



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Desarrollo y evaluación de las Competencias Transversales del
Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones
educativas de Lima Metropolitana

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Ramos Vilca, Maria Isabel (orcig.org/0000-0002-0644-0408)

ASESOR:

Dr. Alcas Zapata, Noel (orcig.org/0000-0001-9308-4319)

CO-ASESOR:

Mg. Hernando Castro, Carlos Andrés (orcid.org/0000-0002-3703-324X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A quienes me han permitido seguir en este camino de superación personal y profesional, pues sin su aporte y apoyo constante no hubiera sido posible seguir avanzando en este trayecto con la firme convicción de mejorar la educación de nuestro país.

Agradecimiento

Agradezco, en primer lugar, a Dios por la vida y las bendiciones recibidas; a mi familia, por ser esa extraordinaria fortaleza en la que suelo reponerme cada que lo necesito, a mis padres por su constante fe en mí y su apoyo a lo largo de estos años; a mis maestros que han sido una gran inspiración y modelo a seguir y, a mis estudiantes, que son el motor de todos los esfuerzos por mejorar cada día.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract (resumen en inglés)	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	20
3.1 Tipo y diseño de investigación	20
3.2 Categorías, subcategorías y matriz de categorización	20
3.3 Escenario de estudio	21
3.4 Participantes	21
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	22
3.6 Procedimiento	22
3.7 Rigor científico	23
3.8 Métodos de análisis de datos	24
3.9 Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	25
V. CONCLUSIONES	39
VI. RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	42
ANEXOS	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Participantes	22

Índice de gráficos y figuras

	Pág.
Figura 1. Categoría A: Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	26
Figura 2. Categoría B: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	31
Figura 3. Categoría C: Trabaja en equipo de manera colaborativa y organizada.	35

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo el objetivo de analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular. Para ello se eligió una metodología de enfoque cualitativo con diseño fenomenográfico, para recoger las percepciones en torno a las estrategias utilizadas por los cuatro docentes participantes en el desarrollo y evaluación de las competencias transversales de sus estudiantes. Los resultados arrojaron que el análisis de las competencias transversales presenta una situación común sobre cómo se desarrollan estas en la educación básica regular, utilizando diferentes tipos de materiales de aprendizaje además de herramientas tecnológicas, evidenciándose aún la necesidad en la preparación docente sobre la naturaleza de estas competencias, se evidenciaron roles del educador donde claramente se manifiesta la necesidad de una revisión del currículo. Se concluye que el desarrollo y evaluación de las competencias transversales demanda respetar los estilos de aprendizaje, lo que implica respetar también los estilos de enseñanza donde las habilidades profesionales expresen el uso de conocimientos, de manera que se empleen las estrategias más apropiadas para el desarrollo y aprendizajes integrados, a fin de cumplir con lo especificado en el Currículo Nacional de Educación Básica, así como definir instrumentos orientados a la evaluación específica de las competencias transversales.

Palabras clave: Entornos virtuales, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo.

Abstract

The present research work had the objective of analyzing the differences in teachers' strategies for the development and evaluation of transversal competencies in regular elementary school students. For this purpose, a qualitative approach methodology with a phenomenographic design was chosen to collect the perceptions about the strategies used by the four participating teachers in the development and evaluation of the transversal competencies of their students. The results showed that the analysis of transversal competencies presents a common situation on how these are developed in regular basic education, using different types of learning materials as well as technological tools, still evidencing the need for teacher preparation on the nature of these competencies, the educator's roles were evidenced where the need for a curriculum revision is clearly manifested. It is concluded that the development and evaluation of transversal competencies demands respect for learning styles, which also implies respecting teaching styles where professional skills express the use of knowledge, so that the most appropriate strategies are used for development and integrated learning, in order to comply with what is specified in the National Curriculum of Basic Education, as well as defining instruments oriented to the specific evaluation of transversal competencies.

Keywords: Virtual environments, autonomous learning, collaborative work.

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha ido afianzando en los sistemas educativos mundiales la importancia del desarrollo de competencias que preparen a los estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR) para afrontar los retos de un mundo globalizado y en cambio permanente. Dichas competencias, necesarias para formar ciudadanos ideales, se plasman en los perfiles de egreso especificados en documentos normativos como los Diseños Curriculares o Currículos Nacionales de cada país; en ellos, las competencias se organizan según los campos de conocimiento pero también se establecen competencias transversales o genéricas, entendidas como aquellas que aseguran la posibilidad de aprender durante toda la vida y que deben desarrollarse en los niños y adolescentes en edad escolar mediante múltiples situaciones significativas promovidas en las distintas áreas del conocimiento (Ministerio de Educación del Perú, 2016b).

En relación al desarrollo de las Competencias Transversales (CT) y su evaluación, la literatura revisada en el ámbito internacional da cuenta que estas se desarrollan mayormente en la educación superior, de acuerdo a los currículos de las profesiones donde se les ha insertado, pero sin hacer énfasis en su importancia; asimismo, existen pocas estrategias para su desarrollo por parte de los docentes y una carencia de criterios especificados para su evaluación, salvo contadas excepciones. Los autores insisten en que es necesaria y de vital importancia, una sólida formación en el profesorado para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en la educación superior, puesto que la mayor parte de la población universitaria muestra deficiencias en la formación de las mismas (Díaz, 2019). En ese sentido y aplicado al campo educativo, Sepúlveda (2019) en su trabajo de investigación concluye que existen técnicas que son propicias para la movilización de las competencias transversales en los estudiantes, tales como el aprendizaje basado en proyectos, los debates, experimentos e investigaciones empíricas; sin embargo, es limitada la cantidad de profesores que hace uso de esas técnicas y si las usan, las dirigen específicamente al desarrollo de sus competencias disciplinares.

A nivel nacional, los estudios indican que la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) fue dándose de manera progresiva; inicialmente en el nivel de inicial, luego en primaria y se había programado el 2020

para dar inicio a su implementación en secundaria, lamentablemente debido a la pandemia dicha implementación no se llevó a cabo, sino que terminó haciéndose de forma indirecta desde las actividades propuestas en las Experiencias de Aprendizaje de la plataforma 'Aprendo en casa' a través de actividades interdisciplinarias orientadas al desarrollo de diversas competencias; es decir, pasamos de un sistema de transmisión a un trabajo por competencias más o menos comprendido. Muchos docentes y directivos de escuelas focalizadas consideran que la capacitación que han recibido para implementar el CNEB en sus instituciones educativas ha sido insuficiente; más aún, afirman que dicha capacitación se dio durante la implementación y que, para una mejor comprensión y aplicación del trabajo por competencias, entre ellas las transversales, debió darse previamente; por ello no llegan a comprender a cabalidad en qué consiste y peor aún, no saben cómo aplicarlo (Guerrero, 2018). Adicional a ello, Torres (2020) concluye que existen condiciones externas a las instituciones educativas que han hecho imposible la implementación curricular por competencias pues no hay normativas claras desde el Ministerio de Educación, quien no cumple con brindar los lineamientos o planes de implementación adecuados, generando contradicciones en las perspectivas sobre el enfoque curricular por competencias.

La presente investigación surge a partir de la observación que se hace sobre el tratamiento que se les da a las CT en la práctica pedagógica en la educación básica regular, donde se sigue trabajando por especialidades de área. En el quehacer educativo se puede comprobar que las competencias transversales son planificadas en unidades y planes anuales, mas no desarrolladas según las especificaciones que el CNEB brinda para su ejecución; la forma en que son abordadas y evaluadas por los docentes es una interrogante que no muestra una respuesta concreta en las reuniones de trabajo colegiado ni en las orientaciones de los líderes pedagógicos institucionales para la planificación. De igual manera, se observa que casi todos los docentes priorizan el desarrollo de las competencias ligadas a sus áreas curriculares debido al desface de los estudiantes en el desarrollo de las mismas, dejando así en segundo plano el desarrollo de las CT.

Este trabajo de investigación es viable de realizar puesto que se enmarca en el contexto en el que se desenvuelven los actores educativos involucrados, lo que garantiza contar con los recursos humanos necesarios y un mejor acceso a la

información de primera fuente. El propósito del presente trabajo se orienta a determinar las estrategias utilizadas por los docentes de la educación básica para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales del CNEB a fin de determinar criterios metodológicos que fortalezcan su desempeño.

La justificación teórica del presente estudio se centra en el objetivo de ampliar el campo de conocimiento existente sobre el desarrollo de las competencias transversales en la educación básica regular, así como su evaluación, puesto que no existen estudios suficientes en la bibliografía sobre el tema; la mayor cantidad de ellos se ha realizado en la educación superior orientada al ámbito laboral y a la empleabilidad. El tema adquiere relevancia porque todos los estudios revisados coinciden en el papel importante de las competencias transversales para un aprendizaje permanente durante toda la vida, ya que desarrollan habilidades individuales para aprender a aprender (Sepúlveda, 2017), por ello, la educación secundaria no debe estar exenta de desarrollar dichas competencias, precisamente porque están consideradas para el logro del perfil de egreso de la EBR.

Como justificación práctica se busca brindar una solución al problema identificado, con la finalidad de clarificar el proceso utilizado por los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales de la EBR, ya que como afirma Guerrero (2018) en las escuelas públicas focalizadas donde se implementó el Currículo Nacional, no existe suficiente evidencia de cómo se están comprendiendo los cambios curriculares del trabajo por competencias y menos aún, cómo se está aplicando en las aulas.

En cuanto a la justificación metodológica, se espera poder definir estrategias o técnicas que permitan un adecuado desarrollo de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica, según se conceptualiza en este documento, así como servir a futuras investigaciones como base para formular criterios generales de evaluación que orienten, a su vez, la formulación de instrumentos para un adecuado tratamiento de dichas competencias, pues solo existen experiencias en el nivel superior sobre la incorporación de las competencias transversales en los currículos, pero no pasan de ser ensayos de buena voluntad por parte de algunos maestros sin la guía, supervisión y refrendo de la institución (Díaz, 2019).

Ante esta problemática, se busca dar respuesta al siguiente problema general ¿Cuáles son las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular?, y de igual manera a los siguientes problemas específicos: a) ¿Cuáles son las estrategias de los docentes en relación al desarrollo y evaluación del desenvolvimiento de los estudiantes en los entornos virtuales generados por las TIC?, b) ¿Cuáles son las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del aprendizaje autónomo de los estudiantes? y, c) ¿Cuáles son las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del trabajo en equipo de los estudiantes?

Para ello, se ha propuesto como objetivo general: Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular. Asimismo, se han planteado tres objetivos específicos: a) analizar diferencias en las estrategias de los docentes en relación al desarrollo y evaluación del desenvolvimiento de los estudiantes en los entornos virtuales generados por las TIC, b) analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación del aprendizaje autónomo de los estudiantes y, c) analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación del trabajo colaborativo de los estudiantes.

II. MARCO TEÓRICO

En relación a los antecedentes internacionales sobre la variable competencias transversales, se ha constatado en las investigaciones la existencia de muchos factores que inciden en su desarrollo en el nivel de educación superior; entre ellos, podemos mencionar su propia naturaleza genérica, la inadecuada formación docente sobre ellas, así como el desconocimiento sobre la aplicabilidad de estrategias para su desarrollo y evaluación, lo cual afecta directamente el desempeño académico tanto como la futura inserción y desempeño laboral de los egresados. Así lo deja ver Sepúlveda et al. (2019), al concluir que los docentes de educación superior que participaron en el estudio creen promover la formación de las competencias transversales a través de actividades propuestas, pero no lo hacen deliberadamente ya que no aplican procedimientos de evaluación ya sea porque no tienen el dominio para hacerlo o porque su objetivo es ,desarrollar su campo disciplinar. Al respecto, Tobares & Portilla (2020) afirman que, al ser competencias de carácter genérico y transversal, exigen en los docentes de las diversas áreas disciplinares articular estrategias metodológicas para su desarrollo; para lo cual, deben revisar permanentemente su metodología y modificar su propuesta didáctica para crear estrategias de desarrollo de cada una de las competencias transversales a trabajar, lo cual no ocurre en la práctica; es así como estas competencias terminan siendo una labor de todos los docentes, pero ninguno se considera responsable de su adquisición por parte de los estudiantes (Díaz, 2019).

Esta problemática genera como consecuencia que la mayoría de los estudiantes universitarios presenten deficiencias en el desarrollo de las CT debido a una inadecuada gestión de las mismas en los centros de formación superior, lo que constituye un enorme problema para su inserción en el campo laboral (Díaz, 2019). La tarea de impulsar el desarrollo de las CT, no solo se orienta a asegurar el éxito laboral sino también la mejora del rendimiento académico, así lo señalan (Clares & Morga, 2019) cuando en una de las conclusiones de su investigación afirman que los estudiantes que obtienen mejores calificaciones, obtienen asimismo un mejor dominio de las competencias transversales. En ese sentido, Romero Carrión et al. (2022), afirman que existe una brecha entre las competencias que se adquieren en la educación superior y las que se exigen en el mercado

laboral, por lo que es de vital importancia que se adecúen los currículos profesionales más frecuentemente a las exigencias de dicho mercado.

En las investigaciones sobre competencias transversales a nivel nacional, se ha podido llegar a conclusiones similares que indican que uno de los aspectos más álgidos es el desconocimiento y la falta de uniformidad sobre las concepciones del enfoque por competencias, en general, y la importancia de las competencias transversales en la formación superior y desempeño profesional. Al respecto, (Lovón, 2020) en su tesis doctoral deja claro que, desde el punto de vista pedagógico, hay una diversidad en lo que significa el enfoque por competencias, lo que ocasiona desacuerdos acerca de las estrategias didácticas, procedimientos e instrumentos que deben utilizarse para medir su nivel de logro. Esta situación se debe al establecimiento del modelo competencial europeo en países latinoamericanos con la intención de mejorar los estándares de calidad educativa; sin embargo, concluye que esto no se corresponde con el modelo académico y tradicional que aún se mantiene en los sistemas educativos de la región (Sancho, 2020). En su estudio realizado para evaluar la relación entre el desarrollo de las competencias transversales y la gestión curricular Huamán et al. (2021), concluye que no existen diferencias significativas respecto al desarrollo de estas competencias pues existe un 60.9% de estudiantes universitarios en nivel mejorable de las mismas, los cuales muestran dificultades en cuanto a su nivel de organización, diseño de proyectos personales, inadecuado control emocional, incapacidad para gestionar su trabajo autónomo y desarrollo de la investigación.

Asimismo, en un estudio realizado para determinar el desarrollo de las competencias transversales en docentes de primaria en el contexto de enseñanza híbrida, se pudo constatar que existe un 42,5% de docentes ubicados en el nivel medio-bajo con lo que se demuestra un bajo porcentaje de docentes que tienen desarrolladas las competencias transversales de comunicación, integración docente y trabajo en equipo (Atalaya Marín, 2021). De otro lado, se encuentra la iniciativa de Corta Tapia, la cual se orienta al uso de estrategias puntuales para el desarrollo de competencias transversales, demostrando resultados positivos. En entrevistas realizadas a los estudiantes participantes de su estudio para la autorregulación académica, considerada una competencia transversal, todos valoraron el uso del portafolio como una herramienta útil para la organización de

sus actividades de evaluación continua. En cuanto a los datos cuantitativos de dicha investigación, se demostró que los estudiantes con menor rendimiento académico presentaron una disminución en sus hábitos inadecuados de estudio, por lo que fueron los más beneficiados (Corta, 2019).

Se fundamenta el presente estudio desde el punto de vista epistemológico puesto que se propone como un paso para comprender, conocer y teorizar sobre el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales en la EBR, a partir de los datos y hallazgos recogidos, sistematizados y analizados desde el punto de vista de los docentes en su contexto natural, la escuela, que es donde ha surgido el problema, por ello los resultados y hallazgos son generalizables solo en el contexto inmediato mas no generalizables como verdades absolutas o universales (Rivera et al., 2012).

El Currículo Nacional de Educación Básica, centrado en la persona, se alinea con el enfoque constructivista, desde la noción de que el aprendiz es quien construye su propio conocimiento y este aprendizaje no es solo la acumulación de conocimientos o de información. Por ello, las bases teóricas del currículo se sustentan en las siguientes teorías: la teoría Constructivista de Piaget, la teoría Sociocultural de Vygotsky, la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y la teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner, coincidentemente todas ellas se orientan al desarrollo del “actuar competente” de las personas. Jean Piaget, en su *teoría constructivista*, afirma aprender no es recibir y acumular conocimientos, sino que es un proceso activo, el cual se va construyendo continuamente, a través de las experiencias que se interrelacionan con la información que se recibe. Existen situaciones en las que la información que se recibe produce cuestionamiento, desconfianza y dudas debido a que no se alinea con la estructura mental que teníamos, entonces genera un conflicto cognitivo donde el cerebro se confunde, no logra almacenar esta nueva información y para resolver esta situación busca relacionar ideas, investiga para reacomodar sus conocimientos en la mente. Finalmente, cuando se logra aclarar las dudas, cuando se resuelve el conflicto cognitivo es cuando realmente se produce el aprendizaje (Schunk, 2012).

Por su parte, Jerome Bruner en su *teoría del aprendizaje por descubrimiento* promueve que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo mediante un descubrimiento guiado que se produce por la curiosidad. Por ende, el trabajo del

maestro no es explicar los contenidos e ideas acabadas, sino brindarles a sus estudiantes, mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, el material adecuado que los estimule a aprender. El aprendizaje debe llevar al estudiante a desarrollar su capacidad de resolución de problemas pensando en la situación que deben superar y no debe limitarse a memorizar mecánicamente la información o los procedimientos (Espinoza-Freire, 2022). La *teoría del aprendizaje significativo* de David Ausubel sostiene que cuando aprendemos incorporamos y asociamos nueva información con los saberes previos que poseemos. El aprendizaje por repetición o memorístico es complementado por el aprendizaje significativo pues se necesita como base tener conocimientos previos. Mediante el aprendizaje significativo se busca darle sentido a lo que aprende y encontrarle utilidad para la vida diaria ya que una reacción natural del ser humano es rechazar todo a lo que no le encuentra sentido.

Vygotsky en su teoría *socio constructivista* plantea que el sujeto aprendiz construye el conocimiento al interactuar con otros que tienen diferentes niveles de conocimiento, de manera que la influencia mutua produce aprendizaje (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). El énfasis de esta teoría está en la relación proactiva del aprendiz con el ambiente que lo rodea, dando como fruto el desarrollo cognoscitivo. Vygotsky afirma que los niños aprenden mediante la interacción social, cuando interactúa con las personas de su entorno como sucede al trabajar en equipos de aprendizaje o colaborativos, es ahí donde se estimulan procesos de desarrollo, cabe resaltar que la utilidad de estas interacciones no es proporcionar información a los niños sino permitirles transformar y reorganizar sus estructuras mentales (Schunk, 2012).

El término competencia transversal procede del término *competencia* utilizado para la gestión del talento en el campo organizacional desde una tendencia ligada al desempeño laboral, que luego es insertado en la educación básica formal en la década de 1970, cuando Chomsky, busca estudiar la comunicación humana y el uso de la lengua en situaciones cotidianas de interacción, dando origen a los términos *competencia comunicativa* y *competencia lingüística*, concepto que luego se extendió a los demás campos disciplinares (Tobón, 2004); sin embargo, si se atiende a la etimología, podemos decir que tiene un origen mucho más antiguo, el cual se remonta a la época de los griegos y latinos en raíces como 'ikanos' (ser

capaz, tener destreza) y ‘competere’ (ser adecuado para algo). Así, el enfoque por competencias ha ido configurándose a lo largo de estos años y ha pasado de ser definido como “capacidades profesionales” antes de 1960 a definirse como “cualificaciones profesionales”, durante la década de 1960 a 1970; hasta “objetivo global del proceso de aprendizaje”, a partir de los años 80. Es de esta manera que surge una nueva tendencia para su uso en el ámbito educativo, aunque no dista de la cualificación laboral ya que entre la tendencia del mercado laboral y la tendencia educativa se mantiene una relación de causa – efecto. Desde los años 90, se viene implementando este concepto en las instituciones educativas de diversos países, con el objetivo de formar personas con determinadas competencias que hagan posible un impacto mayor en la inserción laboral (Defilippi, 2019).

