

INVESTIGACIONES

## Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota

Teacher Training and Curriculum Management by Competencies: perspectives and  
challenges in face-to-face teaching and remote education

*Nemecio Núñez Rojas<sup>a</sup>, Lino Jorge Llatas Altamirano<sup>b</sup>,  
Sandra Cecilia Loaiza Chumacero<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad San Ignacio de Loyola - USIL, Lima, Perú.  
nnunezr@usil.edu.pe

<sup>b</sup> Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú.  
lllatas@usat.edu.pe, sloayza@usat.edu.pe

### RESUMEN

Este artículo describe la perspectiva de los docentes de educación básica, respecto al proceso de capacitación y la gestión del currículo por competencias en las instituciones educativas en las que laboran y, analiza la relación entre los diferentes componentes del currículo desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje en los estudiantes. La muestra es de 1664 docentes que laboran en cuatro regiones del norte peruano, fue no probabilística de carácter incidental, con ellos se llevó a cabo un estudio de encuesta, utilizando una escala de recojo de datos, siendo el instrumento sometido a un riguroso proceso de fiabilidad y validez. Se hizo un estudio psicométrico de la escala, así como un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Los resultados muestran una correlación positiva entre la gestión del currículo y las demandas del proceso de capacitación, además de una relación positiva entre las estrategias didácticas y la evaluación de competencias.

*Palabras clave:* Gestión del currículo, capacitación docente, currículo por competencias, educación remota, Validación psicométrica.

### ABSTRACT

This article describes the perspective of basic education teachers regarding the training process and the management of the curriculum by competencies in the educational institutions in which they work and analyzes the relationship between the different components of the curriculum from the perspective of student learning outcomes. The sample of 1664 teachers working in four regions of northern Peru was non-probabilistic of an incidental nature. A survey study was carried out with them, using a data collection scale, and the instrument was subjected to a rigorous process of reliability and validity. A psychometric study of the scale was carried out, as well as a descriptive and inferential statistical analysis. The results show a positive correlation between curriculum management and the demands of the training process, as well as a positive relationship between teaching strategies and competence assessment.

*Key words:* Curriculum management, teacher training, competency-based curriculum, remote education, psychometric validation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La capacitación docente es uno de los procesos invariantes que los sistemas educativos de los países implementan para alcanzar las metas educativas propuestas y contribuir a la calidad de los aprendizajes en los estudiantes, este proceso, va de la mano con la gestión del currículo; por lo general ocurre que, ante la implementación de un diseño curricular o de una innovación curricular, se genera automáticamente nuevas necesidades de capacitación para los profesores que lo concretan en las aulas. La tendencia actual es evaluar el currículo en periodos cada vez más cortos, en consecuencia, hacer las mejoras, adecuaciones, cambios e innovaciones, toman menos tiempo. A esta realidad se suman los cambios sociales inesperados que tienen efectos radicales en las estructuras del sistema educativo, e incluso en las propias vidas de las personas en la sociedad, como se está observando en el contexto de la Pandemia de la COVID 19, que a decir de la Organización Mundial de la Salud – OMS (2020) “El coste humano de la COVID-19 ha sido devastador y las denominadas medidas de confinamiento han trastornado profundamente nuestras vidas”.

En este contexto, la gestión curricular por competencias es un proceso continuo, dinámico e inacabado que se lleva a cabo para dar respuesta a los retos sociales actuales y futuros, teniendo como propósito la pertinencia de la formación del estudiante a partir de un proyecto ético de vida, el talento humano, los niveles de estudio y las competencias básicas, genéricas y específicas que deben lograr. Su naturaleza debe responder a un estudio exhaustivo de la realidad teniendo como base la filosofía institucional en el marco del contexto histórico – cultural, social, económico y político (Tobón, 2015).

Del mismo modo, la capacitación docente recobra importancia, puesto que su incorporación a nivel institucional o en el marco de una política educativa, muestra la atención al eje dinamizador del proceso clave de la formación del educando. También revaloriza la función y actuación docente, empoderándolo, para generar situaciones de aprendizaje auténticas y no meramente reproductivos, dando respuesta a necesidades e intereses de carácter global y articulado a la dinámica del empleo como resultado de la presencia e influencia significativa de la mediática informacional; la urgencia y reconfiguración de la sociedad a partir de los últimos sucesos basada en la reputación, enalteciendo la verdadera dimensión de la persona (Gimeno, Feito, Perrenoud y Clemente, 2012).

La capacitación y gestión curricular constituye el punto clave para viabilizar las metas educativas de las personas a partir de un escenario real; privilegiando el desarrollo, integralidad, generalización, contextualización, flexibilidad y la profundidad frente a la extensión (De Zubirías, 2013). En tal sentido dado la importancia del objeto de estudio, no es de extrañar que exista una gran multitud y diversidad de estudios, en diversos ámbitos educativos, que describen las características y propiedades de la capacitación y gestión curricular.

En el Perú, existen investigaciones que guardan relación con la naturaleza del objeto de estudio y que resaltan la importancia de la capacitación docente y la gestión del currículo por competencias desde la gestión pedagógica y los lineamientos de política educativa, Rivera (2018) concluye que la mayoría de los docentes cuando diversifican el currículo no tienen en cuenta el marco normativo. Por otro lado, la implementación del enfoque por competencias viene siendo implementando, pero, sin tener en cuenta los componentes básicos, tales como: propósito, evidencias de aprendizaje, situaciones significativas,

materiales educativos y la evaluación. Además, hay una valoración favorable que resaltan la importancia del monitoreo y acompañamiento pedagógico como estrategia, sin embargo, no responde a las necesidades e intereses de los profesores involucrados; trayendo consigo limitaciones a nivel del planeamiento curricular y el desconocimiento del enfoque por competencias en lo nocional, implementación y evaluación.

Desde el ámbito internacional existen varios estudios relacionadas con la capacitación y la gestión curricular por competencias. Respecto a la evaluación como una de las dimensiones de este proceso, Barriga (2019), Prieto Díaz, Patiño, Gamma y Rincón (2019) señalan que, debe ser entendida como un sistema de convivencia, un conjunto de valores, próximos a la actuación del estudiante envolviendo su contexto sociocultural y no como la aplicación o utilización de técnicas e instrumentos sino más bien, asignarle un carácter sostenible para que sea formativo, orientado al qué y cómo se aprende. Alonso y Hermansaiz (2013) muestran que los profesores implementan evaluaciones que no contribuyen a determinar los desempeños y detectar a tiempo falencias para retroalimentar y redimensionar los logros de aprendizaje en los estudiantes; asimismo, proponen la necesidad de incorporar como estrategia de mejora de la actuación del docente, la formación continua, el acompañamiento y monitoreo. En cambio, Field (2019) resalta la importancia de la evaluación formativa en el escenario de la formación universitaria por ser efectiva y eficiente.

