento le pongo una actividad, da mucho más resultado si yo después esa actividad se la pongo dentro de un mes, y el chiquilín se olvidó, ya no está latente la reflexión (…)” (D3_ENT_p3).
D4_ENT	“(…) les propongo, determinados temas, entonces ellos hacen un informe con una exposición oral. Les mando las pautas de más o menos lo que tiene que contener el informe, además les pido que hagan una actividad para los compañeros, esa es mi evaluación final, no es un escrito formal (…). Si armo actividades de clase, lo hago con material a la vista (…)” (D4_ENT_p3).
D5_ENT	“La evaluación es un elemento fundamental dentro del trabajo, lo concibo como una forma de consolidar ciertos contenidos, y también como la evolución del proceso que el estudiante hace, el análisis de proceso, cómo evolucionan en sus aprendizajes, y también me gusta trabajar mucho con el concepto de autoevaluación (…)” (D5_ENT_p2).
D6_ENT	“(…) apostamos por ese proceso que ellos tienen que ir generando, en cada tema se van viendo sus logros para ir evaluando todo esto, tiene que ser una evaluación que vaya acompañando, (…)” (D6_ENT_p4).
D7_ENT	“(…) busco que reformulen el escrito, la retroalimentación. Además de las actividades que se realizan en clase” (D7_ENT_p2).
D8_ENT	“La evaluación es un todo, la evaluación es permanente, valoro todo lo que hacen (…). El trabajo diario es importante, las actividades, pero para mí la evaluación no tiene un día ni un momento, no se circunscribe a los escritos, porque de hecho a los que les fue mal en el escrito lo pudieron volver a hacer en la tutoría, y los que no lo hicieron fue una decisión personal. (…)” (D8_ENT_p4).
D9_ENT	“Debo reconocer que la pandemia me ha ayudado a ampliar mis espectros evaluativos. (…)” (D9_ENT_p2).

Fuente: Elaboración personal a partir de las entrevistas

En suma, si bien a través de la triangulación de fuentes notamos que los docentes de la muestra elaboran diversas propuestas de evaluación, los nueve docentes entrevistados plantean de forma explícita la utilización del escrito, de hecho el D2 manifiesta como única forma de evaluación el escrito tradicional. Los ocho docentes restantes manifiestan utilizar el escrito como una forma más de evaluación nombrando diversas estrategias utilizadas para evaluar, así como también tres docentes hacen referencia a la evaluación como proceso y que es permanente. Si bien existe en el discurso de los docentes cierto lenguaje que correspondería a lo que se espera de una evaluación por

competencias, se podría pensar que el cambio de evaluación tradicional a una evaluación por competencias está en construcción.

4.3.6. Estrategias para el trabajo en equipo o colaborativo

El trabajo en equipo o trabajo colaborativo entre los estudiantes es una estrategia utilizada por los nueve docentes de la muestra. Solo cuatro docentes lo manifiestan de forma explícita en las entrevistas, los otros cinco docentes se deducen de las actividades presentadas, solo uno el D5 lo manifiesta en la entrevista y lo presenta en la actividad. Por lo que persiste en los docentes dificultad de expresar en las entrevistas las estrategias que luego están presentes en el análisis documental, generándonos la incertidumbre de cuánto verdaderamente reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza. La Tabla 28, resume las distintas modalidades didácticas acerca de cómo aplican el trabajo en equipo o colaborativo los docentes de la muestra, ya sea a partir de las entrevistas o de las propuestas de clase e interdisciplinarias otorgadas por los mismos.

Tabla 28- Resumen de las modalidades didácticas de cómo aplican los docentes el trabajo en equipo o colaborativo.

Estrategias didácticas		
Trabajo colaborativo		Nueve docentes (la totalidad de la muestra)
Aprendizaje basado en proyectos	Todo el grupo lo realiza, se dividen las tareas	D3_ADDACTINTER y D4_ENT
Actividad interdisciplinaria que utiliza la tecnología	En grupo de tres	D1_ADDACTINTER
Representación teatral	Todo el grupo lo realiza, se dividen las tareas	D9_ENT
Ficha de clase	Trabajo en pareja en la clase	D2_ADDACTC1, D6_ADDACTC1 y D5_ADDACTC1
Actividad interdisciplinaria. Primera etapa de investigación.	En grupo de estudiantes	D8_ADDACTINTER
Trabajo de clase	Trabajo en pareja en la clase	D7_ENT
Actividad interdisciplinaria	Todo el grupo lo realiza	D5_ENT

Fuente: Elaboración personal a partir del análisis documental y entrevistas

Además, fomentar el trabajo en equipo o colaborativo “en gran grupo, pequeño grupo o por parejas” (Cabrera, 2011, p. 8) entre los estudiantes es otra de las estrategias utilizadas por los docentes para atender la diversidad. Ninguno de los nueve docentes de la muestra lo plantean como estrategia para abordar la diversidad en el aula, por lo que

podríamos pensar que no son conscientes de ello y que sólo la aplicarían como una estrategia más, quizás para fomentar la motivación y buscar la participación activa de los estudiantes, la interacción entre ellos, sin ser plenamente conscientes de que están facilitando la obtención de los aprendizajes (Cabrera, 2011), porque no lo manifiestan de ese modo.

El trabajo en equipo o colaborativo entre los estudiantes, requiere muchas veces la aplicación de propuestas por parte de los docentes competentes, que impliquen la integración entre las distintas disciplinas.

Ocho de los nueve docentes de la muestra, otorgaron propuestas que incluyen situaciones nuevas de aprendizaje que implican el trabajo interdisciplinario por parte de los docentes (Ver Anexo 7.6).

Aunque ocho de los docentes de la muestra presentaron actividades interdisciplinarias, las docentes D3 y D4 fueron las únicas que manifestaron trabajar cotidianamente debido a que trabajan en dupla en una institución de tiempo completo. La D9 recordó una experiencia de trabajo en dupla del año anterior cuando estaba en un liceo de tiempo completo, porque en el liceo que se encuentra el año que se realizó la entrevista aún no ha podido realizar trabajo interdisciplinario.

El resto de los docentes manifestaron ciertos obstáculos como por ejemplo la pandemia D6 y D7. El recorte de horas de coordinación, espacio de reunión y encuentro entre los docentes de las diversas asignaturas, muchas veces utilizado para planificar este tipo de actividades. Si bien el trabajo colaborativo continúa presente, es más difícil, porque implica coincidir en alguna hora puente o realizando encuentros fuera del horario de trabajo, expresado por una de las docentes de la siguiente manera: “Antes era más sencillo, era más fácil, habían más espacios, el haber perdido las coordinaciones, ha sido difícil, planificar actividades en conjunto ahora implica que coincidamos en alguna hora puente, en un recreo, que coincidamos, sacando y teniendo tiempo personales, antes nos facilitaba mucho, la pérdida de esas dos horas de coordinación, ha sido frustrante” (D6_ENT_p3).

Otro de los obstáculos manifestados por una de las docentes entrevistadas, es el problema que tienen algunos docentes de determinadas asignaturas de no poder superar la visión disciplinar fragmentada, el hecho de no poder concebir el campo del conocimiento de forma integrada (Terigi, 2012), que pueda abordarse desde diferentes

líneas o problemáticas es un impedimento para el trabajo colaborativo. Como lo manifiesta uno de los docentes “(...) en general es complejo, acordar criterios, implica ceder, negociar, argumentar, es complicado. He tenido buenos resultados, hay otras asignaturas que están mucho más a full con las competencias” (D8_ENT_p4).