Las competencias transversales cobran importancia en la medida en que preparan a las personas con un doble sentido; primero, para un desempeño académico adecuado; segundo, para facilitar la inserción al campo laboral. Al ser competencias para la vida deben ser desarrolladas desde la infancia pues al igual que las demás competencias se van perfeccionando; al respecto, Barrio Lapuente (2010), afirma que las personas deben adquirir las denominadas competencias transversales en el ámbito educativo ya que son transferibles y necesarias para el desarrollo futuro de múltiples tareas requeridas en el empleo, sea cual sea el contexto laboral; desarrollar estas competencias, entonces, favorece la empleabilidad y permite la adaptación de los trabajadores a las exigencias laborales. De otro lado, es necesario entender que el lugar donde deben forjarse las capacidades y aptitudes que faciliten el aprendizaje permanente son los sistemas educativos y más precisamente, la educación básica; por ello, el desarrollo de las competencias transversales cobra aún mayor relevancia, pues debe forjarse desde los primeros años de educación, ya que es aquí donde se enciende o se apaga la creatividad y se asegura el futuro de las capacidades para razonar e imaginar, así como el sentido de responsabilidad y curiosidad por el mundo (Delors et al., 2015).

Villaruel & Bruna (2014), toman como referencia a Rychen & Salganik para definir lo que las autoras denominan competencias genéricas o transversales. En sus palabras, estas se caracterizan por responder a cuatro elementos analíticos; en primer lugar, son *transversales* a diversos campos de la vida de una persona,

por ello, se tornan importantes no solamente en el ámbito profesional y académico sino también en el ámbito personal y social; en segundo lugar, favorecen el desarrollo de habilidades de orden superior como lo son el pensamiento crítico, la reflexión o la autonomía de pensamiento, siendo así *complejas*; en tercer lugar, permiten resolver diversos problemas en diferentes contextos que demanda la vida social, profesional y cotidiana, por lo que se dice que son *multifuncionales*; por último, integran dimensiones como el análisis, analogías, discriminación de información y toma de decisiones, por lo que son *multidimensionales*. A esto se puede agregar que mejoran la empleabilidad brindando más posibilidades a los profesionales para conseguir, gestionar, mantener o cambiar de trabajo, también los prepara para afrontar los cambios constantes en el campo laboral producto de la crisis económica, desarrollando así la adaptación a diversos entornos laborales (Tobón, 2004).

El concepto de competencias transversales ha sido tratado desde múltiples perspectivas, pero todas ellas apuntan a conceptualizarlas como competencias que aseguran el aprendizaje de por vida; se les considera como competencias genéricas que no pertenecen a un área del conocimiento en sí, sino que aportan habilidades específicas para realizar determinadas actividades de manera más eficiente, permitiendo que las personas se desenvuelvan de mejor manera en el ámbito personal, social y laboral. Sepúlveda (2017), afirma que son la base para el aprendizaje de por vida, ya que desarrollan múltiples habilidades cognoscitivas, metodológicas, lingüísticas y sociales que fundamentan el aprendizaje permanente. El concepto de competencia clave o transversal debe estar basado en tres criterios; el primero, contribuir a los resultados esperados, medidos en términos de una vida exitosa en general y de una sociedad que funcione bien; segundo, aplicarlas a través de contextos y dominios; tercero, son necesarias para enfrentar exitosamente las demandas complejas exigidas a todos los individuos (Rychen & Salganik, 2003).

Asimismo, Galdeano & Valiente (2010), definen las competencias genéricas o transversales como aquellos recursos y habilidades que todos poseemos y que sirven en todas las áreas de desempeño, no presentan solo un componente técnico, sino también uno básicamente humano como atributos que debe haber desarrollado un graduado del nivel superior antes de insertarse al mundo laboral,

independientemente de la profesión que haya estudiado. Complementa esta idea Villardón-Gallego (2015) quien manifestó que estas competencias se adecúan muy bien a la mayoría de titulaciones o carreras de nivel superior, porque no solo incluyen un conjunto de habilidades cognitivas, sino también desarrollan habilidades metacognitivas, así como habilidades instrumentales y actitudinales que son consideradas de mucho valor en la actual sociedad del conocimiento. Asimismo, poseen un rango amplio de aplicaciones y funciones que superan los límites de las disciplinas curriculares, lo que le otorga valor en este modelo social y productivo de permanente cambio (Clares & Morga, 2019).

Por su parte, Echeverría (2002) destaca que son transferibles y ampliamente generalizables pues se adquieren mediante la experiencia, asimismo, las compara con un conjunto de aptitudes y actitudes que les son requeridas a los individuos en diversos contextos y que se ponen en funcionamiento en el desarrollo eficiente y eficaz de las actividades que realizan, constituyéndose en un recurso estratégico para que el sistema de conocimientos disciplinares o técnicos se operativice en una profesionalidad adecuada exigida en el campo laboral (Raciti et al., 2016) y si bien no están relacionadas directamente con el conocimiento técnico especializado, son requeridas para aplicar esas habilidades técnicas a diferentes coyunturas (Agudo et al., 2013).

El Programa Curricular de Educación Secundaria considera dos competencias transversales (Ministerio de Educación del Perú, 2016b) las que serán tratadas como categorías para la presente investigación. La primera, *Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC*, que presenta como subcategorías: a) personaliza entornos virtuales generados por las TIC, b) gestiona información del entorno virtual, c) interactúa en entornos virtuales y d) crea objetos virtuales en diversos formatos. Sosa, citado por Montoya et al., (2019) sostiene que actualmente el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicaciones o los modelos formativos que se sustentan en las tecnología web está respaldada por la teoría constructivista de Piaget aplicada al aprendizaje.

La subcategoría Personaliza entornos virtuales, es definida como la forma de expresar organizadamente la individualidad de cada persona en diversos entornos virtuales a través de la selección, variación y mejoramiento de dichos entornos según los intereses, valores culturales y las actividades que cada persona realiza

en ellos (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). El entorno virtual abre la posibilidad a los usuarios de participar activamente, interactuar, colaborar, compartir y acceder a diversos recursos de aprendizaje. Esta participación activa permite que los estudiantes se expresen y compartan información explícita e implícita relacionada con sus preferencias, conocimientos y necesidades, esta información es necesaria para poder ofrecer funciones de personalización a los estudiantes y así cubrir la demanda de los actuales entornos educativos. El concepto de entornos virtuales se relaciona directamente con la tendencia mundial de virtualización que, aplicado al campo educativo, exige dos condiciones: la desescolarización de los procesos didácticos y la flexibilización curricular para romper con tareas predefinidas y recursos decididos de antemano (Chan Núñez & Gastelum, 2016); por ello, los docentes deben ser capaces de lograr que sus estudiantes reconozcan y aprovechen las oportunidades que le ofrecen la red y los entornos virtuales para desarrollarse como ser humano único, ético y responsable (Ministerio de Educación del Perú, 2021b). Actualmente las tecnologías de la información y comunicación (TIC), han tenido un creciente desarrollo que ha generado una metamorfosis en los programas educativos convirtiéndolos en sistemas de aprendizaje. Dichos sistemas de aprendizaje en la red son formas innovadoras que efectivizan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Haowharn & Ruangsuwan, 2022). Un aspecto importante en el desarrollo de los sistemas de aprendizaje electrónico (e-learning), muy en boga en la actualidad, se basa en la personalización del contenido, entendida esta como una forma de actividad de aprendizaje centrada en los estudiantes, ofreciéndoles mayor libertad para aprender a su ritmo y manera (Abri et al., 2020).

Por su parte, la subcategoría Gestiona información del entorno virtual, hace referencia al análisis, la organización y sistematización de información disponible en los entornos virtuales de manera ética y conveniente, considerando los diversos formatos digitales así como su importancia en el desarrollo de actividades académicas (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). La gestión de la información se define como un conjunto de actividades imprescindibles que realiza cualquier persona u organización para almacenar, controlar y recuperar la información que recibe y producir con ella conocimiento para la resolución de problemas con la finalidad de servir a los objetivos personales y de la organización (Ruesta & Iglesias,

2020). En otras palabras, es conseguir la información adecuada en el momento preciso para tomar las mejores decisiones (Alonso Arévalo, 2013). Actualmente, uno de los principales objetivos de la innovación es el desarrollo de las habilidades del alumno para navegar de forma independiente en el mundo de la información. (Odinokaya et al., 2019); sin embargo, cada persona debe transformar la información aleatoria encontrada en la web en conocimiento personal sistemático y expandible, a este proceso se le conoce como 'gestión del conocimiento' definido por Frand y Hixon en su estudio titulado "Personal knowledge management: Who, what, why, when, where, how?" como un marco conceptual para organizar e integrar la información relevante para cada persona, para ello necesitan encontrar, interpretar y conectar piezas relevantes de información, negociar los significados, obtener conocimiento en conversaciones con otros y crear ideas nuevas para utilizarlas en la elaboración de un producto final (Hsiao & Huang, 2019).

La subcategoría Interacción en entornos virtuales, se refiere a la participación que se tiene en espacios colaborativos de carácter virtual para comunicarse, establecer vínculos según intereses o edad de cada persona; mantener esos vínculos respetando los valores y el contexto sociocultural de las personas con quienes interactúa; propiciando espacios seguros, acordes a sus características (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). El proceso de socialización en el mundo se ha ampliado gracias a la interacción en una red global donde la experiencia digital y online es cada vez más rápida, fluida y masiva, brindando enormes posibilidades de relacionarse al mismo tiempo con tanto y con tantas personas (Ministerio de Educación del Perú, 2021a). Sin embargo, esto trae un riesgo relacionado al hecho de que una pantalla impide la interacción real, por lo que este anonimato permite falsear la identidad, ocultarla, actuar sin ética afectando la realidad y haciendo factible lo imposible (Zapatero et al., 2017). La interacción virtual que ha cobrado especial relevancia en el contexto de la pandemia, permitió que los docentes puedan mantener la comunicación con sus estudiantes respetando los protocolos de distancia social; sin embargo, este tipo de aprendizaje a distancia requiere soluciones operativas a los diferentes problemas que presenta como el aumento en la carga académica de estudiantes y profesores, problemas tecnológicos, carencia de medios para acceder a la tecnología, entre otros (Voronova et al., 2021). Gomes & Thomas (2022) destacan en su estudio que

durante el tiempo de la pandemia se utilizaron modelos de comunicación digital como WhatsApp, Zoom lo que permitió pasar de un modelo convencional a un modelo colaborativo de entrega por parte de los docentes; una de las conclusiones a las que arriban es que estas habilidades colaborativas desarrolladas por el uso del WhatsApp guardan similitud con la teoría constructivista del aprendizaje de Vygotsky, también encontraron que los adolescentes tenían gran entusiasmo por el uso de esta herramienta para implementar proyectos grupales. La incorporación de modelos visuales, historias experienciales y notas de audio brindaría oportunidades a los adolescentes para desarrollar habilidades de autoexpresión, competencia para compartir sus ideas y autonomía personal.

La subcategoría Crea objetos virtuales en diversos formatos, consiste en elaborar materiales digitales orientados a diversos propósitos, mediante un continuo proceso de mejora basado en la retroalimentación constante sobre su contenido, funcionalidad y utilidad desde el contexto de la escuela y en el ámbito de su vida diaria (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). Específicamente en el ámbito educativo se considera un objeto virtual como un material digital sobre una temática determinada, con fines específicos de aprendizaje que contiene actividades y es evaluado (Feria-Marrugo, 2016). Además se debe considerar que es necesario adoptar un enfoque direccionado a construir objetos virtuales de aprendizaje en la institución educativa, ya que permite que todos los recursos físicos, tecnológicos y humanos puedan contribuir en el desarrollo de su misión institucional (Pascuas Rengifo et al., 2015). Marheineke, citado por Murdoch-Kitt & Emans (2021), destaca que el diseño visual de objetos o productos interactivos así como otras disciplinas creativas, suele usar dichos objetos como formas visuales para poder explicar o expresar sus pensamientos, obtener comentarios, desarrollar ideas o llegar a consensos.

Por otra parte, la segunda competencia transversal o categoría para este estudio, *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma*, considera tres subcategorías; a) Define metas de aprendizaje, b) Organiza acciones para el logro de sus metas de aprendizaje y c) Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.

La subcategoría Definición de metas de aprendizaje, es entendida como saber reconocer los saberes propios, las habilidades y los recursos con los que se cuenta

y si estos le permitirán el logro de la tarea, para que, a partir de ese análisis, el estudiante pueda plantearse metas viables (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). Sin embargo, para que un estudiante pueda establecer sus metas personales, es necesario que los docentes establezcan con claridad el objetivo del trabajo que va a realizar, para que tome conciencia de qué se espera de él y comprenda lo que esto le demanda (Crispin et al., 2011). Asimismo, es necesario establecer el tipo de meta que, personalmente, desea cumplir: de aprendizaje cuando busca dominar la tarea o adquirir conocimientos y habilidades; de refuerzo social cuando busca la aprobación de los otros y evitar el rechazo; o de logro, que orientan el deseo de obtener resultados positivos que le permitan avanzar en sus estudios (Navas Martínez et al., 2007). Estas actividades forman parte de lo que se conoce como aprendizaje autorregulado, el cual hace referencia a los procesos utilizados por los estudiantes para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas, estos procesos de autorregulación, como establecer metas y evaluar el progreso hacia ellas, se emplean en diversos tipos de aprendizaje; desde los más generales como habilidades académicas y motrices hasta tareas más específicas, como aplicar fórmulas matemáticas o reglas gramaticales. (Zimmerman, 2000).

La subcategoría Organiza acciones para el logro de sus metas de aprendizaje, es conceptualizada como el pensar y proyectar una organización personal, mirando el todo pero también las partes de la organización para así fijar la meta hasta donde debe llegar el estudiante para ser eficiente, además, establecer qué hacer para identificar y seleccionar los mecanismos que le permitan alcanzar sus metas personales de aprendizaje (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). Para ello, el estudiante debe conocer el repertorio de estrategias que le van a permitir realizar una tarea, cómo se aplican dichas estrategias y qué condiciones permiten hacerlas realmente efectivas (Bustingorry & Mora, 2008). Zimmerman define el concepto de autorregulación como autonomía y el control que ejecuta el individuo para aprender, mediante la adquisición de conocimientos, desarrollo de experiencias, seguimiento y regulación de sus propias acciones para superar los retos planteados. En esa línea podemos afirmar que Zimmerman basa sus ideas en la teoría cognitiva social de Bandura para definir este proceso de autorregulación (Karaca & Bektas, 2022).

En lo que refiere a la subcategoría Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje, está relacionada directamente con la metacognición y consiste en hacer un seguimiento del propio grado de avance con relación a las metas de aprendizaje propuestas por el estudiante, mostrando confianza en sí mismo, capacidad para autorregularse, así como disposición e iniciativa para reformular sus acciones en forma oportuna, evaluar si las estrategias seleccionadas y su planificación son las más adecuadas para alcanzar sus metas de aprendizaje (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). Lo especificado anteriormente exige promover que los estudiantes reflexionen acerca de sus procesos cognitivos, pero también sobre los afectivos y motivacionales; esto es, reflexionar sobre su motivación, qué desea hacer y su capacidad para afrontar los retos que representan las tareas a desarrollar (Crispin et al., 2011). Sin embargo, a pesar de que el proceso de aprendizaje autorregulado es una característica personal, tiene originalmente, un componente de guía y apoyo que debe darse en la retroalimentación (Romero & Lugo, 2019).

Después de realizar una detallada revisión bibliográfica se ha decidido considerar para esta investigación como cuarta subcategoría 'Toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos' dentro de la categoría c) *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma*, relacionada directamente con el proceso de metacognición. Osses, citado por Bustingorry & Mora (2008) define la metacognición como un conjunto de acciones que se orientan al conocimiento personal de las operaciones y procesos mentales (qué), saber usarlas (cómo) y cambiarlas o adaptarlas en función de los requerimientos de las metas propuestas. Asimismo, Schunk (2012) afirma que la comprensión metacognitiva experimenta un desarrollo considerable entre los 5 y 10 años de edad y, a medida de que los niños se apropian de los métodos que les permiten supervisar su nivel de entendimiento mejoran su nivel metacognoscitivo; aprenden qué estrategias pueden usar según las diferentes tareas que se les plantea y conforme las desarrollan aumentan su creencia sobre la efectividad de usar estas estrategias pues los llevan a un mejor desempeño.

Asimismo, como tercera categoría, se considera necesario agregar la competencia: 'Trabaja en equipo de manera colaborativa y organizada', debido a que es una de las competencias más demandadas en las empresas y que se

desarrolla en la EBR de manera alterna a las competencias de área. Cabe destacar que, desde las bases teóricas del currículo, fundamentalmente la teoría socio constructivista aporta las bases para el trabajo en equipo con el fin de articular y mejorar el proceso de aprendizaje. El trabajo en equipo, en el campo laboral, es la habilidad que asegura la integración y la colaboración activa para el logro de objetivos comunes con las demás personas, áreas u organizaciones de una empresa (Schachter & Caro, 2008). En efecto, trabajar en equipo desarrolla la capacidad comunicativa y de interacción con todos los niveles de una organización, lo que asegura mantener buenas relaciones interpersonales, reconociendo otros puntos de vista a fin de lograr consolidar proyectos conjuntos (Defilippi, 2019).

En cuanto a la subcategoría Toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos, se afirma en la bibliografía que existen dos maneras de realizar esta toma de conciencia; la primera es de naturaleza declarativa o también llamada conocimiento metacognitivo; la segunda, es de carácter procedimental, el denominado control metacognitivo o autorregulación propiamente dicha, ambos relacionados entre sí y con igual importancia. El control metacognitivo refiere que un estudiante competente es un participante activo e intencionado con la capacidad de iniciar y dirigir su propio proceso de aprendizaje y no un estudiante reactivo (Bustingorry & Mora, 2008). Cuando esto se logra, el estudiante tiene conocimiento acerca de cómo aprende, toma conciencia del propio pensamiento mediante la observación de sus propias acciones y conductas para aprender, por lo que es un modo más profundo de aprendizaje desarrollado denominado autorregulación (Crispin et al., 2011). Sin embargo, para lograr desarrollar conciencia metacognitiva los docentes deben enseñar a sus estudiantes a planificar, monitorear y supervisar sus propios procesos y el uso de estrategias para así garantizar su uso espontáneo y autónomo, facilitando su generalización a nuevos problemas, afirmando la transferencia metacognitiva. Visto de esta manera, si se aspira a que los estudiantes aprendan se debe modelar como método didáctico el metacognitivo (Bustingorry & Mora, 2008). Bandura, citado por Karaca & Bektas (2022) afirma que los estudiantes que se autorregulan desarrollan un papel activo en la selección de sus objetivos personales de aprendizaje, así como también pueden regular sus competencias metacognitivas controlando todo el proceso realizado por ellos mismos.