Los estudios de Tejada y Navío (2019), Ramírez (2016) indican que la capacitación docente merece atención para dar respuesta al contexto de la escuela de manera que pueda establecerse una simbiosis para lograr su desarrollo, pero, también al entorno económico, laboral, sociocultural y político; sin embargo, los docentes en su formación inicial relacionada con su especialidad, las prácticas y los contextos de intervención fueron en contextos lejos de una realidad concreta. Mantienen interés en potencializar su formación general expresada en la asistencia a cursos, talleres, trabajos en equipo de formación general, pero, muestran desinterés concerniente a un currículo por competencias. El desempeño o performance profesional de alguna forma viene siendo determinada por el tiempo de servicio y la ubicación geográfica. Otros autores destacan la falta de conciencia y consideración de los maestros para incorporar en su práctica pedagógica las TIC como un soporte pedagógico. Así como, enfatizan que la capacitación docente debe llevarse a cabo de acuerdo con las tendencias de la sociedad del conocimiento donde se incorpore la competencia informacional con el propósito de dinamizar el contexto del aula y redimensionar la didáctica haciendo de ella un espacio para afrontar la incertidumbre que genera los cambios vertiginosos a partir del desarrollo científico, tecnológico y los cambios sociales. Además, proponen la necesidad de un análisis reflexivo de las casas superiores de estudio que tienen a cargo la formación inicial de maestros para reformular sus planes de estudio y que se constituyan en la vanguardia del conocimiento, incorporando las TIC en el proceso de enseñanza y el desarrollo de la competencia tecnológica (Zapico, Martínez y Montero, 2017), (Gómez, Ruiz y Ortega, 2019). En la misma línea, (Llatas, 2016), señala que las TIC como estrategia didáctica no se viene aprovechando para la gestión del conocimiento en los procesos pedagógicos, trayendo consigo una concepción equivocada entre padres de familia y docentes, que muy bien podría gestar autonomía en el estudiante siempre y cuando sea utilizada con todas las prerrogativas que supone.

La capacitación y gestión curricular por competencias desde su naturaleza está orientada a la mejora de la actuación del docente y los desempeños de los estudiantes,

de allí que las estrategias son o deben ser los pilares fundamentales para cumplir este cometido, hoy más que nunca el docente y las instituciones deben prestar atención a este componente para desarrollar la habilidades que exige el nuevo orden social que está o será establecido a partir de los suscitado con la pandemia de la COVID-19, donde se han resaltado aprendizajes necesarios para menguar tal situación como la cooperación, tolerancia, auto organización, la dialógica, recursividad entre otros. En este contexto, Jiménez, Gonzáles y Tornel (2020) ha encontrado docentes que ya vienen implementando enfoques centrados en el alumno que resuelven necesidades de aprendizaje, como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, estudios de casos y, menos la clase magistral; es decir, los docentes desarrollan un proceso formativo alineado al objeto de estudio de la pedagogía como ciencia, la didáctica y el currículo desde sus dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora (Álvarez, 2001). Del mismo modo, Negre, Marín y Pérez (2018), en su estudio, proponen la necesidad de incorporar estrategias didácticas basadas en la competencia informacional, tales como: gestión de información, respecto a la transferencia de contenido y curación de contenido con la finalidad de potencializar las habilidades de profesores y estudiantes de manera que se pueda responder a la nueva ecología del aprendizaje y estructura de la escuela cuya naturaleza ha pasado de un ámbito físico a un espacio virtual y socio familiar.

Consideramos también dentro de la literatura acuñar los aportes de Kolbe (2019) donde destaca la importancia de la infraestructura a pesar de que nos encontramos en otro escenario para llevar a cabo el proceso formativo de los sujetos que aprenden. Este espacio físico es vital porque sirve para alojar y guardar los medios y materiales que constituyen los soportes pedagógicos y se pueda mantener su periodicidad de uso sin alteración alguna, pero, además, ofrece un estado de confort y ergonomía para el educando, así como la protección de su integridad física y corporal al convertirse la escuela en espacios seguros para el normal desarrollo de la formación y las diversas actividades recreativas y del bienestar. La infraestructura seguirá siendo importante para llevar a cabo el proceso formativo, juega un papel relevante la familia, la sociedad y los gobernantes para priorizar y acabar con la brecha digital, mejorando la conectividad según estándares internacionales.

Este trabajo pretende arrojar luz sobre este tema complejo y en permanente construcción, en tanto resulta necesario transitar de forma operativa de ocurrencias a evidencias científicas que permitan una aproximación a la gestión del currículo por competencias, con la autopercepción de los profesores de educación básica, actores directos que lo concretan en las aulas con los estudiantes en las heterogéneas realidades que laboran, ante lo cual evidentemente, expresan las necesidades de capacitación que demandan atención eficaz y eficiente por parte del Ministerio de Educación y otras instituciones sociales afines. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es describir la perspectiva general que sobre la capacitación docente y la gestión del currículo por competencias tiene una muestra de docentes de educación básica y describir qué retos y oportunidades consideran más importantes. Otro de los objetivos propuestos fue comprobar las propiedades psicométricas del instrumento con los datos de la muestra.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

La muestra de estudio es de 1664 profesores que laboran en instituciones de Educación Básica Regular (EBR) de cuatro regiones del norte peruano, dos están en la costa (Lambayeque, 39%; Piura, 18%), una en la sierra (Cajamarca, 21%) y la otra en la selva (San Martín, 22%). Es importante señalar que, en el Perú, la territorialidad es un factor que incide en las condiciones socioculturales y educativas, por ello, es que en este estudio se incluyó a docentes que laboran en aquellas regiones para obtener resultados de mayor representatividad a nivel país.

El 63% son mujeres y el 27% hombres, la edad promedio de los profesores es de 44.25 años, y laboran en instituciones del nivel Educación Inicial/infantil (32%), Educación Primaria (33%) y Educación Secundaria (35%).

En el Perú la formación inicial de profesores se realiza en las universidades o en los Institutos de Educación Superior Pedagógica - IESP (antes llamados Normales), en ambos casos, son cinco años de estudios o diez semestres académicos; en las primeras, se otorga el título de licenciado en educación y, en los segundos, el título de profesor. Para efectos laborales ambos títulos son equivalentes. En la muestra, el 55% de profesores estudiaron en los IESP y el 45% en las Facultades de Educación de las Universidades. Con relación a su formación y capacitación, solo el 1.7% tiene el grado académico de doctor, y el 32.5% tiene el grado de maestro; la diferencia no ha realizado estudios de postgrado.