El multiempleo docente generando poca permanencia dentro de las instituciones como manifiesta un docente “En el liceo hemos encarado el trabajo en equipo, no es tan fácil, sobretodo en el área metropolitana se desdibuja el sentido de comunidad, los docentes tienen una distribución laboral, de ir de un liceo a otro, se desdibuja la identidad de las comunidades, uno se vuelve más anónimo y los docentes se mueven mucho y se pierde el vínculo entre los docentes” (D5_ENT_2).

La docente D1 manifestó trabajar en el año que se realizó la entrevista, de manera espontánea cotidianamente con una docente de Idioma Español con la cual comparten los textos y la confección de una evaluación semestral con otros docentes. Y el D2 simplemente expreso que “por una cuestión de tiempo no es lo habitual” (D2_ENT_2), por lo que no solo no relató ninguna experiencia interdisciplinaria sino que además no presentó ninguna actividad para ser analizada.

En suma, de la triangulación de datos se desprende que los nueve docentes de la muestra utilizan como estrategia de enseñanza el trabajo en equipo o colaborativo. Solo cuatro docentes lo manifiestan de forma explícita en las entrevistas D5_ENT, D4_ENT, D7_ENT y D9_ENT, solo uno el D5 lo manifiesta en la entrevista y lo presenta en la actividad. Los otros cinco docentes se deducen de las actividades presentadas que aplican el trabajo en equipo o colaborativo, ya que en las entrevistas no lo mencionan lo que nos genera la interrogante de cuanto reflexionan sobre sus prácticas. Además, ninguno de los nueve docentes de la muestra lo plantean el trabajo en equipo o colaborativo como estrategia para abordar la diversidad en el aula, por lo que podríamos pensar que no son conscientes de ello y que sólo la aplicarían como una estrategia más de aprendizaje.

Por otro lado, el trabajo en equipo o colaborativo entre los estudiantes, requiere muchas veces la aplicación de propuestas por parte de los docentes que impliquen el trabajo interdisciplinario. A partir de la triangulación de fuentes, los docentes que no han manifestado obstáculo D3 y D4 se desarrollan en una institución de tiempo completo donde se trabaja en dupla e incluso la D9 dio testimonio de una actividad

interdisciplinaria del año anterior a la entrevista cuando trabajaba en dupla en otra institución, lo que daría a pensar que el trabajo en dupla favorece enormemente el trabajo interdisciplinario en las prácticas de aula cotidiana. El resto de los docentes, así como manifestaron el haber trabajado de manera interdisciplinaria, presentaron una serie de limitaciones que obstaculizan el trabajo interdisciplinario, reduciéndose a su realización una vez al año.

4.3.7- El EpC promueve la perspectiva crítica de la práctica docente

Los nueve docentes, hacen referencia en las entrevistas, que son autoreflexivos, es decir, intentan reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, aunque a lo largo de las entrevistas se ha percibido cierta dificultad para expresar los supuestos epistemológicos que sustentan su acción. Los docentes al reflexionar sobre su práctica, se trata de analizar la experiencia propia de aula en su contexto, para mejorar la tarea y por ende los aprendizajes de los estudiantes (Domingo y Gómez, 2014). Como plantea la D4 “Todo el tiempo estoy aprendiendo, lo que hago en un grupo, no lo hago en el otro, soy muy autocritica, trato de adaptarme al grupo que tengo adelante, no tengo recetas que planteo con todos los grupos por igual, voy aprendiendo y cambiando lo que no funcionó (...)” (D4_ENT_p3).

La práctica reflexiva busca transformar las acciones de los docentes en el aula en un proceso de investigación. En este sentido las prácticas de enseñanza se convierten en un proceso de investigación-acción a través del cual los docentes en su contexto cuestionan, indagan, analizan, experimentan, nuevas estrategias, reconceptualizando sus creencias para cambiar sus prácticas (Chaikin y Lave, 2001; Domingo y Gómez, 2014). Como sostiene una de las docentes entrevistadas, “(...) el trabajo por competencias, nos da esa posibilidad de reflexionar más sobre nuestro propio trabajo, viendo que cosas tuvimos éxito y cuáles no, que cosas nos va llevando por un camino de logros y que cosas tenemos que volver a pensar, creo que para mí es uno de los aspectos valiosos de este tipo de trabajo” (D6_ENT_p4).

A través de la práctica reflexiva los docentes buscarían mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, como lo plantean cuatro de los docentes entrevistados, porque “hay cuestiones que uno se planifica como objetivos fundamentalmente de la asignatura que terminan no saliendo, como la clásica expectativa versus realidad”

(D9_ENT_p1); “(...)vi los resultados y como aporta en el trabajo de los chiquilines (...)” (D3_ENT_p1); O “(...)te vas planteando objetivos de lo que querés que ellos sepan y no logran y volvés a revisar...” (D4_ENT_p1). La reflexión incorporada como un hábito consciente sobre la práctica diaria (Domingo y Gómez, 2014) posibilita encontrar las dificultades presentes en los estudiantes, como por ejemplo en cuanto a las competencias transversales de lectura, escritura y pensamiento crítico (CES, 2016a; MCRN, 2019a) que impiden el abordaje de los contenidos específicos de la asignatura, como lo plantea uno de los casos estudiados: “Tiene que ver con el hecho de que los estudiantes ..., llegaban a secundaria con muchas carencias a nivel de competencias, competencias que uno espera que ya estén adquiridas desde la escuela, porque tienen que ver con la lectura, con la escritura, ..., y esto no me permite abordar otros contenidos que tienen que ver con la asignatura.(...)” (D8_ENT_p1).

Con el tiempo las generaciones de estudiantes van cambiando. Actualmente según Cobo (2016) los estudiantes se caracterizan por ser interactivos, inquietos, críticos, hábiles en el uso de tecnologías y deseosos de experimentar sensaciones nuevas, por lo que su rol en el aula no es la de simples espectadores, como plantea una de las docentes entrevistadas: “(...) las nuevas generaciones tienen otras demandas, otras formas de aprender, ellos necesitan hacer, en la clase es necesario que ellos sean los protagonistas, que ellos hagan (...)” (D6_ENT_p1).

Estos cambios generaron nuevas demandas en la educación en general y por ende en la enseñanza de la Historia específicamente, pasando de una enseñanza tradicional, memorística y expositiva a una enseñanza donde los estudiantes tienen un rol activo (Camilloni, 1994; Carretero, 1996), por lo que “(...), en estos últimos años, uno fue tratando de ir generando los programas, las planificaciones en función de eso (...)” (D6_ENT_p1), como por ejemplo, la aplicación del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) como plantea otra de las docentes (D7_ENT).

La aplicación del EpC en la enseñanza de la historia acompaña las demandas que requieren los estudiantes en la actualidad, “Fui cambiando mi práctica desde que me recibí hasta ahora. Tiene que ver con que la historia es cada vez más una excusa para que aprendan competencias que les sirva para la vida, me aporta en el sentido de que hacer énfasis en las competencias te aporta más a largo plazo, no me sirve que aprendan las cosas de memoria y las competencias buscan lo contrario una historia razonada” (D9_ENT_p2).

La enseñanza de la historia no se concebiría desligada de la enseñanza de las competencias porque: la importancia de enseñar a través del EpC, busca orientar hacia el desarrollo de competencias para la vida “(...) habilita el aprender a aprender (...)” (D5_ENT_p1); no se trata únicamente de adquirir conocimientos para la vida académica, “porque estamos formando personas y me parece que guiarlos en la aprehensión de esas habilidades, les va servir después, más que el conocimiento solo” (D1_ENT_p1), es enseñar a que los estudiantes logren desarrollar y adaptar los conocimientos académicos a la vida fuera de las instituciones educativas, de tal manera que pueda poner en práctica lo aprendido y esto sea útil para la vida futura del estudiante, en lo personal como en lo laboral y profesional (Fernández March, 2006; Aguerro et al., 2015) “Yo considero que la enseñanza de la Historia en sí, se basa en determinado tipo de competencia (...) la clase de historia tiene que dejar un montón de otras habilidades, que no sean meramente los hechos históricos o los datos (...)” (D2_ENT_1).