La tercera categoría, *Trabaja en equipo de manera colaborativa y organizada*, presenta a su vez, tres subcategorías: a) Colabora en la planificación, organización y distribución de las tareas, b) Asume responsablemente las tareas asignadas y c) Se comunica con claridad, favoreciendo el buen clima.

La primera subcategoría Colabora en la planificación, organización y distribución de las tareas. Stevens y Campion, citados por (Torrelles et al., 2011) definen la colaboración como la coordinación o cooperación, que no viene a ser más que la autogestión al interior del equipo de trabajo, siendo esta sincronización entre los miembros y las tareas el requisito indispensable para el funcionamiento del mismo. La importancia de la colaboración se confirma en lo que Defilippi (2019) expresa en su investigación en donde varios reclutadores de empresas manifestaron que los recién egresados del nivel superior fracasan porque existe un exceso de individualismo en el cumplimiento de las tareas y esto choca con la cultura organizacional de las empresas. Algunos investigadores afirman que mientras se trabaja en equipo la creatividad de los estudiantes se desarrolla emergiendo de sus interacciones internas y la discusión que se propicia para brindar soluciones originales y de alta calidad a problemas complejos, nuevos o mal definidos (Forte-Celaya et al., 2021).

La segunda subcategoría Asume responsablemente las tareas asignadas, especifica que en un equipo, se realiza la asignación de roles y responsabilidades en base a las fortalezas reconocidas en cada integrante, porque se busca que las personas desarrollen las actividades en las que contribuyan de mejor manera a la consecución de las metas, considerando su experiencia, conocimientos y formación maximizando los resultados (Perusich et al., 2010). Asimismo, al asumir roles en un trabajo colaborativo en equipo, es necesario que quede claro el concepto de 'delegación' la cual implica no solo decirle a un miembro del equipo qué hacer y cómo hacerlo, sino es entregarle la responsabilidad para la ejecución de un trabajo específico, no solo consiste en recibir un conjunto de instrucciones sino que ese rol exige la toma de decisiones y el rendimiento de cuentas por los resultados obtenidos (Lin & You, 2021).

La tercera subcategoría Se comunica con claridad, favoreciendo el buen clima. Se define la comunicación como aquella interacción en la que se comparte información en un proceso de ida y retorno, lo que implica habilidades como la

escucha activa, la atención y comprensión oral, el manejo del lenguaje no verbal, entre otros. La comunicación es la interacción establecida entre los integrantes de un equipo en la que se comparte información que permita actuar organizadamente para el buen funcionamiento del equipo (Torrelles et al., 2011). El trabajo en equipo exige desarrollar también la habilidad de brindar retroalimentación a todos los niveles de una empresa, tanto al superior como a los compañeros o subordinados (Defilippi, 2019). En este siglo XXI el trabajo en equipo adquiere relevancia fortaleciendo las habilidades de comunicación y colaboración durante los procesos de aprendizaje; por ello, se espera que los docentes utilicen el aprendizaje colaborativo para permitir a sus estudiantes lograr una mejor capacidad para trabajar juntos. La formación de una colaboración en equipo adecuada, indica que los educadores deben tener roles que incluyan, la orientación de las metas y objetivos del proceso de aprendizaje, recopilación de decisiones sobre la duración del trabajo en equipo, disposición de las tareas a realizar durante el proceso de aprendizaje, y asegurar la participación activa de los integrantes y equipos (Hidayatulloh & Ashoumi, 2022).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

3.1.1 Tipo de la investigación

La presente investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, ya que se utilizaron teorías interpretativas para darle la palabra a personas o grupos sociales, otorgándoles la importancia que tienen en la sociedad donde se desenvuelven (Bautista, 2011). Asimismo, el estudio es de nivel exploratorio y corresponde al tipo de investigación básica puesto que servirá de cimiento a posteriores investigaciones aplicadas o tecnológicas (Esteban, 2019).

3.1.2 Diseño de la investigación

El diseño utilizado fue la fenomenografía, en el que el investigador se centra en estudiar las experiencias de los otros, enfocando su interés por describir cómo perciben las personas un fenómeno: la manera en la que experimentan el mundo en las prácticas sociales como, por ejemplo, el proceso educativo; la manera en la que los implicados experimentan y comprenden una determinada práctica social, especialmente en el contexto educativo (Casasola-Rivera, 2022). El propósito de la fenomenografía es descubrir cómo comprenden las personas fenómenos específicos para luego delimitarlo dentro de categorías conceptuales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.2 Categorías, subcategorías y matriz de categorización

3.2.1 Categorías: La primera categoría de este estudio es *Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC*, que presenta como subcategorías: a) Personaliza entornos virtuales generados por las TIC, b) Gestiona información del entorno virtual, c) Interactúa en entornos virtuales y d) Crea objetos virtuales en diversos formatos.

La segunda categoría es *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma*, la cual considera tres subcategorías; a) Define metas de aprendizaje, b) Organiza

acciones para el logro de sus metas de aprendizaje; y c) Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.

La tercera categoría, *Trabaja en equipo de forma colaborativa y organizada*, considera tres subcategorías: a) Colabora en la planificación, organización y distribución de las tareas, b) Asume responsablemente las tareas asignadas y, c) Se comunica con claridad, favoreciendo el buen clima.

3.2.1 Matriz de Categorización

Síntesis de las categorías y subcategorías que desagregan el tema de investigación en aspectos más específicos, construidas previamente a la recolección de información. (Ver Anexo 1)

3.3 Escenario de estudio

El presente estudio se realizó con docentes de la educación básica regular, de los niveles de primaria y secundaria, con amplia experiencia en el desarrollo del trabajo por competencias. Se consideró docentes de instituciones educativas pertenecientes a la jurisdicción de la Dirección Regional de Lima Metropolitana. Todas las escuelas de las que forman parte los docentes cuentan con los grados de 1ro. a 5to. grado de secundaria y con primaria completa, con poblaciones escolares que superan los 500 estudiantes, ubicadas, mayormente en las zonas periféricas de Lima.

3.4 Participantes

Para el desarrollo de esta investigación se contó con la participación de cuatro docentes que laboran en diversas instituciones de Lima. Entre las características generales que definen a dichos docentes es que todos cuentan con estudios de posgrado y más de 20 años en el desempeño docente, con experiencia en los diversos cambios curriculares y dominio de sus competencias de área y nivel. Dichos participantes son: (a) Maestra de primaria con 28 años de experiencia profesional como docente, experiencia como Tutora académica durante 4 años en la Academia de la Magistratura, con estudios de Economía, y dos maestrías en Gestión Pedagógica y Evaluación de la Calidad Educativa. (E1); (b) Docente de Matemática en el nivel secundaria, con 30 años de experiencia, experiencia en Gestión como director de dos instituciones

educativas, capacitador y formador del Minedu a través de la UNI, USIL y Universidad del Santa. Maestría con mención en Investigación y Educación Superior en dos universidades. (E2); (c) Docente de Ciencia y Tecnología en el nivel secundaria, con 30 años de experiencia docente, experiencia en cargos jerárquicos como jefe de laboratorio y Coordinadora de área. Estudios de Maestría con mención en Didáctica de las Ciencias Naturales y doctorado en Ciencias de la Educación. (E3); Docente de Comunicación. con 25 años de experiencia en aula, experiencia como formadora docente en programas del Ministerio de educación, Maestría en Docencia Universitaria, Segunda especialidad en Psicopedagogía, Posgrado en la Universidad de La Rioja (E4).

Tabla 1

Participantes

PARTICIPANTES	CARGO	EXPERIENCIA	GRADO ACADÉMICO
<i>Entrevistado 1</i>	<i>Docente de primaria</i>	<i>28 años</i>	<i>Magister</i>
<i>Entrevistado 2</i>	<i>Docente de secundaria</i>	<i>30 años</i>	<i>Magister</i>
<i>Entrevistado 3</i>	<i>Docente de secundaria</i>	<i>30 años</i>	<i>Doctor</i>
<i>Entrevistado 4</i>	<i>Docente de secundaria</i>	<i>25 años</i>	<i>Magister</i>

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación fenomenográfica exige el empleo de instrumentos flexibles para registrar la información, entre los cuales se pueden identificar, principalmente, el cuestionario abierto y la entrevista (Casasola-Rivera, 2022). Para el presente estudio, se utilizó como técnica, la entrevista, debido a que brindó la flexibilidad que se buscaba, al ser una reunión cercana donde se intercambia información mediante preguntas y respuestas en una comunicación asertiva que permite construir, de manera conjunta, significados sobre el tema de investigación desde la percepción de los participantes; se optó por la entrevista semiestructurada con base en una guía de estructura previa pero flexible, a fin de poder adaptar o introducir nuevas preguntas para obtener mayor información de la prevista. (Hernández et al., 2014).

(Ver Anexo 2)

3.6 Procedimiento

En el presente estudio, se realizó el siguiente procedimiento: En primer lugar, se elaboró la guía de entrevista, basada en las categorías y subcategorías de la

matriz de categorización apriorística, con interrogantes relacionadas a las estrategias para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales del CNEB. Se procedió a la validación de la misma, aplicándola a dos docentes que no participarán del estudio, pero que comparten características similares a quienes se van a entrevistar, a fin de determinar la claridad y precisión de las preguntas. Luego, se realizaron las entrevistas con los participantes, programando fechas y horas de acuerdo a su disponibilidad, en algunos casos se hizo mediante la plataforma Zoom, debido a la distancia, en otros fue de manera presencial y otros vía grabación de audio de llamada telefónica. Terminado este proceso, se procedió al análisis de las respuestas para cada ítem, estableciendo coincidencias y diferencias mediante la comparación y análisis de resultados a través del uso de ATLAS.ti, procediéndose luego a la triangulación de los datos para contrastar la información. El procedimiento para el tratamiento de la información, se hizo mediante la transcripción y codificación organizada de las respuestas de los docentes participantes, lo que permitió verificar las categorías propuestas, con las que se busca producir conocimientos nuevos en base a los datos que se han obtenido (Hernández et al., 2014).

Posteriormente se realizó la discusión analizando los resultados y llegando a establecer así conclusiones y recomendaciones para futuros estudios.

3.7 Rigor científico

En una investigación cualitativa se deben considerar ciertos criterios que brindan el rigor científico que esta requiere, los que buscan establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad de los estudios cuantitativos. Dichos criterios son citados por Hernández et al. (2014) y denominados dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación. Respecto a la dependencia, se revisaron los datos recolectados para llegar a interpretaciones que sean congruentes con la información recabada, es decir, se hizo la transcripción de las respuestas evitando omisiones o errores. En relación a la credibilidad, se captó el significado real y completo de las experiencias de los entrevistados vinculadas a sus prácticas personales respecto al planteamiento del problema general. La transferencia en el caso del presente estudio se hizo evidente al brindar una idea sobre el problema de estudio y la posibilidad de

aplicar algunas conclusiones en otro ambiente de similares características. En cuanto a la confirmación, se hizo la interpretación de los datos, tomando como referencia fuentes confiables, evitando sesgos y tendencias personales del investigador.

3.8 Método de análisis de datos

El método utilizado fue el de Triangulación, por ser más adecuado al permitir relacionar las concepciones de los maestros con la teoría revisada y los antecedentes de investigación, se constituye en un método para ayudar en la exploración y explicación de comportamientos humanos complejos, mediante el uso de variados métodos que permiten brindar una explicación más equilibrada a los lectores, es un procedimiento que puede ser usado en estudios de corte cualitativos como cuantitativos (Noble & Heale, 2019). Para el análisis de datos con la finalidad de validarlos, la triangulación se constituye en el método más adecuado porque permite comparar los resultados estableciendo patrones similares o contrarios, así como permanencias o inestabilidades de la realidad estudiada y así verificar los hallazgos (Arias, 2000).

3.9 Aspectos éticos

Los aspectos éticos que rigen el desarrollo del presente trabajo consideran, en primer lugar, el consentimiento informado de los participantes a quienes se les puso en conocimiento acerca de la intención y propósito de la investigación a fin de que accedan a participar de manera voluntaria y accesible, como lo menciona Mohd Arifin (2018). En segundo lugar, cabe destacar que la información vertida es original, lo que se pudo verificar mediante el uso del software Turnitin, para garantizar el respeto a los derechos de autor, con la finalidad de evitar el autoplagio o el plagio respecto a las fuentes que han sido referenciadas siguiendo el formato APA séptima edición. Asimismo, la información vertida es verdadera, predominando los hallazgos reales, sin falseamiento de datos. Como es sabido, el investigador es el principal responsable de que los datos e información que comparte sean auténticos, reproducibles y creíbles en beneficio de la comunidad científica (Mukherjee, 2020).

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La competencia en educación está determinada por la forma en que un sistema educativo aplica los valores, así como la aplicación de conocimientos y habilidades que desarrollan los estudiantes de manera fructífera. La enseñanza y el aprendizaje de competencias transversales a las áreas escolares es una tendencia internacional. En el Perú la enseñanza se ha organizado tradicionalmente por áreas, no obstante, los actuales los fundamentos del Currículo Nacional (CN) desde hace seis años presenta un cambio hacia la integración de áreas y se cuenta con precisiones para los maestros de cómo legal y formalmente se proponen la participación hacia la organización de la enseñanza de las áreas integradas y el desarrollo de las competencias trasversales hacia el logro del perfil del estudiante.

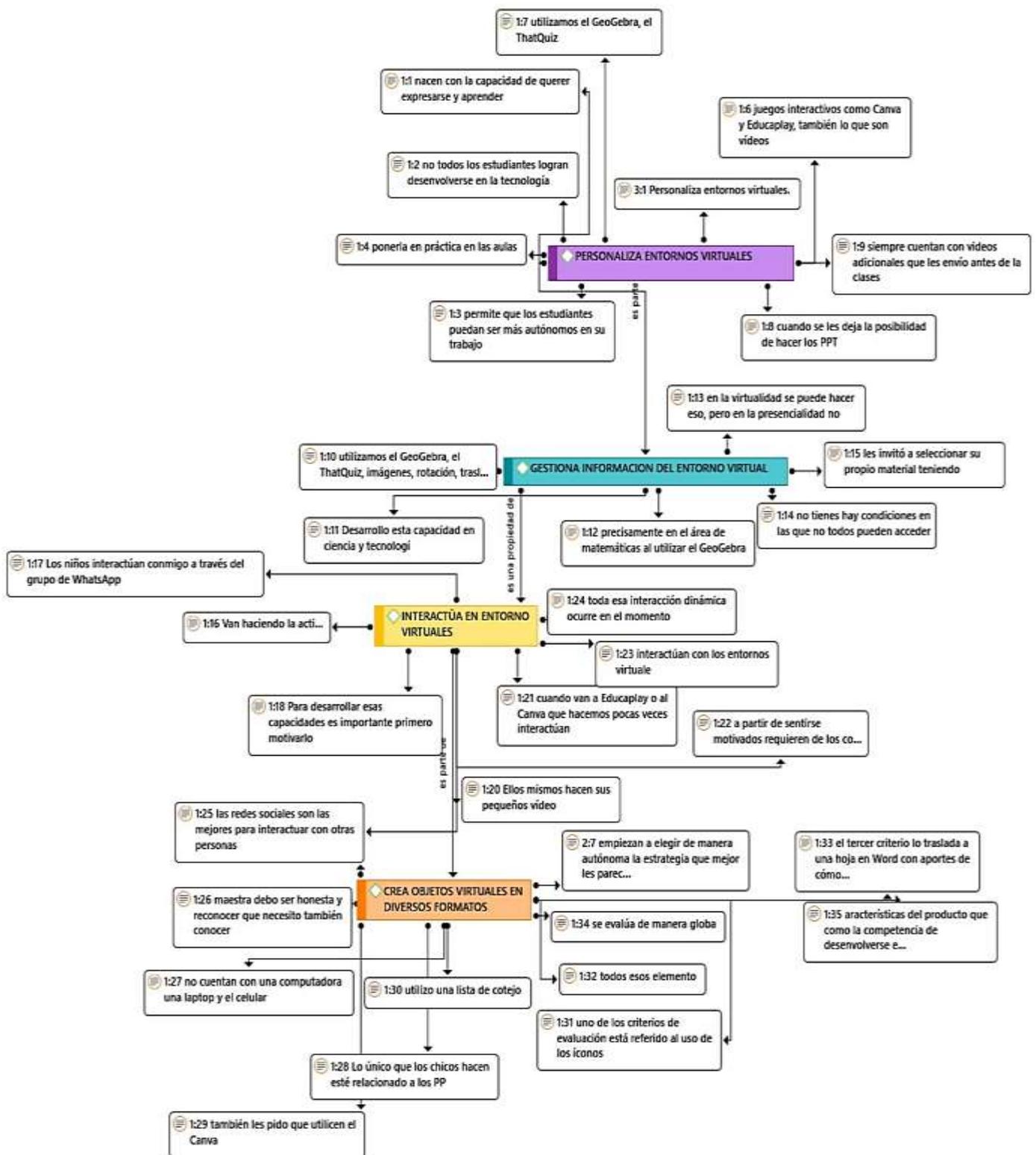
El aprendizaje de los estudiantes debe estar vinculado con las competencias transversales, por ello en el presente apartado se realiza la discusión de los resultados encontrados desde la percepción de los docentes en cuanto a las diferencias en las estrategias en el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular. Para tener una buena comprensión de la visión de los docentes sobre las estrategias que utilizan en relación con el objetivo de estudio, se optó por un estudio orientado cualitativamente, donde se aplicó una entrevista semiestructurada

Este trabajo analiza las diferencias en las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular, por ello en el presente apartado ofrece la interpretación de los testimonios de cuatro docentes, opiniones y sugerencias recogidas durante el proceso de la entrevista.

Luego que los datos fueron codificados, respecto a cada categoría, se utilizó el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti para facilitar el proceso de datos recopilados, proporcionando gráficos con redes semánticas, para un análisis organizado.

Figura 1

Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC



Nota: Se observa los códigos obtenidos a través del software Atlas ti, respecto a los testimonios de los docentes.

Se ha iniciado con el análisis del primer objetivo específico: analizar las diferencias en las estrategias de los docentes en relación al desarrollo y evaluación del desenvolvimiento de los estudiantes en los entornos virtuales generados por las TIC, los docentes coinciden en cuanto al desarrollo de la autonomía que generan los entornos virtuales; no obstante, mantienen la opinión de que las herramientas digitales pueden diseñarse como ayuda, que tienen un alta y especial relevancia educativa, pero depende de cómo se usen. Reconocen la importancia de que se utilicen, de tal manera que se beneficie el aprendizaje y que no se convierta en un pasatiempo. Asimismo, es coincidente que, para la evaluación de dichas competencias no preparan instrumentos destinados a ello, sino que algunos criterios relacionados a las CT forman parte de instrumentos de evaluación de sus competencias de área.

Respecto a la subcategoría A1: Personaliza entornos virtuales, los docentes opinaron sobre la importancia de la tecnología como herramienta para el aprendizaje y las oportunidades de aprovecharse en el aula, además que propician la creatividad. Como mencionó una maestra: los estudiantes conocen la tecnología desde el vientre de la madre, nacen con la capacidad de querer expresarse y aprender mediante ella. Los docentes coincidieron en que es una herramienta útil que, dependiendo de la enseñanza, puede contribuir al aprendizaje. Estos resultados encuentran base teórica en el estudio de Chan Núñez & Gastelum (2016) quienes explican que los entornos virtuales se relacionan directamente con la tendencia mundial de virtualización que, aplicado al campo educativo, exige dos condiciones: la desescolarización de los procesos didácticos y la flexibilización curricular; al respecto E1 señaló que esta competencia la desarrolla como un reforzamiento en el aula donde hacen actividades y luego les envía a los niños páginas interactivas de lectura, reforzamiento en numeración para matemática [...] les llama mucho la atención y es muy diferente de lo que se hace en el aula el usar la tecnología porque ellos han nacido con ello y eso les encanta, todo lo que sea manipular, les encanta. Asimismo, E3: sostuvo que los estudiantes puedan ser más autónomos en su trabajo o desenvolverse utilizando diferentes recursos tecnológicos, crean contenidos y material, lo que hace que para ellos se haga más accesible el trabajo. No obstante, E2: añadió que no todos los estudiantes logran

desenvolverse en la tecnología porque sus intereses no son lo que nosotros (docentes) requerimos para que desarrollen en nuestra área.