### 2.2. DISEÑO, INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

El estudio se desarrolló siguiendo un diseño de encuesta. Para ello, se utilizó la escala de valoración Likert y se generó un cuestionario. Esta escala cuenta con 30 ítems organizados en seis bloques: 1) capacitación docente – temas requeridos, 2) gestión del currículo por competencias, 3) estrategias didácticas, 4) evaluación por competencias, 5) proyectos de innovación y 6) infraestructura y equipamiento.

La construcción de este instrumento se fundamenta en la teoría y metodología del currículo propuesta por Posner (2005), quien sostiene que el currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula. También se incluye las estrategias para el desarrollo e implementación del currículo y las herramientas para analizar propuestas curriculares de Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee (2019) y, los componentes para el diseño curricular: contenidos, método, evaluación, medios, infraestructura y equipamiento (Santiváñez, 2013).

La escala de medición para cada uno de los ítems del cuestionario es: (5) muy de acuerdo, (4) de acuerdo, (3) ni en acuerdo ni en desacuerdo, (2) en desacuerdo y (1) muy en desacuerdo. En el instrumento se completa con una serie de preguntas sociodemográficas (edad, género, residencia, centro de trabajo, nivel educativo, institución donde estudió, etc.).

Los datos se recogieron con el apoyo de estudiantes de la Escuela de Educación de una universidad, los mismos que se desplazaron a las instituciones educativas para aplicar los cuestionarios a los profesores de EBR. Previamente fueron capacitados, y se aplicaron procedimientos de control de calidad para garantizar la veracidad de la información contenida en los instrumentos aplicados.

Con la intención de satisfacer el objetivo del estudio y profundizar en las características métricas de la escala, tal como se indicó anteriormente, se aplicó un análisis factorial exploratorio, así como un análisis de la fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Para los análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 24.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. FIABILIDAD Y VALIDEZ

Se realizó un análisis de la consistencia interna de la escala con todos los ítems a través del procedimiento de Alfa de Cronbach obteniendo una puntuación de 0.886, por tanto, el instrumento aplicado es confiable.

Para obtener evidencias de la estructura interna de los datos, se hizo un análisis factorial exploratorio. Inicialmente se comprobaron los supuestos básicos. La medida de adecuación de muestreo de Keiser-Meyer-Olkin fue muy aceptable (0,915) siendo la prueba de esfericidad de Bartlett significativa (Chi-cuadrado= 16330,160; g.l.= 435;  $p < ,005$ ). Esto sugiere que el análisis factorial es apropiado para estos datos.

Posteriormente se llevó a cabo el AFE por el análisis de componentes principales a través del procedimiento de extracción de máxima verosimilitud. La prueba sugirió seis factores con una varianza total explicada del 55,212% (tabla 1). Para facilitar la interpretación, se aplicó una rotación Varimax con normalización Kaiser que convergió en 13 iteraciones.

Tabla 1. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7,915	26,382	26,382	7,915	26,382	26,382	4,591	15,303	15,303
2	3,072	10,240	36,621	3,072	10,240	36,621	3,297	10,990	26,293
3	1,684	5,612	42,234	1,684	5,612	42,234	3,080	10,268	36,561
4	1,559	5,198	47,432	1,559	5,198	47,432	2,026	6,753	43,314
5	1,309	4,363	51,795	1,309	4,363	51,795	1,823	6,077	49,391
6	1,025	3,418	55,212	1,025	3,418	55,212	1,746	5,821	55,212
7	0,972	3,240	58,452						

#### 3.2. DESCRIPTIVOS

A continuación, presentamos los resultados descriptivos sobre las percepciones que tienen los docentes de educación básica, sobre la aplicación del currículo por competencias en las instituciones educativas donde laboran. Han sido organizados en tablas de frecuencias que permiten visualizar las seis dimensiones que comprende el cuestionario con sus respectivos ítems que nos dan información particularizada de los componentes.

*Tabla 2:* Medidas Descriptivas según la dimensión capacitación docente

N°	Capacitación docente: Temas requeridos.	Medidas Descriptivas	
		Media	Desviación estándar
1	Fundamentos Teóricos y Metodológicos del Currículo por Competencias.	4,09	0,75
2	Políticas Educativas nacionales e internacionales	3,52	0,989
3	Estrategias Didácticas para el aprendizaje basado en competencias	4,22	0,762
4	Diseño y elaboración de instrumentos para evaluar los aprendizajes por competencias.	4,11	0,843
5	Integración de las TIC al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	4,13	0,852
6	Teorías, Enfoques y Metodologías relacionados con la especialidad que enseña.	4,16	0,779

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes de las I. E. de las Regiones Lambayeque, Cajamarca, Piura y San Martín.

El proceso de capacitación docente es uno de los elegidos por parte del Ministerio de Educación con la finalidad de implementar los cambios curriculares en los últimos 25 años. Las necesidades de capacitación expresada por los maestros están centrados en seis temas ejes (tabla 2), priorizando las estrategias didácticas para el aprendizaje basado en competencias (4,22), seguido de las teorías, enfoques y metodologías relacionadas con la especialidad que enseña – Didáctica Específica (4,16), la integración de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje (4,13) y la evaluación de competencias (4,11).

*Tabla 3.* Medidas descriptivas según la dimensión gestión del currículo por competencias

N°	Gestión del Currículo por Competencias	Medidas Descriptivas	
		Media	Desviación estándar
7	Incorpora en la programación curricular (anual, unidad, sesiones de clases) los problemas del contexto que interesa al estudiante.	4,36	0,747
8	Incluye en el desarrollo del currículo las manifestaciones culturales: costumbres, tradiciones, idiomas, actividades productivas...	4,25	0,763
9	Las sesiones de aprendizaje las diseña teniendo en cuenta el Diseño Curricular Nacional (DCN)	4,07	0,967
10	Para el desarrollo de sus clases considera las Rutas de Aprendizaje del MED.	4,29	0,820

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de las I. E. de las Regiones Lambayeque, Cajamarca, Piura y San Martín.

En cuanto a la gestión del currículo por competencias (tabla 3), que implica la derivación del currículo desde el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación (macro-curriculum), hasta la sesión de aprendizaje – clase (micro-curriculum), los maestros perciben que la incorporación de los problemas del contexto en la programación curricular anual, de unidad y de las clases (4.36), es uno de los principales aspectos logrados; sin embargo, la consideración en sus clases de las rutas de aprendizaje del MED (4.29) indica que los lineamientos oficiales son determinantes dejando escaso margen a la diversificación curricular.