Estos cambios sociales que llevan inexorablemente a transformaciones educativas, son también expresados desde la inspección por asignaturas las cuales demandan que “(...) pensemos nuestras clases desde las competencias, buscar el desarrollo de las competencias (...)” (D6_ENT_p1).

A continuación en la siguiente Tabla 29 se resumen los datos que se desprenden de las entrevistas sobre cómo el EpC promueve la perspectiva crítica de la práctica docente.

Tabla 29- Resumen de las entrevistas docentes sobre cómo el EpC promueve la perspectiva crítica de la práctica docente

Docente	Testimonios de los docentes surgidos de las entrevistas
D1_ENT	“(…) nos permite reflexionar sobre la práctica que no funciona y mejorarla (...)” (D1_ENT_p2).
D2_ENT	“(…) nos da a nosotros los docentes la posibilidad de rever lo que hacemos y como lo hacemos (...)” (D2_ENT_p2).
D3_ENT	“(…)A mí me ha permitido cambiar formas de trabajo y de plantearles los trabajos a los chiquilines de otras formas (...)” (D3_ENT_p4).
D4_ENT	“... soy muy autocrítica, trato de adaptarme al grupo que tengo adelante, no tengo recetas (...)” (D4_ENT_p3).
D5_ENT	“Uno aprende muchísimo, como docente, (...) como pulir determinadas estrategias, uno con el tiempo va puliendo su trabajo y las herramientas pedagógicas que utiliza” (D5_ENT_p3).
D6_ENT	“(…) nos da esa posibilidad de reflexionar más sobre nuestro propio trabajo, viendo que cosas tuvimos éxito y cuáles no, (...)” (D6_ENT_p4).
D7_ENT	“Realmente uno se replantea constantemente como abordar cada clase atendiendo a la heterogeneidad, autoevaluarse en como uno da las clases” (D7_ENT_p2).

- D8_ENT “(...) Me pasa que vamos cambiando las practicas, puede ser que ahora me sienta más cómoda, más segura con mis clases, uno va resignificando las cosas que hace en la clase, le va otorgando otro sentido, y uno va pasando por diferentes etapas (...)” (D8_ENT_p4).
- D9_ENT “Fui cambiando mi práctica desde que me recibí hasta ahora (...)”(D9_ENT_p2).

Fuente: Elaboración personal

En suma, los nueve docentes entrevistados manifiestan realizar una reflexión consciente de sus prácticas de enseñanza porque como expresan los docentes D9_ENT, D3_ENT, D8_ENT, y D4_ENT es necesario cambiar las prácticas para mejorar los aprendizajes, porque estamos ante un cambio social que lleva inexorablemente a un cambio educativo como sostienen los docentes D9_ENT, D6_ENT, D5_ENT, D1_ENT, D2_ENT.

Sin embargo, cuando se analizaron las competencias trabajadas por los docentes de la muestra, en todas las competencias tanto transversales como específicas, se desprendió del análisis documental que los docentes las trabajaban pero no las manifestaron de forma explícita en la entrevista, por lo que se podría comprender que presentan dificultades para expresar los supuestos epistemológicos que respaldan sus prácticas de enseñanza, generándonos la interrogante de cuan reflexivos son.

Capítulo 5: Conclusiones

Al iniciar esta investigación, una vez definido el problema, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Historia de Educación Media Básica pública sobre el Enfoque por Competencias, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y qué estrategias utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza?.

Tal como se expuso en el primer capítulo de la tesis, el objetivo de esta investigación es explorar y describir a través de las subjetividades de los docentes de Historia de EMB, sobre la noción del Enfoque por Competencias, la incidencia en sus prácticas de enseñanza de la Historia, con los aspectos que facilitan u obstruyen su aplicación y las estrategias para aplicarlo, en sus prácticas de enseñanza.

Para responder al objetivo 1, acerca de las percepciones de los docentes de EMB, sobre la noción del EpC en la enseñanza de la Historia, a partir de las entrevistas realizadas a los nueve docentes, se podría pensar que trabajan parcialmente por competencias, ya que de las entrevistas se desprende que entienden a las competencias únicamente como *habilidades*, porque incluso desde la Inspección de Historia se utiliza dicho término, lo que demostraría un desconocimiento de la noción de competencia en todas sus dimensiones incluyendo además los conocimientos, las destrezas, los valores y las actitudes. Incluso plantean las competencias como habilidades generales que van más allá del conocimiento de la asignatura, lo que lleva a pensar que considerarían las competencias transversales más que las específicas.

Para responder al objetivo 2, sobre la incidencia del EpC en las prácticas de enseñanza, los nueve docentes entrevistados, sostienen que la aplicación del EpC promueve un cambio en la enseñanza de la Historia sosteniendo en el discurso los principios pedagógicos del modelo socio constructivista, es decir que el conocimiento debe ser construido por el estudiante, contextualizado, orientado y guiado por los docentes. Pero en consonancia con las conclusiones respecto del objetivo específico 1, se podría pensar que trabajan de forma incompleta debido a la noción limitada que la totalidad de los docentes de la muestra evidencian poseer.

En cuanto a los aspectos que obstaculizan y facilitan la aplicación de EpC, de acuerdo a las respuestas de los docentes no se puede establecer una relación entre los docentes y las diversas características institucionales.

Siete de los docentes de la muestra que se desempeñan en liceos con diversas características, plantean la existencia de obstáculos para aplicar el EpC, ya sea estructurales y organizativos, tiempo pedagógico, la cantidad y diversidad de estudiantes en el aula. Solamente dos docentes, sostienen no encontrar obstáculos. Es decir que las dificultades para su aplicación serían externas y no parte de un proceso interno de cada docente. Esto nos sugiere la siguiente interrogante ¿De qué forma se plantearía un cambio en las instituciones educativas que faciliten espacios de discusión, de indagación y de formulación de criterios que oriente y acompañe la práctica de los docentes en el enfoque por competencias?.

Y por último, para responder al objetivo 3, sobre las estrategias que los docentes de Historia de EMB utilizan para aplicar el EpC en sus prácticas de enseñanza, la investigación revela sobre las competencias transversales a partir de la triangulación de fuentes, que la lecto-escritura es utilizada por los nueve docentes, mientras que el pensamiento crítico es utilizado solo por dos de los docentes entrevistados que además coincide que sus prácticas de enseñanza se desarrollan en el 3° nivel de EMB, por lo que se podría deber al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Respecto a las competencias específicas de la enseñanza de la Historia, la utilización de fuentes históricas y la identificación del cambio y continuidad del tiempo histórico son utilizadas por los nueve docentes de la muestra, por lo que parecen estar interiorizadas por los docentes y ser un objetivo claro para llevarlo a la práctica en todos los niveles de EMB, teniendo en cuenta la progresión de los aprendizajes como lo detalla el documento del CES (2016).

En cambio, no ocurre lo mismo con el resto de las competencias específicas de la enseñanza de la Historia. De la triangulación de fuentes se desprende que: solo cinco de los nueve docentes que participaron de la investigación analizan causas y consecuencias; siete de los nueve docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza la explicación de manera contextualizada o por empatía y únicamente una docente hace explícito la enseñanza de la Historia para la formación de ciudadanos críticos tan importante para el mundo de hoy.