En cuanto a la capacidad para personalizar los entornos virtuales en los que se desenvuelven los estudiantes; los docentes consideran que, al integrar la tecnología en sus aulas, pueden crear sesiones más relevantes, actualizadas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ellos manifiestan que promueven actividades con juegos interactivos, al asignar trabajos promueven la búsqueda en tutoriales, además señalan que usan como medio los videos. Estos resultados encuentran explicación en lo indicado por el Ministerio de Educación del Perú (2016a), quien señala que esta capacidad está definida como la forma de expresar organizadamente la individualidad de cada persona en diversos entornos virtuales a través de la selección, variación y mejoramiento de dichos entornos según los intereses, valores culturales y las actividades que cada persona. Al respecto los testimonios de los docentes indicaron: E1, sostuvo que preparó clases, con juegos interactivos como Canva y Educaplay, también vídeos y para ello utiliza, no solo el aula de innovación sino también la biblioteca. Mientras que el E2 utilizó el GeoGebra, el ThatQuiz, imágenes, rotación, traslación, homotecia, entre otras; sostuvo que hay algunos chicos que son muy hábiles en esto, personalizan con mucha más facilidad y los que no lo son, siempre están a la expectativa y hay que darles la posibilidad de que ellos puedan elegir los elementos a utilizar. Además, E3 consideró que, cuando se les deja la posibilidad de hacer los PPT, ellos deben utilizar sus habilidades para desenvolverse, buscan tutoriales para poder encontrar recursos y personalizar sus trabajos. Por tanto, los informantes consideran que las herramientas digitales, iPads o tabletas pueden formar parte del complemento en la enseñanza de los estudiantes que necesitan apoyo o necesitan desafíos adicionales, pero que es necesario que conozcan a cabalidad lo que es la personalización.

Asimismo, en cuanto a la Subcategoría A2: gestión de información de los entornos virtuales para los estudiantes, implica el soporte de tecnología de la información, los docentes identificaron desafíos de una mayor adopción para la utilización. Estos resultados encuentran respaldo en lo indicado por el Ministerio de Educación del Perú (2016a), que sostuvo que la gestión de información del entorno virtual, hace referencia al análisis, la organización y sistematización de información

disponible en los entornos virtuales de manera ética y conveniente, considerando los diversos formatos digitales, así como su importancia en el desarrollo de actividades académicas; como se muestran en los siguientes testimonios: E2: manifiesta que a veces utiliza un organizador gráfico, al lado derecho van colocando los datos, las estrategias que pueden emplear; en el centro la pregunta en cuestión y a la derecha la respuesta, E4: invita a seleccionar su propio material de la web, teniendo en cuenta siempre las fuentes, eso es importante para que aprendan a respetar los derechos de autoría e ideas ajenas con las que pueden estar de acuerdo, pero no tomarlas como personales o de su propia creación.

Contrariamente, E3: sostuvo que, hay actividades que se desarrollan en la virtualidad, pero en la presencialidad es limitado hacerlo, por ello lo único que nos queda es trabajar con los textos que le entregamos, en virtualidad se les daba enlaces, aunque se les deja que busquen, pero no todos lo hacen por los medios que no tienes hay condiciones en las que todos pueden acceder al internet.

En relación a la Subcategoría A3 Interactúa en entornos virtuales; a los maestros les resultó más didáctica la enseñanza utilizando herramientas digitales y de comunicación, ya que, en la actualidad, después de la pandemia, existen muchas alternativas también expresaron que era más fácil motivar a los estudiantes a practicar en diferentes medios tecnológicos. Al respecto E1: señaló que los niños interactúan con la maestra a través del grupo de WhatsApp enviando mensajes con su propia voz y cuando van a Educaplay o al Canva la interacción es entre ellos porque son pequeños aún. E2: consideró que para desarrollar estas capacidades es importante primero motivarlos ya a partir de ello puedan adquirir conocimientos que deben trabajar ese día, buscan información en la Wikipedia o información que se les alcanza y en el aula de innovación. Además, E3: señaló que las formas de interactuar se evidencian en el tipo de trabajo que presentan, los recursos que utilizan, los chicos imprimen las fichas y pueden trabajarlas en casa, de preferencia individualmente. También E4: indicó que los estudiantes diseñan sus pequeños vídeos, los editan también realizan Tik Tok, ya que las redes sociales son las mejores para interactuar con otras personas, por ello procura que las utilicen siempre.

Los resultados encuentran respaldo en los aportes teóricos de Voronova et al., (2021) quienes señalaron que la interacción virtual ha cobrado especial

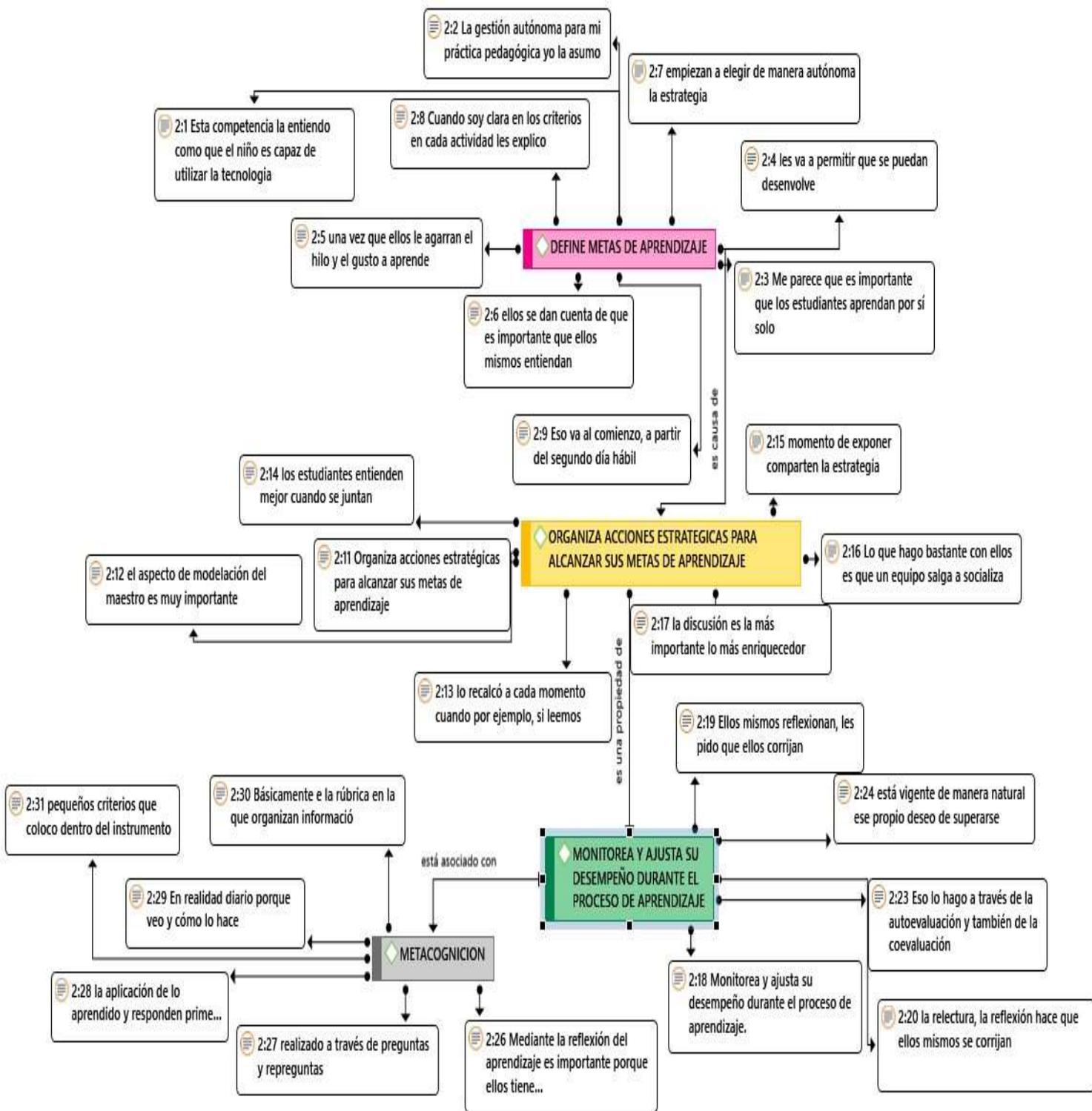
relevancia en el contexto de la pandemia, permitió que los docentes puedan mantener la comunicación con sus estudiantes; Asimismo el estudio de Gomes & Thomas, (2022) señaló que la interacción en entornos virtuales se respalda en la teoría constructivista de Vygotsky cuyo desarrollo de ideas sostiene que los estudiantes aprenden de sus experiencias e interacción con otros (ZDP).

En relación a la Subcategoría A4: Crea objetos virtuales en diversos formatos; los maestros expresaron que necesitan de una preparación continua para el dominio de las diversas herramientas digitales disponibles en la escuela. Los informantes expresaron que muchas veces la eficacia de las herramientas digitales se ve afectada por cómo se utilizan y el propósito al que deben servir. Al respecto E1: considera que los estudiantes no crean objetos virtuales en formatos, esa capacidad se puede desarrollar, pero se necesita conocer más sobre ello, además existe la limitación que cada 15 días se ingresa al aula de AIP, no se cuenta con PC suficientes y el celular que tienen es básico lamentablemente en la casa no tienen los medios. E2: Detalla que en ocasiones cuando se trabaja estadísticas se recurre al Excel sería interesante que trabajen el SPSS, pero no existe la oportunidad debido a que requieren costos y la escuela no cuenta con dicha posibilidad. Además, E3: considera que lo único que los chicos hacen está relacionado a los PPT, crean pocos objetos virtuales. E4: señaló que aparte del video, también usan Canva, para crear afiches, invitaciones, PPT manteniendo el objetivo del texto que van a redactar.

Los resultados pueden ser comparados con lo dicho por Pascuas Rengifo et al. (2015), quien considera que es necesario adoptar un enfoque direccionado a construir objetos virtuales en la institución educativa, puesto que permite que todos los recursos físicos, tecnológicos y humanos puedan contribuir en el desarrollo de su misión institucional. Al respecto, las apps o herramientas digitales se practican para tener un buen efecto, se discute el tiempo que dedica a un esfuerzo, muchas veces ese tiempo es dedicado a la recreación, el rol docente y la importancia implica que se ayude a los estudiantes en el uso y creación de objetos virtuales, pero existen elementos limitantes para ese fin, como la ausencia de medios y recursos tanto en la escuela, como en el hogar, acceso limitado o desconocimiento de las herramientas digitales.

Figura 2

Gestiona su aprendizaje de manera autónoma



Nota: Se observa los códigos obtenidos a través del software Atlas ti, respecto a los testimonios de los docentes.

En cuanto al segundo objetivo específico: Analizar las diferencias en la estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del aprendizaje autónomo de los estudiantes, al respecto los docentes señalaron que consiste en el desarrollo de la autonomía o la capacidad de los estudiantes para tomar el control de sus propios aprendizajes, siendo esta una forma en la que los docentes están tratando de vincularse con sus estudiantes, los participantes señalan que desarrollan sus clases, pero alternan las estrategias más entre el trabajo en equipo, el trabajo autónomo entre otras estrategias en el aula. Todos coinciden que evalúan de forma general, básicamente en la rúbrica o lista de cotejo que utilizan para evaluar sus competencias de área donde colocan algunos criterios relacionados a esta competencia transversal o suelen verlo en el desempeño de los chicos durante el trabajo en aula.

En relación a la Subcategoría B1 Define metas de aprendizaje; los maestros respondieron a la pregunta sobre cómo gestionan que sus estudiantes definan sus metas de aprendizaje, al respecto E1: sostuvo que esta competencia la entiende el niño cuando es capaz de utilizar su autonomía para desarrollar sus actividades o las competencias esperadas. Del mismo modo E2: señaló que la gestión autónoma la asume el primer día de la semana en la primera hora, los estudiantes eligen estrategias que mejor se acomode a sus estilos de trabajo no es única para todos y empiezan a elegir de manera autónoma. Estos resultados se respaldan con el estudio de Villarroel & Bruna (2014), para quienes las competencias transversales favorecen el desarrollo de habilidades de orden superior como la reflexión, pensamiento crítico o la autonomía entre otras, asimismo, integran dimensiones como el análisis, analogías, discriminación de información y toma de decisiones. Además, los docentes sostuvieron que el trabajo autónomo se desarrolla dependiendo de la edad del estudiante, los resultados encuentran respaldo en la teoría de Bruner quien sostuvo que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismos a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad (Espinoza-Freire, 2022).

En relación a la Subcategoría B2 Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje; los testimonios coinciden en que cada vez más lo maestros en lugar de ver al alumno como un contenedor pasivo que debe llenarse con las ideas del maestro, los nuevos enfoques humanistas permiten considerarlos

como alguien que moldea activamente su experiencia de aprendizaje con el propósito de autodesarrollo y realización, los maestros sostuvieron que el modelado es importante, así como la selección de estrategias porque cada estudiante logra sus metas con diferentes estrategias. Estos resultados encuentran sustento teórico en lo dicho por Bustingorry & Mora (2008), quien señaló el estudiante debe conocer el repertorio de estrategias que le van a permitir realizar una tarea, cómo se aplican dichas estrategias y qué condiciones permiten hacerlas realmente efectivas. Entre sus apreciaciones destacan E1: el aspecto de modelación del maestro es muy importante, ellos (los estudiantes) lo toman muy en cuenta y sirven como ejemplos para lograr sus metas. E2: En eso hay que ser claros porque las estrategias pueden tomar diferentes caminos de solución, para conseguir sus metas; pero es importante que la discusión de las estrategias nos lleve a la respuesta que debe ser igual. E4: Con mucha organización, les enseñó que, aunque su temperamento o su forma de ser sea muy pasiva o lenta, ellos tienen que vencer eso, pues la mente está por encima del cuerpo (autoconocimiento). Estos testimonios encuentran respaldo en lo dicho por el Ministerio de Educación del Perú (2016b), donde afirma que las metas de aprendizaje, son entendidas como saber reconocer los saberes propios, las habilidades y los recursos con los que se cuenta y si estos le permitirán el logro de la tarea, para que, a partir de ese análisis, el estudiante pueda plantearse metas viables.

En relación a la Subcategoría B3 Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje; los docentes señalaron que los estudiantes desarrollan la capacidad para monitorear su propio desempeño en el proceso de aprendizaje, cuando los docentes conducen las prácticas de reflexión, los docentes explican que estimulan la autoevaluación y coevaluación, además de retroalimentar constantemente de manera reflexiva, al respecto Crispin et al. (2011) sostuvo que es necesario promover que los estudiantes reflexionen acerca de sus procesos cognitivos, pero también sobre los afectivos y motivacionales; esto es, reflexionar sobre su motivación, qué desea hacer y su capacidad para afrontar los retos que representan las tareas a desarrollar. En concordancia con el autor los docentes explicaron que: E1: Ellos mismos reflexionan les pido que ellos corrijan, por ejemplo, tú comprendes lo que has leído a ver qué dice ahí léelo, me olvide una

letrita dicen y corren a su sitio para aumentar la letra, entonces la relectura, la reflexión hace que ellos mismos se corrijan.

E2: Su propio desempeño lo evalúan a través de los criterios que ellos conocen, por ejemplo: “logré aplicar mis propios estadísticos”, a partir de ahí de pronto ellos se dan cuenta que todavía les falta lograrlo. Pero ¿cuáles son los criterios? Deben revisar el documento de evaluación y se van a ir dando cuenta de qué les falta. E4: Eso lo hago a través de la autoevaluación y también de la coevaluación, presentando en la lista de cotejo qué es lo que se va a evaluar.

En relación a la Subcategoría B4 Metacognición; los docentes explicaron que los estudiantes desarrollan diferentes niveles de metacognición, promovidos por el docente. A través de la reflexión de sus propios aprendizajes reconocen las formas y las estrategias que aplican para lograr sus metas. Los docentes señalan que aplican diferentes formas de mejorar y evaluar la metacognición. Estos aportes de los docentes encuentran sustento en lo dicho por Bustingorry & Mora (2008) quienes definen la metacognición como un conjunto de acciones que se orientan al conocimiento personal de las operaciones y procesos mentales (qué), saber usarlas (cómo) y cambiarlas o adaptarlas en función de los requerimientos de las metas propuestas. Del mismo modo los docentes consideran importante a la metacognición como la autodeterminación de la capacidad cognitiva que reconoce los medios para lograr superar situaciones retadoras, según lo expresado: E1: Mediante la reflexión del aprendizaje es importante porque ellos tienen que saber qué han aprendido, de la forma que han aprendido, que reconozcan el proceso que hicieron para poder lograr el aprendizaje. E2: La metacognición en términos generales lo hacemos al finalizar la semana, en la última clase de la semana ellos hacen la aplicación de lo aprendido y responden primero a una ficha sobre qué aprendieron y dos preguntas físicas donde apliquen lo que aprendieron E3: La metacognición la he realizado a través de preguntas y repreguntas para que evalúen qué logros han tenido así como las dificultades, es un proceso que realizo en cualquier momento de la clase, por ejemplo si alguno se equivocó en alguna clase me sirve para retroalimentar.

Respecto al tercer objetivo específico: Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del trabajo en equipo de los estudiantes., Respecto a considerar el trabajo en equipo colaborativo y organizado de los estudiantes como una competencia transversal, coinciden en que sería bueno ya que implica respetar también sus estilos de aprendizaje, significa consultar con los niños de manera que sean apropiadas para el desarrollo y significativas para ellos, esto porque los niños pequeños deben alternar estrategias y no podrían permanecer todo el día solo con la estrategia del trabajo en equipo, lo que no es igual para los más grandes que entienden algo mejor la cooperación. Asimismo, manifestaron que muchos de los estudiantes no logran consolidar lo que realmente implica trabajar en equipo de manera colaborativa. Respecto a la evaluación de esta competencia, en algunos casos los docentes utilizan fichas de coevaluación del trabajo en equipo que se aplica al final de las actividades, pero destinadas a ver cómo han interactuado, aunque no se aplican en todos los casos.

En cuanto a la Subcategoría C1 Colabora en la planificación, organización y distribución de las tareas; los docentes explicaron que se requiere que los adultos brinden a los estudiantes oportunidades para expresar sus puntos de vista y ser escuchados genuinamente con atención y receptividad tanto por los docentes como por sus pares. Estos hallazgos encuentran concordancia con el estudio de Schachter & Caro (2008), quienes aseveran que el trabajo en equipo es la habilidad que asegura la integración y la colaboración activa para la consecución de objetivos comunes con las demás personas, áreas y organizaciones de una empresa.