*Tabla 4.* Medidas descriptivas de las estrategias didáctica que aplican los docentes

N°	Estrategias didácticas que aplica	Medidas Descriptivas	
		Media	Desviación estándar
11	Para el desarrollo de sus clases, utiliza la exposición o clase magistral	3,63	1,098
12	Aplica estrategias de trabajo en equipo	4,37	0,768
13	Desarrolla el tema en clase y deja tareas para la casa	3,33	1,16
14	Implementa visita de estudios a: museos, parcelas agrícolas, establos, parques temáticos, instituciones....	3,68	1,096
15	Utiliza el libro texto guía en el desarrollo de las clases	4,07	1,022
16	Desarrolla proyectos formativos integrando áreas curriculares.	3,98	0,922

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de las I. E. de Lambayeque, Cajamarca, Piura y San Martín.

Los profesores manifiestan que (tabla 4), la estrategia de trabajo en equipo es la que mayormente aplican con sus estudiantes (4.37), seguido del uso del libro texto en el desarrollo de las clases (4,07). Las menores puntuaciones corresponden a la estrategia de desarrollar el tema en clase y dejar tareas para la casa (3,33), seguida de la clase magistral (3,63).

*Tabla 5. Medidas descriptivas de la dimensión de proyectos de innovación*

N°	Proyectos de innovación promovidos por el Ministerio de Educación.	Medidas Descriptivas	
		Media	Desviación estándar
22	Actualmente lidera algún proyecto de innovación en la Institución Educativa que labora, promovido por el Ministerio de Educación.	3,10	1,242
23	Participa en el desarrollo de algún proyecto de innovación que implementa la Institución Educativa.	3,46	1,188
24	Considera de vital importancia la ejecución de proyectos de innovación para mejorar la calidad educativa donde labora.	4,31	0,811

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de las I. E. de las Regiones Lambayeque, Cajamarca, Piura y San Martín.

El desarrollo de proyectos de innovación (tabla 5) es una de las tendencias para la implementación del currículo por competencias, las percepciones de los profesores confirman esta aspiración debido a que lo consideran de vital importancia para mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes (4,31) y, de manera evidente, sostienen que actualmente no lideran algún proyecto de innovación (3,10), ni participa como integrante de algún proyecto innovador a nivel institucional (3,46).

*Tabla 6. Medidas Descriptivas de la dimensión de infraestructura y equipamiento*

N°	Infraestructura y equipamiento para la aplicación del currículo por competencias	Medidas Descriptivas	
		Media	Desviación estándar
25	Las aulas donde se implementan las sesiones de aprendizaje son adecuadas para el desarrollo de competencias de los estudiantes.	3,66	1,136
26	La institución educativa cuenta con laboratorios de cómputo, internet y equipos multimedia.	3,56	1,286
27	La institución educativa cuenta con espacios para promover el deporte y recreación (fútbol, básquet, vóley ball, gimnasia, natación).	3,48	1,266
28	La institución educativa cuenta con espacios para promover el arte (danza, música, teatro, ballet, pintura).	3,17	1,289
29	La Institución Educativa cuenta con biblioteca física (libros, videos, revistas, cuentos) implementada para estudiantes y profesores.	3,31	1,269
30	La Institución Educativa cuenta con servicios de saneamiento y salubridad (agua, luz, servicios higiénicos).	4,09	1,017

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de las I. E. de las Regiones Lambayeque, Cajamarca, Piura y San Martín.

Con relación a las condiciones de infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas para la aplicación de un currículo por competencias (tabla 6), los docentes perciben que existen varias carencias en cuanto a: espacios para la enseñanza del arte (3.17), bibliotecas físicas como medio de enseñanza (3.31), infraestructura deportiva y de educación física (3.48), laboratorios de cómputo con conexión a internet ( 3.56) y sostienen que las aulas son poco adecuadas para el aprendizaje basado en competencias de los estudiantes (3.66).

En la figura 1, se observa la comparación de las medidas descriptivas relacionadas con las seis dimensiones en estudio. Los 1664 docentes que participaron de esta investigación, perciben que el punto más débil para una adecuada aplicación del currículo por competencias en las instituciones educativas donde laboran es la infraestructura y el equipamiento (3,55); es decir que, el paso de un currículo clásico centrado en contenidos y en objetivos hacia uno por competencias no va acompañado con mejores condiciones para el desarrollo de aprendizaje basado en competencias en los estudiantes.

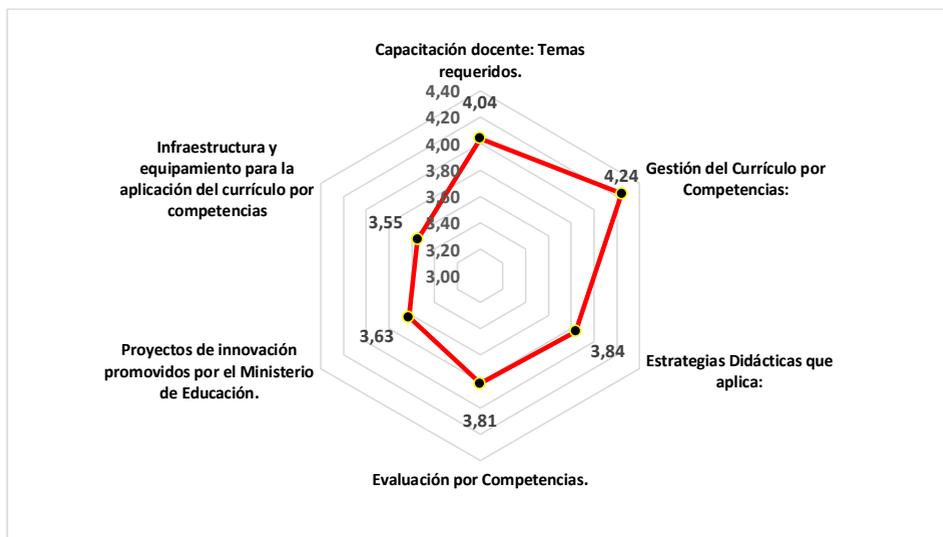


Figura 1. Dimensiones de la capacitación docente y la gestión del currículo por competencias.

La segunda debilidad está relacionada con los proyectos de innovación (3,63) que los profesores ven como una necesidad, sin embargo, declaran que no se están ejecutando en sus instituciones, por tanto, no participan ni liderando ni como integrantes de estos.

La evaluación por competencias (3,81) es otro aspecto por mejorar, así lo perciben los docentes, existen muchas deficiencias en cuanto a los mecanismos apropiados para valorar los aprendizajes de los estudiantes en términos de competencias.