Por lo tanto, la evidencia recogida permite concluir que los nueve docentes de la muestra no promueven el aprendizaje de todas las competencias transversales e históricas que establece el documento del CES (2016). Asimismo, la experiencia docente no ha demostrado ser un componente que posibilite el abordaje integral de las competencias y la progresión del aprendizaje de las mismas, sino que los docentes ubicados en las diferentes etapas de la carrera docente aplican las competencias tradicionales y la progresión de los aprendizajes solamente de la lecto-escritura, la utilización de fuentes y el cambio y la continuidad del tiempo histórico, lo que nos genera la siguiente interrogante ¿habría dificultad entre los docentes para abordar terminología nueva?, ¿sería necesario políticas públicas que promuevan instancias de capacitación, para una comprensión más amplia y profunda del enfoque por competencias?.

Sobre las estrategias para elaborar dispositivos que atiendan la diversidad, la evidencia recogida permite concluir que los nueve docentes de la muestra son conscientes de que existe diversidad en el aula, porque así lo explicitan en las entrevistas. Sin embargo, solo dos docentes abordan la diversidad en sus prácticas de enseñanza cotidianas, los siete docentes restantes piensan y planifican sus prácticas de enseñanza para un grupo con características homogéneas, atendiendo únicamente a la diversidad en las evaluaciones, por lo que se percibe que existen obstáculos importantes que impiden el abordaje de la diversidad. De hecho, se advierte que existen aspectos organizacionales de las instituciones, que pueden favorecer la atención a la diversidad, como poseer tiempo extra clase para brindar apoyo a los estudiantes, a través del plan de tutorías o las horas de permanencia en el liceo de tiempo completo. Por otro lado, se visualiza una cierta disonancia entre la concepción de enseñanza y la forma de evaluar.

Con respecto a las propuestas de evaluación, los nueve docentes entrevistados plantean de forma explícita la utilización del escrito, de hecho solo un docente manifiesta como única forma de evaluación el escrito tradicional. Los ocho docentes restantes manifiestan utilizar el escrito como una forma más de evaluación nombrando diversas estrategias utilizadas para evaluar, así como también tres docentes hacen referencia a la evaluación como proceso y que es permanente. Por lo tanto se podría concluir, que si bien en el nivel del discurso se aceptan diversas estrategias para evaluar, la evaluación por competencias está en construcción porque falta claridad didáctica sobre cómo se evalúa a partir del EpC.

En relación al trabajo en equipo o colaborativo, la investigación demuestra que los nueve docentes de la muestra lo utilizan como estrategia de enseñanza. Solo cuatro docentes lo manifiestan de forma explícita en las entrevistas y solo un docente lo manifiesta en la entrevista y lo presenta en la actividad. Los otros cinco docentes se deducen de las actividades presentadas que aplican el trabajo en equipo o colaborativo, por lo que se reitera la dificultad que poseen los docentes de explicitar lo que hacen en sus prácticas de enseñanza. Por otro lado, la investigación revela, que los docentes desarrollan competencias para el trabajo interdisciplinario y que éste a pesar de verse limitado por la falta de espacios de intercambio, tiempo y diferencias de criterios, es el más variado. Pero existen instituciones que favorecen el trabajo interdisciplinario, ya que los docentes que manifiestan mayor comodidad son los que trabajan en dupla o los que tuvieron alguna experiencia de trabajo en dupla.

Por lo tanto se podría concluir, que existe disposición de parte de los docentes de que los estudiantes trabajen en equipo o de forma colaborativa, pero poseen dificultad para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Asimismo, como existe voluntad y disposición de los docentes de trabajar interdisciplinariamente, se nos genera la siguiente interrogante ¿qué cambios pueden introducir las instituciones educativas para promover y facilitar el trabajo interdisciplinario entre los docentes? ¿cómo se podrían incluir espacios para la planificación y evaluación de trabajos interdisciplinarios?.

Sobre la reflexión consciente de sus prácticas de enseñanza los nueve docentes manifiestan serlo, aunque la investigación revela que los docentes tienen dificultad para explicitar lo que hacen en sus prácticas de enseñanza, como cuando debían manifestar las competencias transversales y específicas trabajadas, cuando debían explicitar cómo organizan y animan situaciones de aprendizaje para implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y cuando debían explicitar si utilizaban estrategias para promover el trabajo en equipo o colaborativo entre los estudiantes. A lo largo de la investigación se reiteró la dificultad de los docentes para manifestar los supuestos epistemológicos que sustenta sus prácticas de enseñanza.

El hecho de que la utilización de estrategias no hayan podido ser explicitadas por la totalidad de los docentes de la muestra sino como resultado de deducción a partir del análisis documental, nos genera la interrogante de ¿cuán conscientes son los docentes de su acción? y por consiguiente ¿cuánto reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza?.

Alcances y limitaciones del estudio

Como fue mencionado a lo largo de la investigación, la elección del paradigma cualitativo para el presente estudio, responde a nuestros intereses y a las decisiones que hemos tomado, en relación a las posibilidades para realizarla. Al ser un estudio de casos múltiples, se observa que el alcance de los resultados y conclusiones que derivan de los mismos, se limitan al ambiente académico en el que se realizó la investigación y a los docentes que participaron. No obstante, se podría suponer la posibilidad de encontrar situaciones semejantes en un conjunto más amplio de la población objetivo, lo que significaría que podría llegar a ser representativo de percepciones y prácticas que atañe a los docentes de Historia de EMB en general.

De esta manera, si bien el conjunto de técnicas e instrumentos utilizados nos han permitido alcanzar los objetivos planteados, cabe la posibilidad de que existan ciertas limitaciones que impidan alcanzar una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. En este sentido, se considera que la muestra pudo haber alcanzado un número mayor de docentes, pero se vio limitada por la larga espera de los permisos –tres meses y medio- para entrar al trabajo de campo, otorgados el 21 de octubre del 2021, teniendo escaso margen de tiempo para la elección de los docentes y realizar las entrevistas. Al ser a fin de año el encuentro con los docentes, algunos se negaron a participar, expresando que estaban cansados como uno de los motivos. También, en cuanto a los instrumentos utilizados, se considera que además de haber utilizado la entrevista y el análisis documental, la investigación se podía haber enriquecido con la observación de las prácticas de enseñanza, elemento impedido debido al contexto de pandemia por el virus SARS-CoV-2, desde el año 2020.

Proyecciones hacia futuras líneas de investigación

El uso del EpC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, supone para los docentes poner en práctica gran cantidad de diversas estrategias de enseñanza. En cierta forma se advirtió una dificultad para expresar los supuestos epistemológicos que respaldan sus prácticas de enseñanza. Por lo cual, sería importante explorar través de nuevos estudios las diversas estrategias utilizadas por los docentes, para que ayuden a ampliar el conocimiento didáctico de los contenidos disciplinares y transversales de la materia. Y

sería importante profundizar en el estudio acerca de la reflexión que los docentes realizan de sus prácticas de enseñanza.

Por último pero no menos importante, para una mayor comprensión del fenómeno de estudio, sería muy enriquecedor ampliar las fuentes de colecta de los datos, dando a conocer la voz de los estudiantes, es decir, ¿cuál es la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje a través del EpC en Historia?.