Además, trabajar en equipo desarrolla la capacidad para comunicarse con todos los niveles de la organización. E1: el trabajo en equipo para primeros grados durante todo el día o la actividad creo que no es efectivo depende de cada actividad depende del área también porque no todas las áreas creo yo en mi experiencia. Ahora en estos momentos de trabajo dependiendo la actividad creo que el trabajo en equipo sí debería ser una competencia transversal porque ahí hay un intercambio de aprendizaje ellos intercambian su aprendizaje corrigen aprenden de sus compañeros reflexiona se apoyan. E2: Siento que es una necesidad urgente de insertarlo en nuestras escuelas debido a que nuestros estudiantes tiene estilos de aprendizaje diferente porque requieren compartir

ideas para ir procesando como resolver los problemas. E3: Para mí sería excelente, ya que todos deben afrontar porque estaría inmerso dentro de las competencias de las áreas, solo que ya se utilizarían nuevas estrategias y se les debe agregar un valor eso sería excelente, que todos aporten.

En cuanto a la Subcategoría C2 Asume responsablemente las tareas asignadas.; los docentes consideran que, además de centrarse en la competencia, la cooperación y el trabajo en equipo, también refuerza en los estudiantes la autonomía, dentro de un enfoque más flexible para los grupos; además los docentes consideran que de esta forma los estudiantes se comprometen para el cumplimiento de las tareas, la responsabilidad basada en un diálogo y colaboración respetuosa con las actividades escolares. Forte-Celaya et al. (2021) señalaron que mientras se trabaja en equipo la creatividad de los estudiantes se desarrolla, se propicia para brindar soluciones originales y de alta calidad a problemas complejos.

Al respecto E1: manifestó que estas acciones las observa al término de la exposición o cuando terminan su trabajo, donde la retroalimentación debe ser oportuna se les alienta con palabras positivas de motivación: que bonito que han hecho quien ha pintado la carita de Caperucita, luego se retroalimenta reflexivamente preguntándoles cómo lo hubieran hecho mejor de esa manera van asumiendo responsabilidades en sus tareas. E4: incide en la dignidad, autoestima porque ellos me están mostrando a través de la labor que realizan, de su trabajo quiénes son y quiénes no son también. Por ello el docente supervisa los trabajos individualmente al interior de cada equipo,

Resultados que encuentran desarrollo de ideas en lo dicho por Torrelles et al., (2011) quienes definen la colaboración como la coordinación o cooperación, es decir la autogestión al interior del equipo de trabajo, permitiendo la sincronización entre los miembros, para el cumplimiento de las tareas como requisito indispensable. Por otra parte, E2: considera que quisiera ver que todos asuman sus responsabilidades, realicen el rol que les ha tocado en equipo, no obstante, debido al tiempo y la cantidad de estudiantes por aula, no se logra que todos los equipos puedan involucrar a todos los integrantes.

En razón a la Subcategoría C3 Se comunica con claridad, favoreciendo el buen clima; los docentes explicaron que las formas cómo nos comunicamos y buscamos conocimiento está cambiando, la digitalización cambia el aprendizaje

en la escuela tanto para el estudiante como para los docentes, lo que significa que la sociedad está cambiada, por tanto, el estudiante necesita la oportunidad de mayor nivel de escucha. Se trabaja el diálogo asertivo, respetando normas asumidas con anterioridad y supervisando que las tareas asignadas sean cumplidas. E1: sostuvo que debe respetarse las normas los acuerdos antes de empezar a trabajar recordar, recordar constantemente lo que se acordó siendo indispensable cómo debemos dirigirnos el saber escuchar. E2: enfatiza el diálogo asertivo, porque cumple un papel importante en la comunicación. E3: utiliza como estrategia la práctica de la responsabilidad y autonomía para organizarse en el equipo delega funciones al coordinador para dirigir las tareas que se les ha encomendado, posteriormente se les acompaña y monitorea sus avances. Estos resultados encuentran sustento teórico en el estudio de Chomsky, quien estudió la comunicación humana y el uso de la lengua en situaciones cotidianas de interacción, dando origen a los términos competencia comunicativa y competencia lingüística (Tobón, 2004).

No obstante, las opiniones encontradas en el presente estudio son contrarias al estudio de Atalaya Marín (2021) quien abordó la investigación sobre las competencias transversales en docentes donde pudo constatar que existe un 42,5% de docentes ubicados en el nivel medio-bajo con lo que se demuestra un bajo porcentaje en el nivel de competencias transversales de comunicación, integración docente y trabajo en equipo.

V. CONCLUSIONES

Primera.

Respecto a la competencia: *Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC*, se concluye que los docentes valoran la importancia de la tecnología como herramienta vinculada a la creatividad y al aprendizaje. Coincidieron en que es una herramienta útil y que, dependiendo de la enseñanza y la preparación docente puede contribuir al aprendizaje; sin embargo, es necesaria una mejor conceptualización de las capacidades de esta competencia que permita trabajarla y evaluarla de manera adecuada en las aulas, ya que las estrategias que explicaron se relacionan directamente con el nivel y área de conocimiento específica, llámese Ciencia y Tecnología, Matemática, Comunicación, entre otras.

Segunda.

Respecto a la competencia: *Gestiona su aprendizaje de manera autónoma*, los participantes desarrollan la capacidad de los alumnos para tomar el control de sus propios aprendizajes. Los docentes la realizan de manera casi automática, no planificada como tal, sino como parte de su quehacer diario y desarrollo de sus competencias de área, por ello es indispensable alternar estrategias aplicadas a sus áreas de conocimiento con estrategias metacognitivas y de regulación, puesto que algunos consideran la autonomía como una capacidad que favorece el desarrollo de habilidades de orden superior y que se desarrolla dependiendo de la edad del estudiante.

Tercera.

Respecto a la competencia; *Trabaja en equipo de manera colaborativa y organizada*, los docentes sostuvieron que es necesario considerarla una competencia transversal, lo que implica respetar los estilos de aprendizaje de cada estudiante tiene, exige consultar con ellos de manera que las actividades sean apropiadas y significativas para el desarrollo de su aprendizaje. Es necesario brindarles oportunidades para expresar sus puntos de vista, escuchar de manera atenta y empática, plantear una meta común y durante

el trabajo en equipo se desarrollan estas capacidades, además de la integración y la colaboración activa para comunicarse.

Cuarta.

Respecto al análisis de las competencias transversales, los docentes presentan una situación común sobre cómo se trabaja con estas competencias en la educación básica regular. A pesar de que recientemente, a razón del confinamiento social, los estudiantes utilizaron diferentes tipos de material de aprendizaje además de los mediados por ordenadores, todavía se evidencia inexperiencia de los docentes en el uso de la tecnología, así como en muchos estudiantes dependiendo, sobre todo, de la edad y medios con los que cuenta. Se evidenciaron roles del educador donde se observa aún la necesidad del dominio del currículo en cuanto al desarrollo de las competencias transversales. Asimismo, no se evidencia el uso de instrumentos para la evaluación de las competencias transversales, sino que figuran algunos alcances de las mismas en instrumentos elaborados para la evaluación de las competencias de área, como listas de cotejo o rúbricas donde figuran algunos criterios de las CT, pero no se colocan de manera intencionada sino complementaria y en algunos casos, solo se observa mediante las evidencias que producen los estudiantes. La evaluación de estas competencias demanda respetar los estilos de aprendizaje y de enseñanza personal, de manera que sean más apropiadas para el desarrollo de aprendizajes significativos, pero tratadas desde el enfoque por competencias que plantea el Currículo Nacional de Educación Básica y no solo como parte complementaria al desarrollo de competencias de áreas específicas.

VI. RECOMENDACIONES

- Primera.** En cuanto a la categoría Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC, los resultados obtenidos indican que existe la necesidad de profundizar en el estudio de estos temas para futuras orientaciones, por lo que se recomienda a la UGEL continuar con las capacitación y ejecución de talleres para incluir actividades donde se sugiera cómo aplicar herramientas virtuales en el proceso de enseñanza en la EBR orientadas al desarrollo de esta competencia.
- Segunda.** A razón de la categoría Gestiona su aprendizaje de manera autónoma, se recomienda a docentes investigadores profundizar el estudio con una investigación cualitativa con estudiantes involucrados para obtener una visión más amplia de qué estrategias o recursos usan los estudiantes para desarrollar esta competencia y cómo los utilizan.
- Tercera.** Respecto al trabajo en equipo de manera colaborativa y organizada, la perspectiva sociocultural destaca el aprendizaje como una interacción entre personas, así como objetos del entorno como con artefactos, por ello se recomienda considerarla como una competencia transversal. Se sugiere al equipo de coordinadores y docentes desarrollar proyectos que involucren a las familias y demás miembros de la comunidad educativa, a fin de modelar el concepto de cooperación en los estudiantes.
- Cuarta.** En relación al desarrollo y evaluación de las competencias transversales se recomienda a los docentes emplear mayores estrategias para integrar los aprendizajes mediante diferentes técnicas como: aprendizaje basado en proyectos, debates, experimentos e investigaciones empíricas; procurando vincularlas con las competencias transversales al igual que con las competencias disciplinares. Asimismo, es necesario elaborar instrumentos orientados a la evaluación de las capacidades de las competencias transversales mediante el trabajo colegiado de los maestros de grado en primaria las diferentes áreas en secundaria.

REFERENCIAS

- Abri, A. Al, Jamoussi, Y., AlKhanjari, Z., & Kraiem, N. (2020). Pericol: A framework for personalized e-learning with social collaboration support. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 9(3), 483–493. <https://doi.org/10.12785/IJCDS/090312>
- Agudo, J. E., Hernández-Linares, R., Rico, M., & Sánchez, H. (2013). Competencias transversales: Percepción de su desarrollo en el grado en ingeniería en diseño industrial y desarrollo de productos. *Formacion Universitaria*, 6(5), 39–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062013000500006>
- Alonso Arévalo, J. (2013). Gestión de la Información, gestión de contenidos y conocimiento. *El Profesional de La Informacion*, 9(1), 15. <https://doi.org/10.1076/epri.10.10.36.6816>
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. In *Archives of Neurology And Psychiatry* (Vol. 69, Issue 1, p. 129). <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1953.02320250135014>
- Atalaya Marín, W. J. (2021). Enseñanza Híbrida y Desarrollo de Competencias Transversales en Docentes de una Institución Educativa Pública Nivel Primaria - Chiclayo. *Universidad César Vallejo*, 1–5. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522>
- Barrio Lapuente, R. (2010). *Fundamento teórico de las competencias transversales*. November.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. (E. E. M. M. (Colombia) (ed.)).
- Bustingorry, S. O., & Mora, S. J. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Casasola-Rivera, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas*, 22, 12–12. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/4091>

- Chan Núñez, M., & Gastelum, M. (2016). Tendencias en la personalización de los entornos de aprendizaje. Experiencias y modelos de personalización en instituciones de educación superior mexicanas. *Universidades*, 70, 69–88.
- Clares, P., & Morga, N. (2019). The domain of transversal competences in Higher Education in different training contexts. *Educação e Pesquisa*, 45, 1–23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Corta, D. (2019). *El uso del portafolio virtual en la autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica en una Universidad Privada de Lima*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14903>
- Crispin, M. L., Esquivel, M., Loyola, M., & Fregoso, A. (2011). Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia. In *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. <https://n9.cl/qsq15>
- Defilippi, E. (2019). Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad. *Unesco*, 11–13. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1510/Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo economico-empresarial en la actualidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1510/Las%20competencias%20que%20demanda%20el%20mercado%20laboral%20de%20los%20profesionales%20del%20campo%20economico-empresarial%20en%20la%20actualidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delors, J., Cameiro, R., Amagi, I., Chung, F., Geremek, B., Padrón, M., Mnaley, M., Komhauser, A., Gorhaim, W., Al Mufti, I., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, Won, M., & Nanzhao, Z. (2015). *La educación encierra un tesoro*. 1–304. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz, D. y otros. (2019). Análisis sobre cómo se está abordando la formación y evaluación de las competencias transversales en las universidades nacionales. In *Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid*. https://innovacioneducativa.upm.es/gruposie/iniciativas-gie#quicktabs-iniciativas_gie=1
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. In *Revista de Investigación Educativa* (Vol. 20, Issue 1, pp. 7–43). <http://revistas.um.es/rie/article/view/97411/93521>

- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73–81. <https://doi.org/10.58594/rtest.v2i1.38>
- Esteban, N. (2019). *Tipos de investigación*. 1–4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907248>
- Feria-Marrugo, I. M. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. *Praxis*, 12, 63. <https://doi.org/10.21676/23897856.1848>
- Forte-Celaya, J., Ibarra, L., & Glasserman-Morales, L. D. (2021). Analysis of creative thinking skills development under active learning strategies. *Education Sciences*, 11(10). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11100621>
- Galdeano, C., & Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación Química*, 21(1), 29–31.
- Gomes, R. F., & Thomas, L. (2022). Virtual Community Mentoring Models for Middle School Underachievers' Psychosocial Development and Well-Being During COVID-19. *Journal of Learning for Development*, 9(1), 137–144. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i1.614>
- Guerrero, G. (2018). Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas. *Proyecto FORGE*, 1–102. <https://cutt.ly/qFmeFDd>
- Haowharn, S., & Ruangsuwan, C. (2022). Development of a Virtual Learning Environment Model to Fortify Life Skills for Teenage of Thailand. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 21. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19314>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. shorturl.at/mwS39
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (M. G. Hill (ed.); 6ta edición).
- Hidayatulloh, M. K., & Ashoumi, H. (2022). The perspective of work readiness in vocational school students with 21st. *Cypriot Journal of Education*, 2(7), 61–74.
- Hsiao, E. L., & Huang, X. (2019). Strategies to support personal knowledge management using a wiki site in online courses. *Journal of Educators Online*, 16(1). <https://doi.org/10.9743/jeo.2019.16.1.5>

- Huamán, A., Loaiza, Z., Callo, H., Inca, T., Loayza, E., & Carrión, L. (2021). Gestión curricular en el desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes en una universidad pública. In *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* (Vol. 5, Issue 6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1205
- Karaca, M., & Bektas, O. (2022). Self-Regulation Scale for Science: A Validity and Reliability Study. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(2), 236–256. <https://doi.org/10.46328/ijonses.302>
- Lin, H. Y., & You, J. (2021). Predicting Teamwork Performance in Collaborative Project-Based Learning. *Journal of Education and Learning*, 10(4), 104. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n4p104>
- Lovón, M. A. (2020). *Análisis del enfoque por competencias en las universidades peruanas: Concepciones y aplicaciones*. 110. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6903/lovon_cma.pdf?sequence=1&isAllowed=n
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. In *Libro Currículo Nacional de la Educación Basica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). Programa Curricular de educación básica secundaria. In *Programa Curricular de Educación Secundaria*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4550>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021a). *Curso Ciudadanía Digital educación para el siglo XXI. Fascículo 2*. 2, 1–51.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *Curso Ciudadanía Digital educación para el siglo XXI. Fascículo 3*. 3, 1–14. www.perueduca.edu.pe
- Mohd Arifin, S. R. (2018). Ethical Considerations in Qualitative Research. *Western Journal of Nursing Research*, 10(2), 150–162. <https://doi.org/10.1177/019394598801000204>
- Montoya, L., Parra, M. del R., Lescay, M., Cabello, O., & Coloma, G. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista Información Científica*, 98(2), 241–255. <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v98n2/1028-9933-ric-98-02-241.pdf>

- Mukherjee, A. (2020). Revisiting the Ethical Aspects in Research Publications. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope*, 1(1), 27–29. <https://doi.org/10.47857/irjms.2020.v01i01.005>
- Murdoch-Kitt, K. M., & Emans, D. J. (2021). Making the virtual tangible: using visual thinking to enhance online transnational learning. *Virtual Exchange: Towards Digital Equity in Internationalisation*, 2021, 85–100. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.53.1292>
- Navas Martínez, L., Muñiz, G. I., & Maicas, G. S. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de eso en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131–142.
- Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-Based Nursing*, 22(3), 67–68. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145>
- Odinokaya, M., Krepkaia, T., Sheredekina, O., & Bernavskaya, M. (2019). The culture of professional self-realization as a fundamental factor of students' internet communication in the modern educational environment of higher education. *Education Sciences*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/educsci9030187>
- Pascuas Rengifo, Y. S., Jaramillo Morales, C. O., & Verástegui González, F. A. (2015). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia para fomentar la permanencia estudiantil en la educación superior. *Revista EAN*, 79, 116. <https://doi.org/10.21158/01208160.n79.2015.1271>
- Perusich, K., Ph, D., Davis, B., & Taylor, K. (2010). Technological Developments in Education and Automation. *Technological Developments in Education and Automation*. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3656-8>
- Raciti, P., Vivaldi, P., & Giuliano, G. (2016). Políticas de lucha contra la pobreza e inclusión laboral. Análisis de experiencias latinoamericanas en la evaluación de las competencias transversales. *Opera*, 18, 105–131. <https://doi.org/10.18601/16578651.n18.07>
- Rivera, Á. A., Jaimes, D. C., & Pulga, C. A. (2012). Fundamentación epistemológica de una investigación en educación. *Revista de La Universidad de La Salle*, 57(57), 231–257.

- Romero Carrión, V., Bedón Soria, Y., & Franco Medina, J. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista Gestión de Las Personas y Tecnología*, 15(43), 23. <https://doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>
- Romero, J. C. G., & Lugo, S. G. (2019). Perceived support, resilience, goals, and self-regulated learning in high school students. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E08.1983>
- Ruesta, C., & Iglesias, R. (2020). La gestión de información y sus modelos representativos. Valoraciones. *Ciencias de La Información*, 42(2), 11–17.
- Rychen, D., & Salganik, L. H. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* (pp. 1–12). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476359.pdf>
- Sancho, C. (2020). La evaluación por competencias: un análisis de su implementación en la Universidad Señor de Sipán, Perú. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(21), 389–406.
- Schachter, M. E., & Caro, E. T. (2008). Competencias transversales o genéricas. Definiciones. Criterios para su evaluación. *Vicedecanato de Calidad y Planificación Estratégica Facultad de Informática (Universidad Politécnica de Madrid)*, 18. https://www.fi.upm.es/verificacion/grado/MI/evaluacion_competencias_transversales.pdf
- Schunk, D. H. (2012). Learning Theories An Educational Perspective. In *Space Science Reviews* (Vol. 71, Issues 1–4). <https://doi.org/10.1007/BF00751323>
- Sepúlveda, A., Salvatierra, M. O., & Díaz-Levicoy, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n2/0257-4314-rces-38-02-e13.pdf>
- Sepúlveda, M. (2017). Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida. *XVIII Encuentro Internacional Virtual Educa*, 1–19. <file:///F:/CLASE INVERTIDA/Las Competencias Transversales, base del Aprendizaje.pdf>

- Tobares, R. C., & Portilla, M. (2020). Teaching practices in generic competences and national test results in Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 161–182. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100161>
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. *Ecoe*, 1–286.
- Torrelles, C., Coiduras, J., & Isus, S. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>
- Torres, L. (2020). *La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana*. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19640/TORRES_CHAVARRÍA_LUIS %281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19640/TORRES_CHAVARRÍA_LUIS%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Villardón-Gallego Lourdes. (2015). Competencias genéricas en educación superior. Metas para su desarrollo. *News.Ge*, <https://news.ge/anakliis-portiaris-qveynis-momava>.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23–34. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335>
- Voronova, E. M., Lapshova, A. V., Bystrova, N. V., Smirnova, Z. V., & Bulaeva, M. N. (2021). Organization of virtual interaction in the context of the coronavirus pandemic. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nspe1.820>
- Zapatero, M. D. C., Señán, G. B., & Román, J. A. R. S. (2017). Sociabilidad virtual: La interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 233–247. <https://doi.org/10.5209/HICS.55910>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de categorización apriorística

Ámbito temático	Problema de investigación	Problema general	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría
Competencias transversales	Estrategias utilizadas por los docentes de la EBR para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de la educación básica.	¿Cuáles son las diferencias en las estrategias utilizadas por los docentes en el desarrollo y evaluación de las competencias transversales de los estudiantes de educación básica?	Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular.	OE1: Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes en relación al desarrollo y evaluación del desenvolvimiento de los estudiantes en los entornos virtuales generados por las TIC.	Entornos virtuales generados por las TIC.	Personaliza entornos virtuales.
						Gestiona información del entorno virtual.
						Interactúa en entornos virtuales.
						Crea objetos virtuales en diversos formatos.
				OE2: Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del aprendizaje autónomo de los estudiantes.	Aprendizaje autónomo.	Define metas de aprendizaje.
						Organiza acciones para el logro de sus metas de aprendizaje.
						Ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
						Toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos.
				OE3: Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del trabajo en equipo de los estudiantes.	Trabajo en equipo.	Colabora en la planificación, organización y distribución de las tareas.
						Asume responsablemente las tareas asignadas. Se comunica con claridad, favoreciendo el buen clima de equipo.