Las estrategias didácticas es un componente curricular en el cual los docentes muy poco han innovado (3,84), debido a que aún siguen aplicando las clases magistrales, las tareas para la casa, como principales formas para que los estudiantes desarrollen las competencias.

La gestión del currículo por competencias (4,24) tiene el puntaje más alto de las seis dimensiones que comprende el instrumento aplicado, lo cual nos indica que en términos de planificación curricular los docentes saben cómo hacerlo; sin embargo, los resultados de las cuatro dimensiones analizadas demuestran, que es en la aplicación y en la obtención de resultados donde se ubican las carencias o debilidades.

Las necesidades de capacitación (4,04) tiene un puntaje superior a cuatro en la escala del 1 al 5, lo cual evidencia que el docente requiere de un proceso de capacitación más efectivo, con respuestas puntuales a aspectos específicos para que pueda implementar realmente un currículo por competencias.

### 3.3. RESULTADOS INFERENCIALES

La prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra es un procedimiento de “bondad de ajuste”, que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada, es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada (tabla 7).

*Tabla 7.* Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las puntuaciones promedio de las dimensiones del instrumento de la implementación del currículo basado en competencias

Implementación del currículo por competencias	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Capacitación docente: Temas requeridos.	0,127	1664	0	0,941	1664	0
Gestión del Currículo por Competencias:	0,139	1664	0	0,89	1664	0
Estrategias Didácticas que aplica:	0,095	1664	0	0,965	1664	0
Evaluación por Competencias.	0,108	1664	0	0,966	1664	0
Proyectos de innovación promovidos por el Ministerio de Educación.	0,128	1664	0	0,963	1664	0
Infraestructura y equipamiento para la aplicación del currículo por competencias	0,077	1664	0	0,978	1664	0

a. Corrección de significación de Lilliefors

Al aplicar la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov de las puntuaciones por dimensión del instrumento de la implementación del currículo basado en competencias aplicado a los docentes de las instituciones educativas de las regiones de Lambayeque, Cajamarca, Piura y San Martín, se obtuvieron como resultados un *p* valor menor de 0,05 (nivel de confianza del 95%) lo cual indica que no se debe rechazar la hipótesis nula. Estos resultados permitieron la selección de estadísticos no paramétricos como se observa en la siguiente tabla 8.

Tabla 8. Coeficiente de Correlación de Rho Spearman según dimensiones de la implementación del currículo basado en competencias

		Correlaciones					
Implementación del currículo por competencias	Capacitación docente: Temas requeridos.	Gestión del Currículo por Competencias:	Estrategias Didácticas que aplica:	Evaluación por Competencias.	Proyectos de innovación promovidos por el Ministerio de Educación.	Infraestructura y equipamiento para la aplicación del currículo por competencias	
Capacitación docente: Temas requeridos.	Coefficiente de correlación Rho de Spearman Sig. (bilateral) 1.000	,523** 0.000	,385** 0.000	,331** 0.000	,286** 0.000	,267** 0.000	
Gestión del Currículo por Competencias:	Coefficiente de correlación Rho de Spearman Sig. (bilateral) ,523** 0.000	1.000	,460** 0.000	,390** 0.000	,270** 0.000	,241** 0.000	
Estrategias Didácticas que aplica:	Coefficiente de correlación Rho de Spearman Sig. (bilateral) ,385** 0.000	,460** 0.000	1.000	,574** 0.000	,330** 0.000	,317** 0.000	
Evaluación por Competencias.	Coefficiente de correlación Rho de Spearman Sig. (bilateral) ,331** 0.000	,390** 0.000	,574** 0.000	1.000	,375** 0.000	,402** 0.000	
Proyectos de innovación promovidos por el Ministerio de Educación.	Coefficiente de correlación Rho de Spearman Sig. (bilateral) ,286** 0.000	,270** 0.000	,330** 0.000	,375** 0.000	1.000	,353** 0.000	
Infraestructura y equipamiento para la aplicación del currículo por competencias	Coefficiente de correlación Rho de Spearman Sig. (bilateral) ,267** 0.000	,241** 0.000	,317** 0.000	,402** 0.000	,353** 0.000	1.000	

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

A un 95% de confianza se estima que existe una relación positiva moderada entre las dimensiones de capacitación docente y la gestión del currículo por competencias ( $\rho = 0,523$ ). Así mismo la relación es positiva moderada entre las dimensiones de las estrategias didácticas y la evaluación por competencias ( $\rho = 0,574$ ).

Según el análisis de correlación entre la dimensión de capacitación docente con las dimensiones de estrategias didácticas ( $\rho = 0,385$ ), evaluación por competencias ( $\rho = 0,331$ ), proyectos de innovación ( $\rho = 0,286$ ) e infraestructura y equipamiento ( $\rho = 0,267$ ) presentaron una correlación positiva débil.

La dimensión de gestión del currículo presenta una correlación positiva débil con las dimensiones de estrategias didácticas ( $\rho = 0,460$ ), evaluación por competencias ( $\rho = 0,390$ ), proyectos de innovación ( $\rho = 0,270$ ) e infraestructura y equipamiento ( $\rho = 0,241$ ).

En la dimensión de estrategias didácticas que aplica, se observa que, existe una correlación positiva débil con los proyectos de innovación ( $\rho = 0,330$ ), infraestructura y equipamiento ( $\rho = 0,317$ ).

Según la dimensión de evaluación de competencias se observa una correlación positiva débil con las dimensiones de proyectos de innovación ( $\rho = 0,375$ ) y la infraestructura y equipamiento ( $\rho = 0,402$ ).

En la dimensión de Proyectos de innovación promovidos por el Ministerio de Educación en relación con la infraestructura y equipamiento se observa una correlación positiva débil. ( $\rho = 0,353$ ).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe destacar que el estudio tiene alcance para una muestra grande y heterogénea, pues participaron 1664 docentes que laboran en diversas realidades educativas: costa, sierra, selva; centros urbanos, urbanos marginales y rurales; en los niveles educativos de inicial/infantil, primaria y secundaria. En segundo lugar, el instrumento utilizado presenta un buen ajuste, tanto a la naturaleza de los datos, como a la estructura teórica en la que se basa, subrayamos que la escala llega a explicar un alto porcentaje de la varianza, lo que apoya aún más su validez y utilidad, según los criterios que marcan autores como Hair, Black, Babin y Andersen (2014). Esto resulta de especial interés para impulsar una proyección más potente en términos pedagógicos y también de índole comparativa en diversos contextos formativos.

Con relación a los resultados obtenidos con el instrumento, los analizamos desde una doble perspectiva: desde la educación presencial o clásica, pues en este contexto fue aplicado el instrumento, pero también lo haremos desde la perspectiva de la educación remota que de manera inesperada se puso en el escenario mundial en el año 2020 a causa de la Pandemia generada por la COVID-19.