6- Referencias bibliográficas

- Acuña Gorriti, L. (2020). *Las duplas pedagógicas como dispositivos colaborativos en los diversos niveles de enseñanza: percepciones de los actores institucionales involucrados*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1440>
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional–MCRN. Una construcción colectiva I*. <https://mcrn.anep.edu.uy/documentos-destacados>
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (2019a). *Marco Curricular de Referencia Nacional–MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de aprendizaje*. <https://mcrn.anep.edu.uy/documentos-destacados>
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (2019b). *Marco Curricular de Referencia Nacional–MCRN. Una construcción colectiva II. Configuraciones curriculares*. <https://mcrn.anep.edu.uy/documentos-destacados>
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, ProLEE (2016). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Dirección Nacional de Educación Secundaria (2021). *Monitor educativo liceal*. <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/buscarliceo>
- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Unicef. https://www.researchgate.net/publication/284454342_El_aprendizaje_bajo_la_lupa_Nuevas_perspectivas_para_America_Latina_y_el_Caribe
- Aliaga, S. W. (2011). *Taxonomía de Bloom*. Universidad Cesar Vallejo. <https://santiagowalteraliagaolivera.files.wordpress.com/2012/03/4-taxonomia-de-bloom1.pdf>
- Alvarado Martínez, G. (2020). Competencias requeridas para la mediación pedagógica universitaria. En A. L. Camacho Camacho (Coord.), *Universidad Nacional: Una nueva mirada en la mediación pedagógica al encuentro con el sentido del aprendizaje en los procesos educativos* (pp. 259-268). Jade. <https://www.jadecr.com/librosdigitales/libroeducativo/HTML//files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Álvarez Orellana, M. F. (2007). Competencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las concepciones del alumnado como punto de partida. En R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra, & E. Fernández De Larrea, (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 131-141). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2007-bilbao-avila-atxurra-fernandez-bilbao-libro.pdf
- Ander-Egg, E. (2013). *Diccionario de Psicología*. Brujas. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1214/1/Ander-Psicolog%C3%ADa%203ra%20ed.pdf>

- Anijovich, R. (2010). *La retroalimentación en la evaluación*.
<https://www.researchgate.net/publication/285321630> La retroalimentación en la evaluación
- Argudín Vázquez, Y. (2006). *Educación basada en competencias*.
https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf
- Augustowsky, G. (2018). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta - analítico. *Hipertextos*, 6(10), 92-109. <http://revistahipertextos.org/ediciones/hipertextos-no-10/4-augustowsky/>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Puv.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisea.
- Benejam, P. (2002a). Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagés (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 53-67). Horsori.
- Benejam, P. (2002b). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pagés (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-51). Horsori.
- Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S., & Campo Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100089
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bueno Chuchuca, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia*, (32), 93-117. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441869722002/html/#fn2>
- Bustamante, M., Lapo, M., Oyarzun, C., & Campos, R. (2017). Análisis de la percepción docente en tres Universidades Chilenas tras la Implementación del Currículum Basado en Competencias. *Revista Formación Universitaria*, 10(4), 97-109.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373552294009>
- Cabrera, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (41), 1-9.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf
- Chaikin, S., & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Editorial Graó.
<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/12/C%C3%B3mo-mejorar-las-competencias-de-los-docentes-Elena-Cano-Garc%C3%ADa.pdf>
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Aprendizaje Visor.
- Carretero, M. & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>
- Castro, L. (2018, abril 26). Neus Snmartí, Educación por competencias: “La crítica más fuerte es por el término, no la práctica”. *La Diaria*.
<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/4/educacion-por-competencias-la-critica-mas-fuerte-es-por-el-termino-no-la-practica/>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.
[https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)
- Consejo Educación Secundaria (2006a). *Programa de Historia Primer año de Ciclo Básico Reformulación*.
https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Historia_1ero_Ref_2006.pdf
- Consejo Educación Secundaria (2006b). *Programa de Historia Segundo año de Ciclo Básico Reformulación*.
<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/2do/historia.pdf>
- Consejo Educación Secundaria (2006c). *Programa de Historia Tercer año de Ciclo Básico Reformulación*.
<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/historia.pdf>
- Consejo Educación Secundaria (2006d, marzo 1). (Circular N°2704/06).
<https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2704.pdf>
- Consejo Educación Secundaria (2010, febrero 8). (Circular N°2956/10).
<https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2956.pdf>
- Consejo Educación Secundaria (2016a). *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES*.
https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20curricular/Expectativas_de_logro_CES_2016.pdf
- Consejo Educación Secundaria (2016b). *Interdisciplinariedad y coenseñanza. Aportes para la reflexión y la implementación en aulas de enseñanza media*. Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa. [www.ces.edu.uy > category > 31-propuestas-de-didactica](http://www.ces.edu.uy/category/31-propuestas-de-didactica)

- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente*. Debate.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39. http://www.oei.es/pdfs/CC_Competencias_Aula_07.pdf
- Coll, C. (2009, setiembre 21-25). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar*. [Presentación de artículo]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_cesar_coll.pdf
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Grao.
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 71-117). Paidós.
- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación, Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes*. Narcea.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Di Pizzo Mateus, R. (2019). *Profesores y desarrollo curricular Decisiones, determinaciones y percepciones de los docentes de educación social y cívica sobre el currículum*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4109>
- Dominguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2015-26-3-7080/Recensiones.pdf>
- Doñate Campos, O., & Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (36), 47-60. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/doate.pdf>
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de Educación Básica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3622827>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Inteligencia educativa. <https://blognormalchalco.files.wordpress.com/2009/08/desarrollo-de-competencias-en-educacion-desde-preescolar-hasta-bachillerato.pdf>

- García Añón, J., & Torras Virgili, M. E. (2017). *Procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias*. Universidad Internacional de Valencia.
- García San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad*. [Tesis doctoral, UAB España]. Tesis Doctorals en Xarxa de la UAB España.
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_5065/mjgsp1de1.pdf
- Guerrero Romera, C., & Miralles Martínez, P. (2017). Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico. *Clío. History and History Teaching*, (43), 11-23.
http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017_1.pdf
- Gilardi, G., Firpo, G., Giles, A., & del Arca, D. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos: competencia científica y autorregulación del aprendizaje*. CES.
<https://www.ces.edu.uy/files/2021/news/08/articulo-gilardi-firpo-giles-delarca-2021.pdf>
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14,(1), 117-134.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70618224005.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (Coord.). (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.
- Gómez Carrasco, C., Miralles Martínez, P., & Molina Puche, S. (2015). Presentación Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 9-14. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634001.pdf>
- González Mayorga, H., Vieira Aller, M. J., & Vidal García, J. (2017). Opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y el apoyo del departamento de orientación. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 28(2), 96–112.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20121>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación Social*. Mac Graw Hill.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. *Ensayo de descripción y previsión. Curriculum*, (2), 139-159.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Inarejos Muñoz, J. A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 157-166.
https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=EF2-n-sAAAAJ&citation_for_view=EF2-n-sAAAAJ:ZeXyd9-uunAC
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza*. Amorrortu.
- Jonnaert, P. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los planes de estudio. *En Red Iberoamericana de investigadores sobre el curriculum*.
file:///C:/Users/Virginia/Downloads/Competencias_y_socioconstructivismo_Nuev.pdf
- Juárez, J. F. (2005). Valores, educación y sociedad. *Revista Educación en Valores*. 1(3), 1-17.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a2n3/2-3-5.pdf>

- Latorre Ariño, M. (2015). *Capacidades, Destrezas y Procesos Mentales - Educación Inicial, Primaria y Secundaria*. Universidad Marcelino Champagnat Lima. <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/25.-Capacidades-destrezas-procesos.pdf>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- López Figueroa, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*. [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla México]. Sistemas de Información de la Dirección de Información Académica de la Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1272>
- Lopez Filardo, M. G. (2019). *Concepciones y prácticas con TIC La construcción didáctica del tiempo histórico en la formación inicial del profesorado de Historia*. [Tesis doctoral, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/4087/Material%20completo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/685>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=527594>
- Miles, M. B., & Huberman, A. (2007). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Molina, C., Morales, G., & Valenzuela, J. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194143011011.pdf>
- Molina Puche, S., & Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 129-153. <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/444761/289021>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. España, Universidad Autónoma de Barcelona. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18. <http://educativa.catedu.es/22001243/aula/archivos/repositorio/1500/1524/comp.cp1.pdf>
- Monreal Gimeno, M. C. (2011). Necesidad de la Educación para la Convivencia Democrática en la Juventud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 445-452. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330047.pdf>
- Mora, F. (2016, enero 15). Neuroeducación [Video]. <https://youtu.be/T1Q5yho2gTc>
- Moust, J., Bouhuijs, P., & Schmidt, H. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: Guía del Estudiante*. Universidad de Castilla, La Mancha.

- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12,(3), 1-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>
- Operti, R. (2009). Hacia la Reforma de la Educación Media: Temas, Desafíos y Propuestas. *Páginas de Educación*, 4(1), 11-32.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682011000100002
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2015). *Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2017). *Educación y habilidades para el siglo XXI*. <https://es.unesco.org/events/reunion-regional-ministros-educacion-america-latina-y-caribe-e2030-educacion-y-habilidades>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave Resumen ejecutivo*.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. ITE*. <http://observatoriocultural.udgvir.tual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/181>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *Perspectivas de competencias de la OCDE 2017 Habilidades y Cadenas de Valor. OCDE*.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, (13), 38-51.
http://www2.udec.cl/~hectorluengo/LA_DIDACTICA_DE_LAS_CIENCIAS_SOCIALES_Joan_Pages.pdf
- Pagès, J. (1998). La aportación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas de España. En *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 97-106). Universidad de Lleida.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículum y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, (30), 225-269.
https://www.academia.edu/11756351/APRENDER_A_ENSE%C3%91AR_HISTORIA_Y_CIENCIAS_SOCIALES_EL_CURR%C3%8DCULO_Y_LA_DID%C3%81CTICA_DE_LAS_CIENCIAS_SOCIALES_Pensamiento_Educativo_Vol_30_julio_2002_pp_255_269
- Pagès, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en Ciencias Sociales, Geografía e Historia a través de distintos currículos. *Didáctica de las Ciencias Sociales*,

- Geografía e Historia*, (52), 29-39.
https://www.researchgate.net/publication/39218360_Un_itinerario_por_el_mundo_de_las_competencias_en_ciencias_sociales_geografia_e_historia_a_traves_de_distintos_curriculos
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, 14(3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sáez editor.
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Pérez Gómez, A. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.59-99). Morata.
- Pérez Salazar, G. G. (2017). *El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad*. <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5a55564e652dea613b15c150/1515542096177/Articulo+aprendizaje+situado.pdf>
- Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29332/1/T35915.pdf>
- Petrosino, J. (2010). *El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico, Cuaderno 1*. OEI; Unicef. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002863.pdf>
- Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario pedagógico*. UPAEP.
- Ponce Gea, A. I. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 225-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a18.pdf>
- Porta, L., & Sarasa, M. C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista Praxis Educa*, (10), 68-74. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=153114357008>
- Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y sociedad*, 27, 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154501>
- Quinquer, D. (2002). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagés (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-119). Horsori.
- Ramírez Díaz, J. L., (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Educare*, 2(24), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269023/194163269023.pdf>

- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2006). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Sosa, Á., & Capote, S. (2014). *Modelo Tradicional versus Enfoque por Competencias*. CES.
https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-08/MODELO_TRADICIONAL_vs_ENFOQUE_por_COMPETENCIAS.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tenutto, M. A., Brutti, C. B., & Algarrañá, S. I. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. El autor. <http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/05/planificar-ensenar-aprender-y-evaluar-por-competencias.pdf>
- Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 55-77). IIPE; Unesco.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup.
https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Trigueros Cano, F. J., Molina Saorín, J., & Álvarez Martínez Iglesias, M. J. (2017). La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias sociales y cívicas. *Clio. History and History teaching*, (43), 1-0.
http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017_portada.pdf
- Vaillant D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, (60), 5-13.
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Verdú González, D., Guerrero Romera, C., & Villa Arocena, J. L. (2018). Enseñar historia bajo un marco competencial. El desarrollo del pensamiento histórico y de las competencias

sociales y cívicas en ciencias sociales. En D. Verdú González, C. Guerrero Romera, & J. L. Villa Arocena (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 5-18). Universidad de Murcia.

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Brujas.

7-Anexos

7.1- Anexo 1- Resumen de los conocimientos y prácticas del perfil de egreso del Tramo 3° de Educación Media Básica

Conocimientos y prácticas jerarquizadas	Definición de los conocimientos y prácticas-Tramo 3° Educación Media Básica
<p style="text-align: center; transform: rotate(-90deg);">Lectura</p> <p>Modalidades de lectura (MCRN, 2019a) o Comportamiento lector (CES, 2016a)</p> <p>Contacto con materiales de la cultura escrita (MCRN, 2019a) o Conocimiento del sistema de escritura (CES, 2016a)</p> <p>Proceso de comprensión lectora (MCRN, 2019a) o Comprensión textual (CES, 2016a)</p> <p>Lectura de diferentes textos (MCRN, 2019a) o Conocimiento lingüístico y discursivo (CES, 2016a)</p>	<p>Lectura silenciosa de textos largos y la autorregula según sus intereses y requerimientos académicos.</p> <p>Lectura en voz alta, con el propósito de atraer el interés del público, ajustando la intensidad de la voz, el tono y las pausas de acuerdo con su intencionalidad y a las características del texto (MCRN, 2019; CES, 2016)</p> <p>Delimita sus preferencias lectoras: interesándose por textos con temáticas afines a la búsqueda de su identidad, el conocimiento del mundo y de los demás.</p> <p>Accede a material de estudio y recreativo en la biblioteca de la institución y virtual.</p> <p>Conoce obras de diversos autores, épocas y culturas, y es capaz de relacionarlas con otras manifestaciones culturales. (MCRN, 2019; CES, 2016)</p> <p>Reconoce el tema del texto.</p> <p>Relaciona información local con el tema del texto e integra información.</p> <p>Reconoce intencionalidad de los textos. Deduce información a partir del conocimiento del mundo que posee o a través de búsquedas complementarias de información.</p> <p>Establece significado a las palabras desconocidas a partir del contexto, de la morfología y consultas al diccionario. Establece relaciones entre las lecturas y la información aportada por otras manifestaciones culturales: cine, televisión, teatro, videojuegos, entre otros.</p> <p>Relee el texto de manera superficial o minuciosa según las demandas de la tarea.</p> <p>Interactúa con el docente y sus pares y consulta otras fuentes.</p> <p>Expresa sobre lo leído y comparte su interpretación, argumenta a partir del texto y de otras lecturas realizadas. Opina sobre el contenido del texto y la forma en que está escrito (MCRN, 2019; CES, 2016)</p> <p>Conoce obras literarias de diferentes autores, épocas y culturas, y relaciona con otras manifestaciones culturales. Identifica monólogos y juegos de palabras en narraciones, obras de teatro y poesía.</p> <p>Establece relaciones intertextuales</p> <p>Reconoce la función que cumplen algunos recursos expositivos: enumeración, descripción, ejemplificación, reformulación y definición.</p> <p>Reconoce organizadores gráficos de información: gráficas, cuadros, mapas conceptuales, infografías.</p> <p>Planifica estrategias de búsqueda de información en Internet y en fuentes impresas, evalúa su pertinencia con orientación del docente.</p> <p>Analiza, organiza, reformula con orientación del docente y la colaboración de sus pares.</p> <p>Reconoce argumentos a favor y en contra de una postura Distingue entre argumentos pertinentes y no pertinentes Identifica expresiones que indican grados de certeza utilizados para argumentar (MCRN, 2019; CES, 2016)</p>