Anexo 2: Matriz operacional: categoría – subcategoría- ítems

Categorías	Subcategoría	ítems
Categoría A Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	Subcategoría A1 Personaliza entornos virtuales.	1. ¿Cuál es su opinión respecto a la competencia 'Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC'? 2. ¿De qué manera desarrolla en los estudiantes la capacidad para personalizar los entornos virtuales en los que se desenvuelven?
	Subcategoría A2 Gestiona información del entorno virtual.	3. ¿Cómo promueve la gestión de información de los entornos virtuales en su trabajo con los estudiantes?
	Subcategoría A3 Interactúa en entornos virtuales.	4. Respecto a la interacción en los entornos virtuales, ¿cómo desarrolla y evidencia esta capacidad en sus estudiantes?
	Subcategoría A4 Crea objetos virtuales en diversos formatos.	5. ¿De qué manera gestiona que sus estudiantes creen objetos virtuales en diversos formatos? 6. ¿Puede describir la manera en la que evalúa la competencia 'Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC'?
Categoría B Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Subcategoría B1 Define metas de aprendizaje.	7. ¿Cuál es su opinión respecto a la competencia 'Gestiona su aprendizaje de manera autónoma'? 8. ¿De qué manera desarrolla en sus estudiantes la capacidad para definir sus metas de aprendizaje?
	Subcategoría B2 Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.	9. ¿Cómo potencia en sus estudiantes la capacidad de organización de estrategias para lograr sus metas de aprendizaje?
	Subcategoría B3 Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	10. ¿De qué forma desarrolla en los estudiantes la capacidad para monitorear su propio desempeño en el proceso de aprendizaje?
	Subcategoría B4 Metacognición	11. ¿Cómo desarrolla en sus estudiantes la metacognición? 12. ¿Qué estrategias o instrumentos utiliza para evaluar la competencia Gestiona su aprendizaje de manera autónoma?
Categoría C: Trabaja en equipo de manera colaborativa y organizada.	Subcategoría C1 Colabora en la planificación, organización y distribución de las tareas.	13. ¿Qué opina respecto a considerar el Trabajo en equipo colaborativo y organizado como una competencia transversal? 14. ¿Cómo gestiona y evalúa que los estudiantes planifiquen, organicen y distribuyan las tareas en un trabajo colaborativo?
	Subcategoría C2 Asume responsablemente las tareas asignadas.	15. ¿Qué procesos sigue para lograr que sus estudiantes asuman responsablemente las tareas que le son asignadas en un trabajo en equipo? ¿Cómo verifica que así sea?
	Subcategoría C3 Se comunica con claridad, favoreciendo el buen clima.	16. ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la comunicación al interior de los equipos de trabajo? 17. ¿De qué manera evalúa el trabajo colaborativo y organizado de sus estudiantes?

Anexo 3: Guía de entrevista sobre el desarrollo y evaluación de las competencias transversales del CNEB

Fecha:	Del 21 de noviembre al 08 de diciembre.
Hora:	Coordinada según las condiciones de tiempo de cada participante.
Lugar:	Lima, Los Olivos, Callao, Comas
Entrevistador:	María Isabel Ramos Vilca
Entrevistados:	D1: Docente de primaria D2: Docente de secundaria – Comunicación D3: Docente de secundaria – Matemática D4: Docente de secundaria – C y T D5: Docente de secundaria – CC.SS.
Introducción	
Descripción general del proyecto	(propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).
Características de la entrevista	La entrevista es de carácter individual y confidencial, que tiene como objetivo conocer las estrategias específicas para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales del CNEB.
Confidencialidad, duración aproximada.	Se mantendrá el anonimato de los participantes. La entrevista tendrá una duración aproximada de 1 una hora.
Preguntas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su opinión respecto a la competencia ‘Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC’? 2. ¿De qué manera desarrolla en los estudiantes la capacidad para personalizar los entornos virtuales en los que se desenvuelven? 3. ¿Cómo promueve la gestión de información de los entornos virtuales en su trabajo con los estudiantes? 4. Respecto a la interacción en los entornos virtuales, ¿cómo desarrolla y evidencia esta capacidad en sus estudiantes? 5. ¿De qué manera gestiona que sus estudiantes creen objetos virtuales en diversos formatos? 6. ¿Puede describir la manera en la que evalúa la competencia ‘Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC’? 7. ¿Cuál es su opinión respecto a la competencia ‘Gestiona su aprendizaje de manera autónoma’? 8. ¿De qué manera desarrolla en sus estudiantes la capacidad para definir sus metas de aprendizaje? 9. ¿Cómo potencia en sus estudiantes la capacidad de organización de estrategias para lograr sus metas de aprendizaje? 10. ¿De qué forma desarrolla en los estudiantes la capacidad para monitorear su propio desempeño en el proceso de aprendizaje? 11. ¿Cómo desarrolla en sus estudiantes la metacognición? 12. ¿Qué estrategias o instrumentos utiliza para evaluar la competencia Gestiona su aprendizaje de manera autónoma? 13. ¿Qué opina respecto a considerar el Trabajo en equipo colaborativo y organizado como una competencia transversal? 14. ¿Cómo gestiona y evalúa que los estudiantes planifiquen, organicen y distribuyan las tareas en un trabajo colaborativo? 15. ¿Qué procesos sigue para lograr que sus estudiantes asuman responsablemente las tareas que le son asignadas en un trabajo en equipo? ¿Cómo verifica que así sea? 16. ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la comunicación al interior de los equipos de trabajo? 17. ¿De qué manera evalúa el trabajo colaborativo y organizado de sus estudiantes?
Observaciones:	Dé las gracias e insista en la confidencialidad y la posibilidad de participaciones futuras.

Anexo 4: Tabla para recojo y triangulación de información – Proceso de categorización y codificación

Objetivo específico	Pregunta	Respuestas de entrevistados	Interpretación general (Diferencias y semejanzas)
<p>OE1: Analizar las estrategias de los docentes en relación al desarrollo y evaluación del desempeño de los estudiantes en los entornos virtuales generados por las TIC.</p>	<p>1. ¿Cuál es su opinión respecto a la competencia ‘Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC’?</p>	<p>E1: Creo que nosotros los docentes podemos emplear mucha didáctica, cosas que de repente no podemos hacer en el aula mediante la tecnología sí podemos hacerlo de manera más fácil para hacerlo llegar a los estudiantes, es importante para un docente que, a pesar de la edad, debe de manejar las TIC porque los chicos ahora son más actuales, desde el vientre de la madre nacen con la capacidad de querer expresarse y aprender mediante la tecnología. Esta competencia la desarrollo como un reforzamiento en el aula hacemos actividades y luego les envié a los niños páginas interactivas de lectura, reforzamiento en numeración para matemática, también de ciencia y tecnología y algunas cosas que yo creo, como por ejemplo con Canva juegos interactivos que hemos aprendido y a los niños les gusta bastante, los llevo al aula de innovación también cada vez que les toca de acuerdo al horario y ahí reforzamos mediante el juegos y a ellos les encanta se quedan calladitos sin hacer bulla ni nada porque les llama mucho la atención es muy diferente de lo que hacemos en aula el usar la tecnología porque ellos han nacido con ello y eso les encanta todo lo que sea manipular, les gusta el juego, les encanta.</p>	<p>La tecnología como herramienta para el aprendizaje es importante y brinda oportunidades de aprovecharse en el aula, además de propiciar la creatividad. Los estudiantes conocen las tecnologías desde el vientre de la madre, nacen con la capacidad de querer expresarse y aprender mediante ella</p> <p>Los docentes coincidieron en que es una herramienta útil que, dependiendo de la enseñanza, puede contribuir al aprendizaje.</p>
		<p>E2: Es muy interesante, puesto que el Estado de alguna manera hasta el año 2020 ya había dotado de computadoras en casi todos los colegios; sin embargo, también soy consciente y es más, ya lo hemos evidenciado, que no todos los estudiantes logran desenvolverse en la tecnología porque sus intereses no son lo que nosotros requerimos para que desarrollen en nuestra área.</p>	
		<p>E3: Es muy importante porque permite que los estudiantes puedan ser más autónomos en su trabajo o desenvolverse mejor utilizando diferentes recursos tecnológicos, también porque a mí como docente me facilita el trabajo el que sean más autónomos, el que puedan crear contenidos y material hace que para ellos se haga más accesible el trabajo.</p>	
		<p>E4: Considero que esta competencia realmente hay que ponerla en práctica en las aulas de AIP, a través de los profesores de EPT, que les enseñen realmente a usar las máquinas, no solamente a deslizar el índice sino que aprendan teoría de Excel, que aprendan a redactar documentos en Word, ellos saben qué es, pero igual el profesor que acompaña tiene que indicarles, guiarlos; también sería una cosa maravillosa que en todas las aulas haya como mínimo un proyector y una computadora para que todos puedan trabajar en línea al mismo tiempo.</p>	

	<p>2. ¿De qué manera desarrolla en los estudiantes la capacidad para personalizar los entornos virtuales en los que se desenvuelven?</p>	<p>E1: Con los niños no la desarrollo, porque son pequeños; solo trabajo de forma general, entonces no he desarrollado con ellos esta capacidad. Tal vez lo hago de manera general porque son pequeñitos más que nada lo hago en el reforzamiento, pero de mi parte sí he preparado clases con juegos interactivos como Canva y Educaplay, también lo que son vídeos y para ello utilizo no solo el aula de innovación, sino también la biblioteca, les muestro un video y les pregunto qué es lo que han comprendido.</p> <p>E2: Cuando debo trabajar en la sala de innovación requiero una guía en la que se activa la competencia, en mi caso utilizamos el GeoGebra, el ThatQuiz, imágenes, rotación, traslación, homotecia; entre otras cosas, entonces ellos van siguiendo lo que dice la ficha y a partir de ahí van terminando de responder unas preguntas en 90 minutos. Se hace necesario que previamente conozcan lo que se debe lograr ese día, como no todos dominan no lo han logrado a los 60 minutos y deben empezar de nuevo. Es muy fructífero saber, más que todo que ellos van aprendiendo, es justamente por esa parte en la que veo que ellos pueden personalizar, conocen los tableros y van personalizando según sus gustos y ahí se visualiza su autonomía, van eligiendo. Inclusive si ellos van viendo alguna forma específica la pueden utilizar. Hay algunos chicos que son muy hábiles en esto, personalizan con mucha más facilidad y los que no lo son, siempre están a la expectativa y les pregunto, por ejemplo, ¿qué color te gusta? ¿está bien ese tamaño? Hay que darles la posibilidad de que ellos puedan elegir los elementos a utilizar.</p> <p>E3: En realidad, pienso que cuando se les deja la posibilidad de hacer los PPT, ellos deben utilizar sus habilidades para desenvolverse, buscan tutoriales para poder encontrar recursos que utilizan en función a gustos de cada uno porque así ellos deciden cómo presentan sus trabajos.</p> <p>E4: Ellos siempre cuentan con videos adicionales que les envío antes de la clase, invitándolos a razonar y así también empezamos a investigar, eso les abre la curiosidad puesto que los vídeos no tienen mayor extensión que dos minutos o un minuto con 30 segundos; también los inscribo en algunos cursos que da la DREC o la UGEL y eso les permite ver otro ángulo de la redacción (por ejemplo) de contar, de informar, de comprender la realidad.</p>	<p>Los docentes coinciden que integrar la tecnología en sus aulas les permite crear sesiones más relevantes, actualizadas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ellos manifiestan que promueven actividades con juegos interactivos, al asignar trabajos promueven la búsqueda en tutoriales, además señalan que usan como medio los videos.</p> <p>Los informantes consideran que las herramientas digitales, iPads o tabletas pueden formar parte del complemento en la enseñanza de los estudiantes que necesitan apoyo o necesitan desafíos adicionales, pero que es necesario que conozcan a cabalidad lo que es la personalización.</p>
	<p>3. ¿Cómo promueve la gestión de información de los entornos virtuales</p>	<p>E1: Desarrollo esta capacidad en Ciencia y Tecnología, acá hacemos la clase y luego les pregunto, por ejemplo, ¿qué animales más habrá? ¿cuál es su hábitat? ¿dónde más vivirán? Me dicen, pero usted es profesora tiene que saberlo y yo les digo “claro, yo sí debo saber, pero ustedes también”, ¿cuál es la cubierta de su piel? ¿solamente será esto? hay que averiguarlo, hasta acá sabemos pero yo también voy a averiguar.</p>	

	<p>en su trabajo con los estudiantes?</p>	<p>En la siguiente semana yo me encargo de ver qué es lo que han averiguado y a las mamás también les pregunto, de esta forma también involucro a los papás que me llaman por el celular. En el aula no la utilizo para la comunicación, si no por el WhatsApp, en la semana siguiente de que dejo esas actividades trabajo la evaluación y de qué forma se involucran los niños en averiguar lo que se les pidió.</p> <p>E2: Sí, precisamente en el área de matemáticas utilizar el GeoGebra o también otro programa, la gestión de información la van buscando en los íconos por cada elemento que van a personalizar o buscar, por ejemplo, me dicen “yo quiero...” y van buscando las opciones para lograr lo que requieren, o “profesor ¿lo puedo volver a su sitio?”. Van haciendo la actividad y van gestionando la información en el programa y es su curiosidad, su deseo de manejar el software lo que los mueve. Entre ellos intercambian la información y van haciendo la gestión de la información. Pretendo a veces utilizar un organizador gráfico que le he dado por llamarle “la H no es muda”, al lado derecho van colocando los datos, las estrategias que pueden emplear van en el centro, la pregunta en cuestión y a la derecha la respuesta, les entrego una página para que puedan trabajar y van desarrollando la estrategia.</p> <p>E3: En realidad, en la virtualidad se puede hacer eso, pero en la presencialidad no se puede realizar, entonces lo único que nos queda es trabajar con los textos que le entregamos. En virtualidad se les daba enlaces, aunque se les dejaba que busquen, no todos lo hacían por los medios que no tienen, hay condiciones en las que no todos pueden acceder al internet por falta de conectividad, de celulares, laptops o computadoras.</p> <p>E4: A través del adelanto del material virtual que ya mencioné, pues les incito a investigar por su cuenta los enlaces que ellos consideren más convenientes y que respondan a lo que contiene el video que les envió, les invité a seleccionar su propio material teniendo en cuenta siempre las fuentes, eso es importante para que aprendan a respetar los derechos de autoría e ideas ajenas con las que pueden estar de acuerdo, pero no tomarlas como personales o de su propia creación.</p>	<p>Para los estudiantes, implica el soporte de tecnología de la información, los docentes identificaron desafíos de una mayor adopción para la utilización.</p>
	<p>4. Respecto a la interacción en los entornos virtuales, ¿cómo desarrolla y evidencia esta capacidad en sus estudiantes?</p>	<p>E1: Los niños interactúan conmigo a través del grupo de WhatsApp y me envían mensajes con su propia voz y algunos escriben, la gran mayoría me envía preguntando profesora no he comprendido la actividad, por ejemplo ¿este tablero debo hacerlo más grande más chico? y también en arte por ejemplo les envió la información o les envió un video sobre todo en aquellos niños que a veces no vienen y de esa forma yo realizo interacción para las tareas. Sé que las mamás tienen su WhatsApp y que los niños interactúan a través de WhatsApp, los niños me informan eso como algo externo, lejos de aula. En cuanto a lo que son las clases en AIP,</p>	

		<p>cuando van, ingresan a Educaplay o al Canva que hacemos, pero pocas veces interactúan, generalmente no se planifica nada para que realicen interacción entre ellos porque son pequeños aún. No interactúan de manera general.</p>	<p>Les resultó más didáctica la enseñanza utilizando herramientas digitales y de comunicación, ya que, en la actualidad, después de la pandemia, existen muchas alternativas también expresaron que era más fácil motivar a los estudiantes a practicar en diferentes medios tecnológicos.</p>
		<p>E2: Para desarrollar esas capacidades es importante primero motivarlos ya que si no estuvieran motivados de hace uso de un software es importante primero la motivación extrínseca, prefieren hacerlo en computadora, la extrínseca lógicamente a partir de sentirse motivados requieren de los conocimientos que deben trabajar ese día, buscan información en la Wikipedia o información que se les alcanza y cuando lo ven se sienten mucho mejor, para ser honestos en el aula de innovación la interacción dinámica, ellos se van organizando y deben sentirse libres para ello, las inquietudes entre ellos va por ejemplo, como lo has hecho tú pero toda esa interacción dinámica ocurre en el momento. No está planificado para que se dé así.</p>	
		<p>E3: Cuando aquellos que pueden hacer se ve por el tipo de trabajo que presentan, los recursos que utilizan, los programas o algo así en grupo o individualmente. Mayormente hacen sus trabajos solos, pero interactúan con los entornos virtuales, los chicos imprimen las fichas y pueden trabajarlas en casa, de preferencia individualmente ya que no todos tienen las mismas condiciones para interactuar con la tecnología.</p>	
		<p>E4: Ellos mismos hacen sus pequeños vídeos los editan es una maravilla porque muchas veces lo hacen en un celular o en máquinas obsoletas, pero lo logran hacer o van a los cibercafé, además también les pido, por ejemplo para el 25 de noviembre, que ellos realicen TikTok moviendo a la sociedad a tener una postura firme en contra de la violencia no solo contra la mujer sino de la violencia en general, eso por poner un caso, ya que las redes sociales son las mejores para interactuar con otras personas, por eso procuro que las utilicen siempre indicándoles los riesgos y la necesidad de cuidar su información personal.</p>	
	<p>5. ¿De qué manera gestiona que sus estudiantes creen objetos virtuales en diversos formatos?</p>	<p>E1: No crean objetos virtuales en formatos, esa capacidad se puede desarrollar, pero se necesita conocer más sobre ello, como maestra debo ser honesta y reconocer que necesito también conocer mejor alguna manera de enseñarles esto y también se necesita mayor tiempo porque tenemos la limitación de que cada 15 días ingresamos al aula de AIP, además muchos de los niños no cuentan con los elementos en casa, solo aquí es donde ellos manejan la tecnología, apenas tienen un celular. La verdad es que los chicos no tienen no cuentan con una computadora una laptop y el celular que tienen es básico lamentablemente en la casa no tienen los medios algunos lo tienen, pero la gran mayoría no solamente aquí es donde ellos están manejando eso es una limitación por qué tampoco se ha hecho realidad la implementación de la</p>	