El currículo, es uno de los componentes formales de todo sistema educativo, con el cual se continúa desarrollando la educación actualmente, pues no se ha tenido el tiempo y el espacio suficiente para que se realicen de manera oficial los cambios requeridos, justamente al pasar de un escenario educativo a otro. La capacitación de los profesores es muy escasa, el Ministerio de Educación, en el caso del Perú, no ha implementado una capacitación para que los docentes desarrollen la enseñanza, con un currículo por competencias en el contexto de la educación remota, es decir, sin la asistencia física de los estudiantes a las instituciones educativas. No se hizo alguna previsión al respecto, pese al incremento progresivo de las TIC en la enseñanza de la educación básica que es una tendencia que se mantiene por varios años; sin embargo, el tema siempre fue, o desatendido o postergado.

Un estudio realizado en México, por el Centro de Estudios y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa – SIEME y Heurística Educativa, SC (2013), sobre el desempeño docente en el aula, consideró cinco categorías: planeación, gestión del ambiente en el aula, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación. Las valoraciones desglosadas por categoría indican que, de manera global, la categoría que tiene mayor distancia entre lo observado y el estándar es, gestión curricular, seguida de evaluación y gestión didáctica. Lo primero que destacamos al respecto, es que las categorías usadas en nuestro estudio, coinciden en tres de las seis directamente (gestión curricular, estrategias didácticas – gestión didáctica y, evaluación) y en las otras tres, de manera indirecta, como lo es la planeación de proyectos de innovación, la infraestructura y equipamiento y la capacitación docente. Lo segundo, es que en ambos estudios la gestión del currículo sobresale como un componente que requiere atención en los profesores de educación básica, porque implica el manejo del currículo desde su planeación hasta su concreción en el aula. Los hallazgos demuestran que los profesores trabajan con un currículo oficial del Ministerio de Educación, con un enfoque formativo por competencias, pero que desde la percepción que éstos tienen en la práctica no evidencian realmente el desarrollo de las competencias planeadas; esto va de la mano con las debilidades que manifiestan en la gestión didáctica con la aplicación de estrategias didáctica clásicas o habituales, con una evaluación de contenidos o conocimientos y, no por desempeños o evidencias, como lo requiere el currículo por competencias.

En esta línea, los resultados evidencian las necesidades de capacitación que tienen los docentes, en un escenario del modelo de enseñanza presencial con la intención de concretar un currículo por competencias. Transferida esta necesidad al escenario actual de la transitoria educación remota, sin duda que ésta, se incrementa considerablemente. El 83% de los docentes demandan de espacios de capacitación para la integración de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje, que representa el valor de la media de 4,13 en la escala del 1 al 5 (tabla 2). La enseñanza remota aceleró este proceso en tiempos de la Pandemia generada por la COVID-19; pues, prácticamente todos los docentes han tenido que migrar temporalmente, de un modelo de enseñanza a otro, sin estar capacitados en las competencias digitales. “La competencia digital del docente profesional va más allá de unas competencias instrumentales basadas en habilidades. Requiere de conocimiento conceptual de los aspectos sociales y culturales que implica su papel y potencial transformador en la sociedad moderna actual” (Ketil, 2019, p. 16). Sin duda que, el escenario actual ha significado para el docente adaptarse rápidamente al manejo instrumental de las TIC, además de las adaptaciones socioculturales en su desempeño profesional, en la mayoría de los casos, los docentes han ingresado a los hogares de los estudiantes, comunicándose sincrónicamente con ellos, con los padres u otros miembros de la familia, generando espacios de aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, desarrollando la competencia comunicativa, el uso de los medios tecnológicos, entre otros aspectos. Ser un docente competente digitalmente no es tanto cuestión de ser capaz de adaptarse a las TIC o interiorizarlas, sino de tener la capacidad de traducir las tecnologías de un ámbito a otro.

Para Cabero y Martínez (2019), hablar de las TIC en la formación docente, es asumir desde el principio que no es una acción puntual, sino gradual, que debe llevarlo desde el conocimiento y manejo técnico de los instrumentos de la “galaxia mediática”, hasta la transformación de sus prácticas educativas para favorecer la creación de entornos flexibles y enriquecidos. La propuesta comprende tres etapas: iniciación, incorporación y transformación; en cada una de éstas existe una tendencia hacia la formación en diferentes dimensiones: diseño, uso educativo, gestión y administración, investigación y ética.

En nuestro estudio, la gestión del currículo por competencias (4,24) tiene el puntaje más alto de las seis dimensiones que comprende el instrumento aplicado (figura 1), lo que demostraría la alta importancia que dan los docentes al currículo por ser este una herramienta imprescindible para su desempeño profesional (Rohlerhr, 2006); sin embargo, desde nuestra perspectiva, los docentes aún están con un constructo epistémico del currículo disciplinar. La Lógica disciplinar ha conducido a una fragmentación de los conocimientos, que incapacita para comprender en su complejidad e integridad los fenómenos actuales (Morin, 1999). Los hallazgos encontrados dan cuenta del uso de estrategias como la clase magistral, las tareas o deberes para la casa después del desarrollo de la clase en aula, la evaluación de conocimientos mediante pruebas de opción múltiple, entre otros. Sin embargo, la situación que el mundo actualmente experimenta en la educación, sugiere un abordaje desde el pensamiento complejo (Morin, 1998), socioformativo e interdisciplinarios de los problemas del contexto (Lafranceso, 2004), (Núñez, Vigo, Palacios y Arnao, 2014), (Tobón, 2015), con la gestión de un currículo que forme o desarrolle competencias básicas o competencias claves en la educación básica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2005) y, competencias genéricas y específicas en la educación superior (Tuning Educational Structures in Europa, 2000); para que el estudiante movilice sus saberes hacia su solución parcial o total. Esta forma de abordar el currículo por competencias en los docentes implica potenciar la planificación curricular, la ejecución y la valoración de los resultados; para todo esto, requiere ser capacitado con un valor agregado de actualidad: las competencias docentes digitales para integrar las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas necesidades de capacitación (el valor de la media obtenida en el instrumento aplicado es de 4,04 – figura 1), evidencia que el docente requiere de un proceso de capacitación más efectivo, con respuestas puntuales a aspectos específicos para que pueda implementar realmente un currículo por competencias. Las necesidades de capacitación mencionadas por los docentes en este estudio, están expresados en grandes temas, en el siguiente orden de prioridad:

1. Estrategias didácticas para el aprendizaje basado en competencias.
2. Teorías, enfoques y metodologías relacionados con la especialidad que enseña.
3. Integración de las TIC al proceso de aprendizaje de los estudiantes.
4. Diseño y elaboración de instrumentos para evaluar los aprendizajes por competencias.
5. Fundamentos teóricos y metodológicos del currículo por competencias.
6. Políticas educativas nacionales e internacionales.