Alfabetización en información (MCRN, 2019a)	Realiza búsqueda de información en Internet y en fuentes impresas, evalúa la importancia de la información seleccionada, con la orientación del docente (MCRN, 2019; CES, 2016)
Conocimiento del sistema de escritura alfabético (MCRN, 2019a) o Comportamiento escrito (CES, 2016a)	<p>Escribe de acuerdo a la norma ortográfica aunque haya errores en palabras poco usadas.</p> <p>Utiliza diversas estrategias para resolver sus dudas ortográficas: recurre a familias de palabras, reflexiona sobre la formación de palabras, búsqueda del diccionario. Desarrolla el repertorio de uso de las mayúsculas y signos de puntuación. (MCRN, 2019; CES, 2016)</p>
Legibilidad y edición (MCRN, 2019a) o	Utiliza recursos tipográficos, herramientas de revisión ortográfica y gramatical, diseño multimedia y organización de información que le aportan los procesadores de texto. (MCRN, 2019; CES, 2016)
Conocimiento del sistema de escritura (CES, 2016a) Proceso de producción escrita (MCRN, 2019a) o Producción textual (CES, 2016a)	<p>Planifica, escribe y revisa su producción de forma autónoma. Determina el propósito, el destinatario y el género.</p> <p>Busca y resume información en fuentes impresas y digitales, la jerarquiza y evalúa.</p> <p>Escribe textos coherentes. Utiliza signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información, ordenarla, marcar relaciones causa-consecuencia y reformular.</p> <p>Utiliza sinónimos, pronombres y supresiones para evitar repeticiones.</p> <p>Revisa su producción mientras escribe.</p> <p>Reescribe atendiendo la coherencia, cohesión, ortografía, léxico y registro empleados. Edita los textos que socializará. (MCRN, 2019; CES, 2016)</p> <p>Escribe textos narrativos.</p> <p>Utiliza expresiones y vocabulario adecuados del lenguaje literario. Incluye secuencias narrativas para desarrollar temas solicitados por las diferentes disciplinas.</p> <p>Experimenta con las posibilidades estéticas del lenguaje. Escribe textos expositivo-explicativos.</p> <p>Toma apuntes en forma autónoma.</p> <p>Consulta sus apuntes al momento de estudiar o escribir. Estructura el tema en párrafos.</p> <p>Incorpora conceptos disciplinares vinculados a los temas que estudia.</p> <p>Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, comparación, definición y reformulación como recursos explicativos.</p> <p>Procesa y comunica la información a través de esquemas, cuadros, gráficas, mapas conceptuales e infografías.</p> <p>Escribe textos argumentativos que presentan razones o argumentos pertinentes al tema, a la situación y a los interlocutores.</p> <p>Utiliza contraargumentos.</p> <p>Escribe argumentaciones con la intención de intervenir o modificar la realidad. (MCRN, 2019; CES, 2016)</p>
Escritura de diferentes textos (MCRN, 2019a) o Conocimiento lingüístico y discursivo (CES, 2016a)	<p>Utiliza expresiones y vocabulario adecuados del lenguaje literario. Incluye secuencias narrativas para desarrollar temas solicitados por las diferentes disciplinas.</p> <p>Experimenta con las posibilidades estéticas del lenguaje. Escribe textos expositivo-explicativos.</p> <p>Toma apuntes en forma autónoma.</p> <p>Consulta sus apuntes al momento de estudiar o escribir. Estructura el tema en párrafos.</p> <p>Incorpora conceptos disciplinares vinculados a los temas que estudia.</p> <p>Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, comparación, definición y reformulación como recursos explicativos.</p> <p>Procesa y comunica la información a través de esquemas, cuadros, gráficas, mapas conceptuales e infografías.</p> <p>Escribe textos argumentativos que presentan razones o argumentos pertinentes al tema, a la situación y a los interlocutores.</p> <p>Utiliza contraargumentos.</p> <p>Escribe argumentaciones con la intención de intervenir o modificar la realidad. (MCRN, 2019; CES, 2016)</p>
Alfabetización en información (MCRN, 2019a)	Utiliza herramientas digitales para organizar y comunicar la información en esquemas, cuadros, gráficas, mapas conceptuales e infografías. Participa de la escritura colaborativa por medio de soportes digitales con la guía del docente. (MCRN, 2019; CES, 2016)

Pensamiento crítico

Habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumento (CES, 2016a)	Evalúa (estima el valor de una cosa).
	Establece el uso, la meta, de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor de una cosa.
	Realiza juicios de valor
	Clarifica razonamientos.
Habilidades de comprobación de hipótesis (CES, 2016a)	Integrar datos pertinentes de diferentes fuentes.
	Brinda argumentos (dar pros y contras sobre las aseveraciones, cotizaciones, políticas, etcétera).
	Compara y contrasta (CES, 2016; Argudín Vázquez, 2006)
	Relacionar.
Habilidades de probabilidad y de incertidumbre (CES, 2016a)	Critica (juzgar los aspectos buenos y malos de una cosa).
	Apoya los juicios, demuestra las causas o las razones.
	Desarrolla la evidencia
	Argumenta (dar razones).
Habilidad de toma de decisiones y solución de problemas (CES, 2016a)	Demuestra y suministra evidencia. (CES, 2016; Argudín Vázquez, 2006)
	Determina, razona, crea diferentes alternativas.
	Valora de manera cuantitativa y cualitativa resultados de un acontecimiento
	Elegir, toma decisiones (CES, 2016; Argudín Vázquez, 2006)
Habilidad de toma de decisiones y solución de problemas (CES, 2016a)	Reconoce y define una situación problema
	Jerarquizar información
	Diseña un plan de acción y lo sigue de manera reflexiva
	Contrasta y generaliza estrategias, soluciones y resultados
	Asume consecuencias (CES, 2016; Argudín Vázquez, 2006)

Fuente: Elaboración personal a partir de los documentos: MCRN (2019a) Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones del aprendizaje y del CES (2016a). Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES. Se complementó la información con los aportes de la autora Argudín Vázquez, (2006) Educación basada en competencias.

7.2- Anexo 2-Consentimiento informado

Consiento mi participación como informante en el estudio planteado por Ma. Virginia Martínez, en el marco del Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay y declaro que conozco las condiciones de participación:

- La entrevista y las propuestas pedagógicas servirán como insumo para conocer más sobre el tema a investigar. Será guardado como evidencia y se me asegura en todo momento que, tanto mi identidad como la de la institución en la que me desempeño, permanecerán resguardadas bajo estrictas reglas de confidencialidad.
- La participación en este estudio es voluntaria y puedo decidir unilateralmente que responder.
- La entrevista será grabada

Declaro haber leído y entendido y estoy de acuerdo con participar de este estudio.

Firma:.....

Contrafirma:.....

CI:.....

7.3- Anexo 3- Datos que se le solicita a los liceos para argumentar la heterogeneidad de la muestra

Liceo(Nombre)/ ubicación (rural/urbano/suburbano)

Año de fundación

Cantidad de turnos

Ciclos/ cantidad de grupos

Cantidad de estudiantes

Cantidad de funcionarios docentes y no docentes

Características generales de la zona en donde se encuentra la institución.

7.4-Anexo 4- Guion entrevista

1-¿Qué fue lo que te motivo a trabajar a con el enfoque por competencias?

2-¿Qué entiendes por competencias?

3-¿Cuáles serían los obstáculos y/o facilitadores para trabajar a partir de este enfoque?
¿Por qué?

4- De qué forma consideras que este enfoque promueve un cambio en la enseñanza de la Historia?

5-¿Cuáles son las competencias históricas que considera importante desarrollar?

6- ¿De qué forma plantea situaciones de aprendizaje para que el alumno desarrolle las competencias?

7-¿Cómo concibe a la evaluación en este enfoque por competencias?

8-¿Cómo atiende a la diversidad de los estudiantes?

9 -¿De qué forma trabajas con tus colegas en el enfoque por competencias?

10-¿De qué forma este enfoque aporta para la mejora de tu práctica docente?