		<p>tecnología que era un proyecto institucional en el que iban a poner una laptop en cada aula tampoco se ha realizado.</p> <p>E2: Generalmente lo que ellos trabajan por ejemplo en el GeoGebra o en otros enlaces presentan como le digo un pequeño informe de lo trabajada en Word o en PPT en ocasiones cuando trabajamos estadísticas recurren al Excel para trabajar promedios, desviación estándar, hubiéramos querido que trabajen el SPSS, pero no hubo oportunidad debido a que a requiere de pago y la escuela no cuenta con dicha posibilidad.</p> <p>E3: Lo único que los chicos hacen esté relacionado a los PPT, poco crean objetos virtuales, aún no tiene autonomía para ello, son de segundo grado, pero sí elaboran PPT con creatividad.</p> <p>E4: Aparte del video, que en primera instancia es lo que enviamos para que comprendan información o se interesen en buscar más al respecto, también les pido que utilicen el Canva, una aplicación que he enseñado personalmente, para que ellos puedan crear tarjetas, afiches, invitaciones, PPT u otros formatos sobre la base de plantillas y que puedan personalizarlas según sus gustos e intereses, obviamente manteniendo el objetivo del texto que van a redactar.</p>	<p>Los maestros expresaron que necesitan de una preparación continua para el dominio de las diversas herramientas digitales disponibles en la escuela. Los informantes expresaron que muchas veces la eficacia de las herramientas digitales se ve afectada por cómo se utilizan y el propósito al que deben servir.</p>
	<p>6. Describa la manera en la que evalúa la competencia 'Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC'</p>	<p>E1: Generalmente utilizó una lista de cotejo por ejemplo en los niños que veo que maneja que entra a los juegos y que puede realizar me doy cuenta de que los niños pueden lograr los resultados que le piden me doy cuenta por ejemplo que el niño puede avanzar o retroceder y también puedo determinar que niños son los que recién este año se está enfrentando por primera vez a una computadora hay niñitos que no sabían nada y se les ha llevado poco a poco a poder manejar pero si el celular es una ventaja la tecnología pero también he visto que hay una desventaja que están acostumbrados a la tecnología porque todo ellos lo ven en el celular en la computadora a tal punto que se les hace difícil copiar una tarea que se les deja acá me dicen no cómo vamos a copiar mandar al WhatsApp y mi mamá lo va a imprimir les explicó que eso no es para imprimir sino para copiar y que esa parte lo que le mandó para casa y que ellos deben de copiar y trabajar acá entonces muchos dicen no voy a copiar no quiero copiar y se cierran en esa idea incluso hasta lloran.</p> <p>E2: Básicamente, uno de los criterios de evaluación está referido al uso de los íconos para lograr generar objetos virtuales, es decir cuando deben trabajar deben utilizar los objetos que se le solicitan como parte del reto, el segundo criterio es el dominio de contenidos, por ejemplo, para graficar una función cuadrática y el tercer criterio lo traslada a una hoja en Word con aportes de cómo lo desarrolló, entonces esos tres</p>	<p>Los docentes coinciden en que utilizan listas de cotejo donde aparecen sus criterios de evaluación, pero relacionados a sus competencias de áreas.</p>

		<p>critérios me entregan a mí para darme cuenta de cuánto se desenvuelven en el entorno virtual en el que trabajamos.</p> <p>E3: En realidad, casi no evaluó la competencia con un instrumento, yo lo veo en la evidencia y observo que están cumpliendo porque no hay un instrumento, dentro de una de las competencias se puede insertar y se evalúa de manera global, también cuando ellos socializan y se ve que ellos han buscado información adicional, con lo que se observa que se gestiona información por otros medios.</p> <p>E4: Sí, en cuanto a lo que me dice dentro de su video, por ejemplo, qué música le pone de fondo, cuál es el mensaje que transmite, si ha sabido editar, qué elementos ha puesto y la articulación al momento de contarnos su historia a través del TIC TOK, todos esos elementos, incluida la estética cuenta para la evaluación; sin embargo, debo aceptar que no se cuenta con un instrumento personalizado para esa competencia sino que lo evaluó dentro de lo que es la rúbrica o lista de cotejo del producto final del área, es más como características del producto que como la competencia de desenvolverse en realidad.</p>	<p>Asimismo, coinciden en que no cuentan con un instrumento destinado a la evaluación específica de esta competencia, sino como criterios de la lista que elaboran para evaluar competencias de área.</p>
<p>OE2: Analizar las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del aprendizaje autónomo de los estudiantes.</p>	<p>7. ¿Qué opina respecto a la competencia 'Gestiona su aprendizaje de manera autónoma'?</p>	<p>E1: Esta competencia la entiendo como que el niño es capaz de utilizar su autonomía para desarrollar sus actividades las competencias veo que es tanto para la edad de esos pequeños es un poco limitado aún necesitan el apoyo de un adulto pero a partir del mes de septiembre agosto más o menos he visto que los chicos sí ya están logrando esa autonomía de querer hacer todas sus tareas y siempre les digo no importa que no esté tan bonito o presentable a veces me piden que yo les haga el cuadro y a veces les digo que no está bien que si yo lo hago quién lo va a hacer y si el otro año no estoy con ellos quién le va a hacer el cuadro entonces le pido que él mismo lo haga y ellos se dan cuenta de que es importante que ellos mismos tienen que aprender a defenderse en la vida así salga muy hermoso no la idea es que intente no importa feo pero que lo haga entonces eso es lo que yo hago tampoco que presenten cualquier cosa pero que intenten le pongan esfuerzo y traten de hacer bonito y que cada día vaya mejorando eso es lo que les pido a mis niñitos.</p> <p>E2: La gestión autónoma para mi práctica pedagógica yo la asumo el primer día de la semana en la primera hora, ellos tienen su material, yo llevo dos textos más o mínimamente un resumen de lo que acaban de leer y entre algunos pude haber estrategias diversas y se dan cuenta de que a veces pueden utilizar el método de Pólya y ya en la segunda hora empiezan a darse cuenta de que cada quien está aplicando unas estrategias diferentes y determinan entre ellos la estrategia que mejor se acomode a sus estilos de trabajo no es única para todos y empiezan a elegir de manera autónoma la estrategia que mejor les parece.</p>	<p>Los docentes señalaron que consiste en el desarrollo de la autonomía o la capacidad de los estudiantes para tomar el control de sus propios aprendizajes, siendo esta una forma en la que los docentes están tratando de vincularse con sus estudiantes, los participantes señalan que desarrollan sus clases, pero alternan las estrategias más entre el trabajo en equipo, el trabajo autónomo entre otras estrategias en el aula.</p>

		<p>E3: Me parece que es importante que los estudiantes aprendan por sí solos a avanzar en sus aprendizajes para el logro de las competencias que se desea porque eso les va a permitir que se puedan desenvolver, a través de las competencias del área. Entendiendo la autonomía en su área por ejemplo en INDAGA cuando empieza a hacer las hipótesis, la teoría es importante que ellos la conozcan antes de desarrollar las actividades.</p>	
		<p>E4: Al inicio los chicos no lo hacen, no son conscientes de que deben gestionar su aprendizaje, así es que uno tiene que alimentarles en ese sentido, pero una vez que ellos le agarran el hilo y el gusto a aprender o, mejor dicho, a conocer, saber hacer, solo empiezan a buscar su información. La verdad es que no son todos los que logran ese aspecto, puedo decir que vamos muy bajo respecto a esta competencia, será pues, de un aula de 32 estudiantes, serán 5 o 7 como máximo que lo hacen, cosa que todavía es muy poco, ya que no llegamos ni siquiera el 25% y creo que ahí tenemos una ardua tarea por realizar, sobre todo, desde las distintas áreas que trabajamos en secundaria.</p>	
	<p>8. ¿De qué manera desarrolla en sus estudiantes la capacidad para definir sus metas de aprendizaje?</p>	<p>E1: Cuando soy clara en los criterios en cada actividad les explicó cuál es el propósito y las condiciones que se necesitan para lograrlo y esas condiciones son los criterios van a hacer eso y eso de esta manera por ejemplo para hacer un texto para lograr escribir la descripción le digo que primero debemos planificar qué es lo que vamos a hacer para quién lo vamos a hacer el propósito el destinatario y para ello nuestras ideas deben estar claras porque si no están claras la persona que lo va a leer no lo va a entender se puede pensar que estamos hablando de otra cosa luego tenemos que revisar y ver si hemos escrito con mayúscula con puntos con cada uno de ustedes tiene que leer le hacemos leer, luego a nuestros amiguitos les hacemos leer para ver si ha comprendido y si no se entiende me lo traes a mí para ver qué podemos corregir, en qué has fallado, les digo también cuando te corrija no te sientas mal porque esa corrección es para precisamente mejorar y cuando ya esté muy bonito nuestro texto lo que vamos a hacer es publicar, vamos a pegarlo en las paredes de nuestra aula, los textos procuro que sean escritos por ellos, los pegamos por afuera y a las mamás les he prohibido que ellas escriban.</p> <p>E2: Eso va al comienzo, a partir del segundo día hábil ya trabajaron las estrategias, los conocimientos y a partir del segundo día hábil ya trabajaron la aplicación y se les plantea metas, resuelvo cinco problemas y argumento las respuestas entonces al momento de argumentar deben resolver los 5, algunos dicen que lo hacen solos, entonces libremente eligen el equipo y luego argumentan su posición ya sea en equipo o individualmente.</p>	<p>Los docentes sostuvieron que el trabajo autónomo se desarrolla dependiendo de la edad del estudiante, pero que es necesario el modelado como estrategia y también el acompañamiento del docente para realizar dicho modelado.</p>

		<p>E3: Yo considero que es a través de la orientación y hacer el andamiaje, darles el soporte y que se propongan lograr mediante la interacción que se hace con ellos. Los estudiantes tienen interés por estudiar o tienen como meta solo aprobar el curso solo lo hacen para cumplir, en cuanto a las metas de aprendizaje, los chicos se motivan cuando les presento videos, mediante preguntas para lograr el reto, utilizando estrategias que les permitan desatar la inquietud de lograr esa meta.</p>	
	<p>9. ¿Cómo potencia en sus estudiantes la capacidad de organización de estrategias para lograr sus metas de aprendizaje?</p>	<p>E4: Planteándose objetivos, he llegado incluso a trabajar con ellos un plan de vida en el que consideren dónde está hoy y dónde quiere estar mañana, eso claro, a largo plazo. Si hablamos de metas de aprendizaje a corto plazo, pues lo vemos en cada sesión cuando se les plantea el logro del reto, qué espero que se consiga al finalizar cada clase, lo cual es relativo también pues depende de muchos factores, por ello, cada uno debe ir consiguiendo avanzar paso a paso en el cumplimiento de sus metas diarias, semanales y finales de cada experiencia de aprendizaje.</p> <p>E1: Con los modelos, es importante los modelos el aspecto de modelación del maestro es muy importante ellos lo toman muy en cuenta por ejemplo tú te dije de esta y de esta manera y eso sí lo recalco a cada momento cuando por ejemplo leemos le digo a ver cómo decía que se hacía qué proceso hemos hecho vamos a revisar porque yo también me olvide vamos a revisarlo los modelos son bastante importantes para que los chicos lo entiendan y lo reproduzcan.</p> <p>E2: Es importante porque generalmente lo que ocurre en el aula los estudiantes entienden mejor que se juntan los que hacen eso y lo enriquecedor entre ello es que al momento de exponer comparten la estrategia y comparten de qué manera las diferentes estrategias. En eso hay que ser claros porque las estrategias pueden tomar diferentes caminos de solución, pero es importante que la discusión de las estrategias nos lleve a la respuesta que debe ser igual. Debíamos definir de todas las estrategias te llevan al camino, pero la discusión es la más importante lo más enriquecedor del quehacer educativo de los estudiantes y explicar por qué decidieron esa estrategia, eso es por lo menos el derrotero en cuanto a trabajo en equipo y trabajo en pares.</p> <p>E3: Lo que hago bastante con ellos se hacen clase y luego sigo que en equipo salga a socializar en equipos todos salen y de manera individual cada uno argumenta y saca sus conclusiones y muchos de ellos que a veces están con desgano, pero ponen de sí para defender su posición y hago de esa manera que participen.</p> <p>E4: Con mucha organización, les enseño que, aunque su temperamento o su forma de ser sea muy pasiva o lenta, ellos tienen que vencer eso, pues la mente está por encima del cuerpo. Procuro instaurar en ellos una mentalidad positiva que les permita pensar que sí pueden lograr las metas que se les propone y que ellos mismos pueden</p>	<p>Los testimonios coinciden en que cada vez más los maestros en lugar de ver al alumno como un contenedor pasivo que debe llenarse con las ideas del maestro, los nuevos enfoques humanistas permiten considerarlos como alguien que moldea activamente su experiencia de aprendizaje con el propósito de autodesarrollo y realización, los maestros sostuvieron que el modelado es importante, así como la selección de estrategias porque cada estudiante logra sus metas con diferentes estrategias.</p>

		<p>ir viendo cómo van progresando en ello, como ya dije, en función a sus propios aprendizajes. Me gustaría que fuera asimilado por todos mis estudiantes, pero lamentablemente es un trabajo de todos los maestros y creo que el esfuerzo individual hace mucho, pero sería genial que todos los docentes del aula les enseñe o guíe por el mismo camino de empoderamiento y desarrollo.</p>	
	<p>10. ¿De qué forma desarrolla en los estudiantes la capacidad para monitorear su desempeño en el proceso de aprendizaje?</p>	<p>E1: Ellos mismos reflexionan les pido que ellos corrijan, por ejemplo, tú comprendes lo que has leído a ver qué dice ahí léelo, me olvide una letrita dicen y corren a su sitio para aumentar la letra, entonces la relectura, la reflexión hace que ellos mismos se corrijan sin que yo les diga, primero le pregunto por ejemplo si $9 + 3$ es esto que has puesto, 15 ¿es cierto? a ver y empieza a revisar con sus dedos para que ellos puedan ver el resultado. Hasta ahora no puedo comprender la conexión que existe entre sus dedos y su rostro, creo que esa relación la voy a usar como tema de investigación.</p> <p>E2: Su propio desempeño lo evalúan a través de los criterios que ellos conocen, por ejemplo: “logré aplicar mis propios estadísticos”, a partir de ahí de pronto ellos se dan cuenta que todavía les falta lograrlo, es ahí donde piden el apoyo del docente, se les guía por los criterios y si se dan cuenta que no lo logran pueden pedir el apoyo, pero si no hay criterio de evaluación entonces no tiene ningún sentido. Pero ¿cuáles son los criterios? Deben revisar el documento de evaluación y se van a ir dando cuenta de qué les falta y está vigente de manera natural ese propio deseo de superarse, aunque claro, también depende de que el docente les haga crecer ese deseo.</p> <p>E3: Cuando les digo que se autoevalúen como la metacognición cuando les digo que se desempeñan y vean que fortalezas y dificultades, lo hacen en el equipo completo frente a todos y ahí realizan la autoevaluación.</p> <p>E4: Eso lo hago a través de la autoevaluación y también de la coevaluación, presentando en la lista de cotejo qué es lo que se va a evaluar, cómo lo tienen que evaluar para que ellos sepan qué resultado entregar en sus trabajos finales, pero estas están en función a las competencias de área más que a las de esta competencia transversal.</p>	<p>Los estudiantes desarrollan la capacidad para monitorear su propio desempeño en el proceso de aprendizaje, cuando los docentes conducen las prácticas de reflexión, los docentes explican que estimulan la autoevaluación y coevaluación, además de retroalimentar constantemente de manera reflexiva</p>
	<p>11. ¿Qué entiende por metacognición? ¿cómo la desarrolla y evalúa con sus estudiantes?</p>	<p>E1: Mediante la reflexión del aprendizaje es importante porque ellos tienen que saber que han aprendido de la forma que han aprendido que reconozcan el proceso que hicieron para poder lograr sumar restar o leer sí han subrayado qué fue lo que pasó se ha indicado las palabras y las ha subrayado esos procesos son importantes que al recuerde para que le pueda servir para un nuevo aprendizaje para que pueda volcarlo en otra experiencia porque ya va a tener algo similar a ese aprendizaje.</p> <p>E2: La metacognición en términos generales lo hacemos al finalizar la semana, en la última clase de la semana ellos hacen la aplicación de lo aprendido y responden</p>	<p>Los estudiantes desarrollan diferentes niveles de metacognición, promovidos por el docente. A través de la reflexión de sus propios aprendizajes reconocen las formas y las estrategias que aplican para lograr sus metas.</p>

		<p>primero a una ficha sobre qué aprendieron y dos preguntas físicas donde apliquen lo que aprendieron les pongo, por ejemplo, DEMUESTRO LO APRENDIDO: Esta semana aprendimos..., entonces ellos ponen ahí lo que lograron aprender, y ellos van colocando. Hay una segunda pregunta en la demostración, entonces van recogiendo lo que ellos van aprendiendo, esta no es una ficha tradicional sino aplicada y la realizan de manera individual.</p> <p>E3: La metacognición la realizo a través de preguntas y repreguntas para que evalúen qué logros han tenido dificultades, es un proceso que realizo en cualquier momento de la clase por ejemplo si alguno se equivocó en alguna clase me sirve para retroalimentar los errores posibles de los demás.</p> <p>E4: Para qué lo hicieron cuál es el propósito ellos tienen que descubrir que todo lo que se aprende tiene un propósito como Steve Jobs al estudiar caligrafía, por ejemplo, le gustó y eso sirvió mucho para que el día de hoy nosotros podamos contar con miles de caracteres en las máquinas Apple que luego también fueron imitadas por otras empresas.</p>	<p>Los docentes señalan que aplican diferentes formas de mejorar y evaluar la metacognición.</p> <p>Del mismo modo los docentes consideran importante a la metacognición como la autodeterminación de la capacidad cognitiva que reconoce los medios para lograr superar situaciones retadoras.</p>
	<p>12. ¿Qué estrategias o instrumentos utiliza para evaluar la competencia Gestiona su aprendizaje de manera autónoma?</p>	<p>E1: En realidad diario porque veo y cómo lo hace no lo traigo para cada área pero sí en forma general para una semana y media más o menos me pongo a reflexionar y me pongo a ver en mi lista de cotejos este lindo lo está logrando veo que ya no me pide mucha ayuda que él solo lo está haciendo y tampoco a sus compañeros o sea tampoco intenta copiar veo que aunque mal está intentando cada vez superándose y veo que al final de cuentas y luego le digo no ves cómo lo lograste mira como lo hiciste, si lo lograste a mí no me sale tan bonito como a ti había un niño por ejemplo que no le gustaba dibujar no sé qué pasaba me decían oyó no dibujo no me gusta me sale feo y luego le decía miren qué bonito yo no te busco así que bonito tú tienes magia porque mira qué cosa bonita has hecho y veo que trata es superarse mira le dice ya estoy dibujando mejor estoy haciendo mejor entonces veo que se está superando una vez más ya no quiere que yo le dibuje y siempre le digo a ver por favor dibújame ahora ya lo completa por qué hacía dibujos que no tenía mucha forma y ya ahora lo hace mejor.</p> <p>E2: Básicamente es la rúbrica en la que organizan información, ven ahí si lograron identificar las ideas centrales de la lectura que les brindo, si organizaron información, determinaron los promedios, etc. A partir de ahí ellos van dándose cuenta si de verdad han gestionado su aprendizaje y van viendo más allá de lo que han aprendido, es una ficha única que colocamos cada semana o quincena.</p>	<p>Todos coinciden que evalúan de forma general, básicamente en la rúbrica o lista de cotejo que utilizan para evaluar sus competencias de área colocan algunos criterios relacionados o suelen verlo en el desempeño de los chicos durante el trabajo en aula.</p>