Además, los resultados que comprenden 6 dimensiones en este estudio, establecen una prioridad de puntuaciones que nos permiten establecer las correlaciones que van desde las altas y moderadas entre éstas. El orden, según las puntuaciones de la media, es el siguiente (gráfico 1):

1. Gestión del currículo por competencias
2. Capacitación docente: temas requeridos
3. Estrategias didácticas
4. Evaluación por competencias
5. Proyectos de innovación
6. Infraestructura y equipamiento para la aplicación del currículo por competencias.

Según el análisis de correlación entre dimensiones, a un 95% de confianza se estima que existe una relación positiva moderada entre las dimensiones de capacitación docente y la gestión del currículo por competencias ( $\rho = 0,523$ ). Sin duda que la capacitación de los profesores es un factor clave para la implementación de un currículo; en el Perú, a mediados de la década de los años noventa, se inició con la implementación del currículo por competencias en la educación básica, desde entonces y hasta la actualidad, el Ministerio de Educación, bajo ese mismo enfoque curricular ha cambiado el currículo oficial por aproximadamente una decena de veces, paralelo a dichos cambios ha implementado diversas estrategias de capacitación a los profesores, siendo los programas más conocidos: Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), el Plan Huascarán, entre otros (Ferrer, 2004). Sobre el impacto de la capacitación docente en la aplicación del currículo que se obtuvieron en estos primeros años de implementación, los investigadores afirman que persisten los objetivos por mejorar las competencias docentes para la gestión del currículo, debido a que estos programas “se realizan según diferentes metodologías caracterizadas por una fuerte base de empirismo, lo que resta eficacia y eficiencia al proceso de capacitación” (Núñez y Palacios, 2004). En la última década, se continuó con este proceso mediante la participación de universidades para que, mediante programas de especialización y postgrado, en convenio con el Ministerio de Educación, fortalezcan las competencias docentes en el contexto de los cambios curriculares que se dan paralelamente, siendo esta vez más focalizado y de menor alcance a los docentes, descuidando la capacitación en servicio en la mayoría de los profesores de educación básica.

La innovación educativa mediante la gestión de proyectos en calidad de líderes o participantes, es uno de los aspectos considerados en el trabajo docente; sin embargo, son pocos los profesores que manifiestan estar involucrados en este proceso promovido esporádicamente por el Ministerio de Educación y, en algunas instituciones educativas por iniciativas proactivas. Iglesias, Lozano y Roldán (2018, p. 29), sostienen que la innovación educativa es entendida como “la formación permanente del profesorado para poder adaptarse a la sociedad actual. Esta visión de cambio social los participantes la perciben desde hace unos años y muchos/as de ellos/as la atribuyen al avance de las telecomunicaciones digitales”. Por otra parte, se da relevancia al aprendizaje de la innovación a través del trabajo colaborativo entre los docentes (Krichesky y Murillo, 2018), debido a que la mayoría de los proyectos requieren del trabajo en equipo, las temáticas están relacionados con la gestión del currículo, la didáctica y la integración de las TIC al aprendizaje de los estudiantes.

Esta es una buena estrategia de capacitación docente en la práctica, puesto que, estos proyectos de innovación son espacios para innovar el currículo y la didáctica desde una perspectiva de los actores directos, con su proceso social complejo, donde las experiencias, vivencias, actuaciones de los sujetos de la educación cuenta en la formación, además de los contenidos convencionales que comprende el currículo formal. Este análisis se relaciona con la idea del currículo narrativo que considera “la complejidad del proceso social, por la simple razón que enseñar es un proceso social dirigido a diferentes grupos sociales” (Goodson, 2002, p. 30). Así, la realización de un currículo narrativo estaría más acorde con las necesidades y demandas de las escuelas, y más coherente con las exigencias hechas a los profesores con respecto a su actuación profesional, pues no se puede exigir que los docentes actúen de manera innovadora, autoral y crítica, si no se forman o capacitan en esta línea, por medio de experiencias curriculares innovadoras, autorales y críticas (Rodríguez y Bianconcini, 2020).

El escenario social actual en la mayoría de países, generado por la Pandemia de la COVID 19, nos ha planteado un nuevo escenario de análisis, estudio, investigación, formulación de políticas educativas, capacitación docente, gestión del currículo, entre otros componentes del sistema educativo. Lo primero que nos ha demostrado es que el sistema educativo de los países no estuvo preparado para responder a los escenarios de incertidumbre que la dinámica social pueda enfrentar por efecto de fenómenos naturales o sociales; lo segundo, es que constituye una oportunidad para generar propuestas que comprometan las modificaciones parciales o total de la estructura del sistema educativo. Los actores son los mismo, en el centro los estudiantes del Siglo XXI, con características generacionales diferentes, pues son nativos digitales y con un buen dominio de las tecnologías de información y comunicación, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, entre otras características; y los docentes, asumiendo retos para los cuales no fueron formados ni capacitados; sin embargo, la respuesta en términos generales ha sido positiva, pues en el caso peruano, los padres de familia en los hogares se sumaron a la tarea de educar a sus hijos lo cual es un aspecto valorable.

Somos conscientes que estas respuestas son del momento, generado por una necesidad, en un escenario inesperado, pues el currículo, la estructura del sistema educativo, no se ha modificado. Asumimos que, en este y en otros contextos similares, existen invariantes que tienen que estar preparados para enfrentar los retos sociales y educativos. Tales invariantes, desde nuestro estudio, están determinada por la relación estrecha que hay entre, el proceso de capacitación docente con la gestión del currículo, teniendo en cuenta los elementos que lo componen a éste, además de las condiciones que requiere para su aplicación en las instituciones de educación básica y, generar aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Al respecto, hemos determinado la relación positiva moderada entre las estrategias didácticas y la evaluación por competencias ( $\rho = 0,574$ , tabla 8). Estos dos componentes claves del currículo son de constante necesidad de capacitación en los profesores, sin embargo, se ha determinado en este estudio que, los profesores en su mayoría, están aplicando un currículo por competencias con las estrategias clásicas como: la clase magistral, tareas para la casa, pruebas escritas para evaluar conocimientos; y no las han innovado conforme a las exigencias de la educación actual, integrando las TIC, el trabajo colaborativo, la investigación formativa, el desarrollo de proyectos formativos; es decir, requieren ser capacitados para que apliquen estrategias que implique el desarrollo de actividades relacionadas con la solución de problemas del contexto, con actividades complejas o medianamente complejas que a su vez, constituyen parte importante de la evaluación, mediante evidencias y desempeños. Según el análisis de correlación entre la dimensión de capacitación docente con las dimensiones en de estrategias didácticas ( $\rho = 0,385$ ), evaluación por competencias ( $\rho = 0,331$ ), proyectos de innovación ( $\rho = 0,286$ ) e infraestructura y equipamiento ( $\rho = 0,267$ ) presentaron una correlación positiva débil.