7.5- Anexo 5- Pauta de análisis documental

Pauta de análisis documental

Tema

Grado de C. B. en el que se aplica

Objetivos de la propuesta

Competencias transversales

-lectura

-escritura

-pensamiento crítico

Competencias históricas

-Significación o empatía histórica

- Evidencia histórica

- Cambio y la continuidad

- Causas y consecuencias

- Dimensión ética de la historia

- Relevancia histórica

Cómo se implementó

-Trabajo Escrito

-Trabajo grupal

-Oral

- Virtual

Cómo se evaluó

Cuáles fueron los resultados

7.6- Anexo 6- Resumen de las actividades interdisciplinarias otorgadas por los docentes

Docente y nombre de la actividad	Nivel	Descripción
D1_ADDACTINTER Prueba semestral Realización de un Kahoot.	2°EMB	<p>Actividad interdisciplinaria (Ciencia Física, inglés, Biología, Sonora, Informática e Historia).</p> <p>Los estudiantes en grupos de tres deberán elaborar un Kahoot. El mismo debe contener tres preguntas con sus respectivas respuestas – verdadero o falso o múltiple opción- de cada una de las asignaturas implicadas, teniendo en cuenta los temas otorgados por cada docente. Además deberán elegir una imagen representativa de cada pregunta para su presentación.</p> <p>Cada docente realizará la evaluación de sus preguntas. El Kahoot será jugado en las instancias de clase.</p>
D2	1°EMB	<p>No entrego propuesta interdisciplinaria.</p> <p>Trabajo de investigación realizado a través del trabajo en dupla entre docentes de Historia y Geografía del grupo.</p> <p>Pregunta de investigación:</p> <p>¿Cuáles son los aspectos productivos de la cultura griega antigua que se reconocen en la vida actual en la localidad dónde se encuentra el liceo?</p> <p>¿Qué vamos a observar? Características de la producción, cambios y permanencias, variables: tiempo y espacio geográfico</p> <p>Objetivo general: Describir los aspectos productivos de la antigua Grecia que se aprecian en la vida actual en la localidad.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características de la producción de vid y derivados de la antigua Grecia y la localidad del liceo 2. Identificar las características de la producción olivos y derivados de la antigua Grecia y la localidad del liceo.
D3_ADDACTINTER ABP Cambios y permanencias en la producción de vid y olivos desde la Antigua Grecia hasta la actualidad en la localidad donde se encuentra el liceo.		

		<p>Metodología: cualitativa, investigación descriptiva.</p> <p>Trabajo de campo: visita a establecimientos de la zona. Observación, registro (escrito, grabación de entrevista y fotografía)</p> <p>Entrevista semiestructurada a abierta. Se llevó una guía de preguntas.</p>
D4_ADDACTINTER ABP	3°EMB	<p>Trabajo de investigación realizado a través del trabajo en dupla entre docentes de Historia y Geografía del grupo.</p> <p>El objetivo era trabajar con el espacio geográfico de la localidad como fue creciendo y modificándose, hasta llegar a lo que es hoy. El trabajo se realizó en etapas: primero se planteó el proyecto, segundo, se elaboraron las preguntas y las entrevistas, tercero, se recabaron datos o imágenes que tuvieran en su familia de distintos lugares de la localidad, y después debían sacarse una foto en el mismo lugar para ver el cambio en ese lugar. La última etapa, había que llevarlo al papel y finalmente, ellos tenían que hacer un video resumiendo.</p>
<p>Evolución espacial, los cambios y permanencias del espacio geográfico de la localidad</p>		
D5_ADDACTINTER	1°EMB	<p>Propuesta interdisciplinaria entre Historia y Educación Visual y Plástica</p> <p>Los estudiantes realizan réplicas de Arte Rupestre y Antiguo, para luego presentar en exposición, para ser exhibida en la institución y ser contemplada por los estudiantes, padres y comunidad.</p>
	1°EMB	<p>Trabajo interdisciplinario entre las docentes de Historia y Educación Visual y Plástica de 1°EMB con una docente de Historia del Arte de 5° Artístico y la Bibliotecaria.</p>
D6_ADDACTINTER		<p>Intenciones: acercar a los estudiantes al espacio de biblioteca, generar la interacción entre estudiantes de distintos niveles, guiar a los estudiantes en una búsqueda bibliográfica adecuada y fomentar la lectura y la curiosidad.</p> <p>Habilidades a desarrollar: comunicacionales, el trabajo colaborativo, la selección y uso de la información y la reflexión.</p>
<p>Los mitos griegos</p>		

Contenido: Los Mitos griegos (palabras claves: cultura, politeísmo, dioses, mitología, mitos, héroes). Los mitos seleccionados se relacionan con los siguientes personajes Asterión – Minotauro-, Pandora, Sísifo, Eco y Narciso, Dédalo e Ícaro.

Instrumentación: la actividad consistió en que los estudiantes de primero concurren a la biblioteca a presenciar una charla sobre el tema con presentación y explicación del trabajo práctico de 5° Artístico. Se les incentiva a los estudiantes de 1°EMB a buscar información sobre el tema y los conceptos que les hayan interesados. Como producto final en la clase de Educación Visual y Plástica debieron plasmar en una imagen o secuencia ilustrada, con las técnicas trabajadas en clase, el mito trabajado en la charla con quinto artístico.

D7_ADDACTINTER 1°EMB

Una historia antes de mí.....

Asignaturas involucradas: Idioma Español, Informática, Inglés e Historia.

Desafío planteado a los estudiantes: rastrear, conocer, indagar, investigar la historia de su familia

Distintas fases: recolección y análisis de documentos, entrevistas, líneas de tiempo con los sucesos familiares y su vinculación con acontecimientos históricos-culturales.

Producto final: un video que represente lo investigado.

D8_ADDACTINTER 1°EMB

Construyendo nuestra
Identidad

Trabajo interdisciplinario entre Historia y Educación Visual y Plástica.

Etapas:

- 1- Relacionada con la Historia: intentar investigar sobre la persona que recientemente se eligió para llamar con su nombre al centro educativo. A partir de la recopilación de datos, testimonios, entrevistas, fotografías y toda fuente que permita conocer más de cerca a la figura de esa persona que ha sido tan significativa para la comunidad liceal.

- 2- Relacionada con Educación Visual y Plástica: elaborar una bandera, que constituya un elemento simbólico e identitario de toda la comunidad educativa, incorporando al mismo tiempo la figura de esa persona.
- 3- Generar un espacio de difusión virtual a través de las redes utilizadas por la institución y la elaboración de material informativo a través de una cartelera liceal para que el resto de los estudiantes, tomen contacto con la información.

Entre los objetivos del proyecto se destaca Promover entre los estudiantes el acercamiento a la tarea de investigación en Historia; convertir a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje a partir del acercamiento al trabajo con fuentes y en particular con fuentes orales; estimular el trabajo colaborativo entre estudiantes y la creatividad; generar un espacio de encuentro e intercambio entre docentes, estudiantes, funcionarios, padres y demás miembros de la comunidad educativa para promover el vínculo intergeneracional.

D9_ADDACTINTER 3°EMB

Trabajo interdisciplinario en dupla entre Literatura e Historia

Representación
teatral de “Los
muertos” de
Florencio Sánchez

Objetivo final: representar a fin de año “Los muertos” de Florencio Sánchez.

Instrumentación: Literatura analizaba toda la unidad teatro y en Historia la sociedad del 900, el rol de la mujer, la sociedad conservadora, el divorcio, el alcoholismo.

Elaboración del vestuario, la escenografía, folletos que ubiquen a la obra en el espacio-tiempo y posters que brinden información sobre las distintas problemáticas.

Fuente: Elaboración personal a partir de las actividades interdisciplinarias