Finalmente, en este estudio, pretendimos encontrar respuestas al proceso educativo de la educación básica, teniendo en cuenta las percepciones de los profesores de una muestra grande, en el contexto de la aplicación de un currículo por competencias que data de más de veinte años y, de los variados procesos de capacitación en los que han participado la mayoría de ellos. Las respuestas van de la mano por la necesidad constante de capacitación en temas centrales relacionados con la gestión del currículo que, a nuestro criterio, debe vincularse a la investigación, pues un docente que investiga desde el aula, la escuela y la comunidad, está en proceso constante de autocapacitación y siempre estará más próximos

a los cambios sociales, científicos y tecnológicos que en la sociedad del conocimiento son más acelerados, por tanto, rápidos e inesperados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. y Hermansaiz, H. (2013). Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: el caso de la comprensión de tablas y gráficos. *Revista Educativa Hekademos*, 6(13), 7-18. Última visita 25 de mayo de 2020. Recuperado desde HYPERLINK “<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236495>” <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236495>
- Álvarez, C. M. (2001). *El diseño curricular*. Cuba: El Pueblo y Educación.
- Barriga, F. D. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Formación Inicial de los Docentes. Modelos y Competencias Digitales. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Centro de Estudios Educativos y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), y Heurística Educativa, SC. (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en controles curriculares, de rendimiento docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 23-72. Última visita 5 de mayo de 2020. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27028898002>
- De Zubirías, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? fundamentos, lineamientos y estrategias*. Colombia: Magisterio.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Lima: Grade. Última visita 20 de mayo de 2020. Recuperado desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20100511014531/ddt45.pdf>
- Field, H. M. (2019) Tax Professor’s Guide to Formative Assessment, 22 Fla. Tax Rev. 363-447. Última visita 22 de junio de 2020. Recuperado desde [https://repository.uchastings.edu/faculty\\_scholarship/1730](https://repository.uchastings.edu/faculty_scholarship/1730)
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. (2012). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Morata.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. M. & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership. strategies for development and implementation. (fifth Edition)*. California: SAGE.
- Gómez, I. M., Ruiz, M. & Ortega, D. (2019). Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies). *Education Sciences*, 9(4), 2-10. <https://doi.org/10.3390/educsci9040274>
- Goodson, I. (2002). Un curriculum para una sociedad democrática y plural. *Revista Kikiriki*, 11(25), 205-226. Última visita 21 de junio de 2020. Recuperado desde HYPERLINK “[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/9582](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9582)” [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/9582](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9582)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Andersen, R.E. (2014). *Multivariate data analysis (5ª Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Iglesias, M. J., Lozano, I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Jiménez, D., Gonzáles, J. J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del*

- Profesorado*, 24(1), 76-94. Última visita 03 de junio de 2020. Recuperado desde <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60686/8173-38599-4-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ketil, B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Revista Científica de Educomunicación*, 27(61), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Kolbe, L. (2019). School health as a strategy to improve both public health and education. *Annual review of public health*, 40(1), 443-463. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040218-043727>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lafranceso, G. M. (2004). *Currículo y plan de estudios: estructura y planeamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Laufer, M. (2020). Ciencia y la Pandemia COVID 19. *Interciencia*, 45(3), 1-1. Última visita 13 de mayo de 2020. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/jatsRepo/339/33962773001/html/index.html>
- Llatas, L. J. (2016). *Programa Educativo para el aprendizaje autónomo basado en estrategias didácticas fundamentadas en el uso de tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT* (Tesis Doctoral), Universidad de Málaga, España. Última visita 03 de diciembre de 2019. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10630/11732>
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Barcelona: Paidós.
- Negre, F., Marín, V. y Pérez, A. (2018). La Competencia Informacional como Requisito para la Formación de Docente del Siglo XXI: Análisis de Estrategias Didácticas para su Adquisición. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 277-300. Última visita 19 de diciembre de 2019. Recuperado desde <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9929/8052>
- Núñez, N. y Palacios, P. (2004). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3512952>
- Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P. y Arnao, M. (2014). *Formación Universitaria Basada en Competencias: Currículo, Estrategias Didácticas y Evaluación*. Chiclayo, Perú: Formats Print
- Organización Mundial de la Salud - OMS. (2020). Obtenido de Alocución del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 : Última visita 28 de mayo de 2020. Recuperado desde <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *The definition and selection of key competencies: executive summary*. Paris: OCDE. Última visita 13 de diciembre de 2019. Recuperado desde <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. (3ra. ed.) EE.UU: McGraw-Hill, S.A.
- Prieto, C. M., Patiño, F. A., Gamma, A. L. y Rincón, L. V. (2019). Prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior: un estudio en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(2), 98-115. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.2.2019.7>
- Ramírez, A. (2016). Evaluación de las Competencias Básicas en Educación Primaria: una mirada desde la óptica docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 243-264. Última visita 7 de diciembre de 2019. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5567743>
- Rivera, C. E. (2018). *Gestión Curricular en el desarrollo del enfoque por competencias en la Institución Educativa Pública N° 82012*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola - USIL. Última visita 7 de enero de 2020. Recuperado desde <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/5728>

- Rodrigues, A. y Bianconcini, M. E. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teóricas-conceptuales. *Praxis & Saber*, 11(25), 83-96. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582>
- Rohlerhr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: Un estudio. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité*. Santiago, Chile: OREAL/UNESCO. Última visita 11 de diciembre de 2019. Recuperado desde [http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Temas\\_Transversales\\_ITT/ITT\\_095.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Temas_Transversales_ITT/ITT_095.pdf)
- Santiváñez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Tejada, J. y Navío, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 67-87. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004>
- Tobón, S. (2015). *Formación Integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Lima: Macro.
- Tuning Educational Structures in Europa. (2000). (Universidad de Deusto, Editor). Competencias genéricas y específicas. Última visita 5 de diciembre de 2019. Recuperado desde <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>
- Zapico, M. H., Martínez, E. y Montero, M. L. (2017). Demandas Sociales y Formación Inicial del Profesorado: ¿Un Callejón sin Salida?. *Profesorado: Revista de currículum y formación docente*, 21(1), 80-102. Última visita 14 de enero de 2020. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10481/47482>