		<p>E3: No utilizamos algún instrumento, dentro de lo que es competencia del área tenemos una lista de cotejo con la que trabajo principalmente, las competencias del área.</p> <p>E4: Bueno, como estrategia puedo utilizar o suelo utilizar algunos criterios que pongo cuando evaluó y dentro de mi lista de cotejo las rúbricas que pueda elaborar si por ejemplo ha cumplido a tiempo su trabajo o si ha sido respetuoso de los plazos establecidos ya sea en cuanto a tiempo dentro de la misma sesión o en cuanto a tiempo y para algunas actividades que se les deja pues en tres días o una semana algo así. Como instrumento, en realidad no hay un instrumento que yo elabore para la gestión del aprendizaje, sino que son como pequeños criterios que coloqué dentro del instrumento que utilizo para las competencias que voy a evaluar de mi área.</p>	
<p>OE3: Analizar las estrategias de los docentes en el desarrollo y evaluación del trabajo en equipo de los estudiantes.</p>	<p>13. ¿Cuál es su opinión respecto al Trabajo en equipo colaborativo y organizado? ¿Qué piensa acerca de considerarla como una competencia transversal más?</p>	<p>E1: Mire el trabajo en equipo para primeros grados durante todo el día o la actividad creo que no es efectivo depende de cada actividad depende del área también porque no todas las áreas creo yo en mi experiencia que no es así antes yo seguía como lo decía el currículum todo el equipo pero me he dado cuenta de que no quizás mi salón ser más desordenado pero yo tengo que trabajar de otra manera y no solo en equipo porque hay niños que no ven niños que no prestan atención cuando están en esa forma entonces qué hago desarmé el aula y voy formando infinitas porque el niño está de frente a la pizarra me escucha me comprende cuando me mira cuando estoy atento ahora lamentablemente no puede ver mi boca para que ellos puedan asociar el sonido con mi movimiento pero si mis ojos con mis manos entonces le explicé cómo se pronuncia la forma expresiva mi forma de expresarme me gusta que los niños me miren porque es muy importante inclusive las oraciones yo me desplazo cuando están recostados formando grupos lo que hacen es fomentar entre ellos más desorden pero sí hay momentos en los que sí deben trabajar en equipo y ahí sí pero cuando tienen que atender la clase no lo recomiendo no para todas las áreas o para todo momento tienen que estar el trabajo en equipo para ciertos momentos para ciertas áreas sí pero responde.</p> <p>Ahora en estos momentos de trabajo dependiendo la actividad creo que el trabajo en equipo sí debería ser una competencia transversal porque no es su totalidad pero de manera específica Porque ahí hay un intercambio de aprendizaje ellos intercambian su aprendizaje corrigen aprenden de sus compañeros reflexiona se apoyan en sus ideas y de alguna manera ellos son andamiaje de sus compañeros también entonces sí considero que es muy importante porque el niño también aprende de sus pares, no solamente del maestro y por ello es importante el trabajo en equipo.</p>	<p>Respecto a considerar el trabajo en equipo colaborativo y organizado de los estudiantes como una competencia transversal, coinciden en que sería bueno ya que implica respetar también sus estilos de aprendizaje, significa consultar con los niños de manera que sean apropiadas para el desarrollo y significativas para ellos, esto porque los niños pequeños deben alternar estrategias y no podrían permanecer todo el día solo con la estrategia del trabajo en equipo, lo que no es igual para los más grandes que entienden algo mejor la cooperación.</p>

		<p>E2: Siento que es una necesidad urgente de insertarlo en nuestras escuelas debido a que nuestros estudiantes tiene estilos de aprendizaje diferente porque requieren compartir ideas para ir procesando como resolver los problemas que se le plantean, pero aquellos que tienen estilos más avanzados están en ventaja, también es importante el trabajo en equipo en la medida de que deben aprender a manejar contenidos y emociones y en algún momento ellos se acusan y de hecho esa realidad que nos permite determinar qué tan importante es que ellos puedan formar el equipo, de acuerdo a sus intereses, necesidades y niveles cognitivos y es en donde requieren mayor apoyo los chicos.</p> <p>E3: Para mí sería excelente ya que todos deben afrontar porque estaría inmerso dentro de las competencias de las áreas, solo que ya se utilizarían nuevas estrategias y se les debe agregar un valor eso sería excelente porque es una realidad que todos aporten.</p> <p>E4: Me parece buena, pero hay que ser muy observadores porque lamentablemente en el Perú se entiende que un trabajo en equipo es tú pones el papel tú pones el plumón tú la cinta tú los adornos y tú piensas esa teoría hay que desecharla y eso empieza desde los mismos docentes en una reunión solamente dos 3 proponen cosas y los demás se callan, uno es porque no quieren trabajar, otra porque no saben lo que van a decir y por último, porque no les interesa.</p>	<p>Asimismo, manifestaron que muchos de los estudiantes no logran consolidar lo que realmente implica trabajar en equipo de manera colaborativa.</p>
	<p>14. ¿Cómo gestiona que los estudiantes planifiquen, organicen y distribuyan las tareas en un trabajo colaborativo? ¿Cómo lo evalúa?</p>	<p>E1: Les explico les digo que cuando no trabaje en equipo tenemos que saber compartir tiene que haber no para todo trabajo debe haber acuerdos y normas por ejemplo no deben de compartir los materiales deben compartir las ideas va a haber quienes no estén de acuerdo con mi idea pero tengo el deber de escucharlo tampoco tengo que imponer mis ideas entonces si todos nos ponemos de acuerdo vamos a sacar una bonita oración o vamos a hacer un trabajo de lo que hemos comprendido de la lectura vamos a hacer nuestro esquema bien algún mapa conceptual o un dibujo de lo que hemos comprendido entonces pero deben ponerse de acuerdo porque a veces me dicen que ellos hacen feo no saben hacer y les digo que hay que saber respetar y que de repente hay algo que tú tampoco se están bien y tenemos que trabajar mucho cuando los chicos están durante el proceso y en primer grado por ejemplo están en el proceso de lograr ese trabajo en equipo no se ha logrado todavía a veces se quitan los materiales aún eso está en proceso. Por ejemplo para mí formar equipos de 6 me parece que no es dable los que trabaja serán tres y los demás de segunda rayita o dan el papelote y hay uno que siempre es el motor el único que tiene pintar que quiere escribir entonces para mí el trabajo en equipo no sería de seis ni de cuatro, para mí el trabajo en equipo es de dos funciona entre dos porque veo que ahí</p>	<p>Se requiere que los adultos brinden a los estudiantes oportunidades para expresar sus puntos de vista y ser escuchados genuinamente con atención y receptividad tanto por los docentes como por sus pares.</p>

		<p>los dos trabajan eso sí los dos trabajan me doy cuenta pero cuando se les pone demás integrantes no funciona siempre hay fricciones o de repente alguien que quiere imponer alguien que no quiera hacer nada y lo mismo sucede en las comisiones nosotros como adultos.</p> <p>E2: Para ello, también es importante la distribución de las tareas al inicio, siempre elijo el dinamizador del trabajo, visto el problema planteado, los distribuye, generalmente son cuatro estudiantes por equipo (como máximo) y ahí cada quien tiene un rol específico porque cada uno debe organizar una parte, en el proceso de aplicación de estrategias a quien le toca, empiezan a discutir y definir los roles, un equipo de cuatro parece pertinente porque es más cómodo para el dinamizador, así puede ir monitoreando y cuando se le pregunta por qué entonces es donde ese equipo que el docente hace la retroalimentación correspondiente. Y brindarles el apoyo de esa manera agiliza el trabajo y compromete a cada uno, aunque siempre hay estudiantes que no se comprometen y dicen que no saben cómo hacer la parte que se le asigna y ahí es donde el docente debe intervenir para ayudarles a reconocer y superar la dificultad.</p> <p>E3: Dentro de lo que es la competencia de diseñar y construir ellos en equipo van seleccionando los materiales y luego se reparten las tareas a realizar a través de tareas en una ficha de trabajo y de esta manera se verifica que todos trabajen se llama cuadro de responsabilidades.</p> <p>E4: Lo gestiono a través de las preguntas que les hago cuando voy monitoreando el trabajo que les dejo, paso por los grupos y voy preguntando que va a hacer cada uno de ellos y si va avanzando con lo que se le ha propuesto o con la actividad que se ha destinado, pero sí trato de que todos tengan una participación y que no sea simplemente “yo puse el papel, yo puse tal cosa o yo voy a escribir” no, en realidad eso no determina un trabajo colaborativo, entonces de esa manera la gestiono, ahora ¿cómo la evaluó? viéndolos en el momento del trabajo pero tampoco hay un registro donde pueda escribir es más una revisión práctica, del momento.</p>	<p>Además, trabajar en equipo desarrolla la capacidad para comunicarse con todos los niveles de la organización.</p> <p>Sin embargo, no se cumple a cabalidad este trabajo con todos los estudiantes.</p>
	<p>15. ¿Qué procesos utiliza para lograr que sus estudiantes asuman responsablemente las tareas que le</p>	<p>E1: Eso yo lo puedo observar en la exposición cuando terminan de terminar su trabajo les digo que bonito que han hecho quien ha pintado la carita de Caperucita por ejemplo quién ha escrito y tú qué has hecho yo hice el cuadro entonces veo que ahí cada uno va a colaborar y hay alguien que no, él dice es que ella no quería trabajar entonces le digo que el trabajo hubiera puesto más bonito si hubiera hecho alguna tarea dentro del equipo de esa manera considero y me guío con lo que los niños van asumiendo sus tareas.</p>	<p>los docentes consideran que, además de centrarse en la competencia, la cooperación y el trabajo en equipo, también refuerza en los estudiantes la</p>

	<p>son asignadas en un trabajo en equipo? ¿Cómo verifica que así sea?</p>	<p>E2: Bueno, si yo quisiera ver que todos realicen el rol que les ha tocado en equipo no podría hacerlo, debido al tiempo y la cantidad de estudiantes por aula, pero de cierta manera le encargo la tarea al dinamizador de cada equipo, aunque lo que más me interesa es el aprendizaje y haciendo el acompañamiento pedagógico en las mesas que más lo requieren. De tal manera que ellos también van aprendiendo y comprendiendo de esta actividad, aunque también es complejo que aquel que no sabía nada se tiene que detener, pero al final se logra en muchos casos, y en otros, no se logra hacer que todos los equipos puedan involucrar a todos los integrantes.</p> <p>E3: Con la lista de cotejo verifico con uno de los criterios de calificación y se evalúa. Otros procesos no utilizo ¿cuál cree usted que deba utilizar?</p> <p>E4: Incido mucho en su dignidad, su autoestima porque ellos me están mostrando a través de la labor que realizan, de su trabajo quiénes son y quiénes no son también. Tengo que supervisar los trabajos individualmente al interior de cada equipo, luego hago un sorteo y sale a explicar quien salga sorteado en cada equipo.</p>	<p>autonomía, dentro de un enfoque más flexible para los grupos; además los docentes consideran que de esta forma los estudiantes se comprometen para el cumplimiento de las tareas, la responsabilidad basada en un diálogo y colaboración respetuosa con las actividades escolares.</p>
	<p>16. ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la comunicación al interior de los equipos de trabajo?</p>	<p>E1: Sobre todo y sido mucho que se respete establecer las normas las normas los acuerdos antes de empezar a trabajar recordar que hemos hablado que hemos acordado cómo debemos dirigirnos el saber escuchar eso les digo es importante saber escuchar porque si ellos escuchan van a comprender y van a tener pocos errores no es malo tener errores pero puede tener pocos porque he escuchado lo que sus compañeros han dicho las ideas a la maestra también las indicaciones que ha dado entonces escuchar es muy importante antes de hablar primero hay que escuchar a las personas y luego poder hablar y comunicarnos para poder criticar o de repente mejorar las ideas eso es lo que ellos tienen que aprender entre ellos se acusan él no sabe escuchar yo sí he escuchado creo que también están en proceso respecto a ello. Hay que motivar la escucha activa.</p> <p>E2: El diálogo asertivo, por ejemplo, Pólya nos propone cuatro pasos fundamentales para resolver un problema y en esa primera parte uno de los estudiantes hace el aporte necesario y es ahí donde se genera el intercambio de estrategia. Y la aplicación de la estrategia es el tercer paso y esa ahí donde el tercer integrante y el cuarto estudiante debe hacer la discusión de las respuestas y debe leer la interrogante final así que con la aplicación de la estrategia obtuvieron un resultado y a partir de ahí donde el cuarto estudiante pone sus aportes y están en continua comunicación. Es importante el papel que juega la comunicación para el estudiante que está en el rol de dinamizador y cuando algo no funciona interviene el profesor. Algo que quisiera agregar es que el rol de dinamizador cambia en cada actividad o trabajo en equipo.</p>	<p>Los docentes explicaron que las formas cómo nos comunicamos y buscamos conocimiento está cambiando, la digitalización cambia el aprendizaje en la escuela tanto para el estudiante como para los docentes, lo que significa que la sociedad está cambiada, por tanto, el estudiante necesita la oportunidad de mayor nivel de escucha.</p> <p>Se trabaja el diálogo asertivo, respetando normas asumidas con anterioridad y supervisando</p>

		<p>E3: La estrategia que utilizo es decirle al coordinador que los organice, sea el que comande, dirija y se reparten las tareas que se les ha encomendado, hago luego la supervisión pasando por cada equipo y lo verifico monitoreando a cada integrante el avance según lo que debe desarrollar.</p>	<p>que las tareas asignadas sean cumplidas.</p>
	<p>17. ¿De qué manera evaluaría el trabajo colaborativo y organizado de sus estudiantes?</p>	<p>E4: El “brainstorming” o lluvia de ideas, todos cooperan, les pregunto ¿qué dijiste tú, ¿qué opinas tú, ¿qué hiciste tú?, ¿qué propones tú? Trato en la medida de lo posible que todos puedan brindar su opinión al respecto de lo que estamos trabajando ya que con esto se enriquece el trabajo y se apertura la mente a otras formas de interpretar las cosas.</p> <p>E1: Bueno, en forma general los evalúo viendo quién participa más, quién tiene más ganas de aportar o de ser más colaborativo, pero que también sea más asertivo en el equipo, que quiere hacer un trabajo mejor y que puede escuchar a los demás, que también permita que los demás puedan colaborar en el equipo y que no solamente él quiera abarcar todo eso es lo que les enseñó y eso es lo que les evalúo porque para mí ese es el trabajo en equipo. Yo pondría lo que le acabo de mencionar como mis criterios en una lista de cotejo desde los acuerdos, utilizaría los criterios que acabo de mencionar, porque sinceramente no lo hago de esa manera en un documento formal.</p> <p>E2: La evaluación del trabajo en equipo la hacemos al final hay una fichita mínima que básicamente se entrega al final, en la devolución para por ejemplo saber que ha hecho bien o no, el primer criterio es resolví el problema de manera adecuada, segundo argumento el resultado, el tercero utilizo el lenguaje matemático y tercero entonces con estos 4 criterios los chicos saben que deben estar preparados para exponer. Los de la sala dirigen específicamente la pregunta a algún estudiante por eso es importante que sea lo suficiente o necesario que ellos deban estar en condiciones de responder y cada problema debe ser dosificado de forma suficiente o necesaria como par que todos puedan contestar.</p> <p>E3: Aparte de la lista de cotejo que es para la competencia en sí hay una ficha para el trabajo en equipo es como otro instrumento adicional. Se les muestra una ficha para cada equipo y se les muestra cómo se les va a evaluar, los criterios están establecidos en esa lista de cotejo.</p> <p>E4: A través de una lista de cotejo que se les entrega ni bien inicia una sesión o se les pone en la pizarra al inicio de la actividad cuál es esta lista y sus criterios, se les especifica qué es lo que se espera de cada uno de ellos.</p>	<p>La evaluación se realiza, de igual manera que en las otras competencias, no existen instrumentos elaborados específicamente para tal fin.</p> <p>Respecto a la evaluación de esta competencia, en algunos casos los docentes utilizan fichas de coevaluación del trabajo en equipo que se aplica al final de las actividades, pero destinadas a ver cómo han interactuado, aunque no se aplican en todos los casos.</p>

Anexo 5; Consentimiento informado



Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación:

Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana

Investigadora:

Lic. María Isabel Ramos Vilca

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”, cuyo objetivo es *Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular.*

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado del PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN GESTIÓN PÚBLICA de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad.

Con la presente investigación se espera poder definir estrategias o técnicas que permitan un adecuado desarrollo de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica, así como servir a futuras investigaciones como base para formular criterios generales de evaluación que orienten, a su vez, la formulación de instrumentos para un adecuado tratamiento de dichas competencias.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 40 minutos y se realizará vía Zoom, llamada telefónica o presencialmente en las instalaciones de las instituciones educativas de los participantes.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá algún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora RAMOS VILCA, María Isabel; email: mramosvil@ucvvirtual.edu.pe y el Docente asesor ALCAS ZAPATA, Noel; email: nalcasz@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos: Luzmila Mercedes Tapia Vitor.

Fecha y hora: 30 de noviembre del 2022, 12:30 pm.

Firma digital:



Para la garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación:

Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana

Investigadora:

Lic. María Isabel Ramos Vilca

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”, cuyo objetivo es *Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular.*

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado del PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN GESTIÓN PÚBLICA de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad.

Con la presente investigación se espera poder definir estrategias o técnicas que permitan un adecuado desarrollo de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica, así como servir a futuras investigaciones como base para formular criterios generales de evaluación que orienten, a su vez, la formulación de instrumentos para un adecuado tratamiento de dichas competencias.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 40 minutos y se realizará vía Zoom, llamada telefónica o presencialmente en las instalaciones de las instituciones educativas de los participantes.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá algún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora RAMOS VILCA, María Isabel; email: mramosvil@ucvvirtual.edu.pe y el Docente asesor ALCAS ZAPATA, Noel; email: nalcasz@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos: Frieda Jacqueline Soto Munguía.

Fecha y hora: 02 de diciembre del 2022, 17:00 pm.

Firma digital:



Para la garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación:

Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana

Investigadora:

Lic. María Isabel Ramos Vilca

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”, cuyo objetivo es *Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular.*

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado del PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN GESTIÓN PÚBLICA de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad.

Con la presente investigación se espera poder definir estrategias o técnicas que permitan un adecuado desarrollo de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica, así como servir a futuras investigaciones como base para formular criterios generales de evaluación que orienten, a su vez, la formulación de instrumentos para un adecuado tratamiento de dichas competencias.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 40 minutos y se realizará vía Zoom, llamada telefónica o presencialmente en las instalaciones de las instituciones educativas de los participantes.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá algún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora RAMOS VILCA, María Isabel; email: mramosvil@ucvvirtual.edu.pe y el Docente asesor ALCAS ZAPATA, Noel; email: nalcasz@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos: Celia Ericka Llerena Serrano

Fecha y hora: 29 de noviembre del 2022, 14:00 pm.

Firma digital:



.....
Para la garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación:

Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana

Investigadora:

Lic. María Isabel Ramos Vilca

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”, cuyo objetivo es *Analizar las diferencias en las estrategias de los docentes para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en estudiantes de educación básica regular.*

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado del PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN GESTIÓN PÚBLICA de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad.

Con la presente investigación se espera poder definir estrategias o técnicas que permitan un adecuado desarrollo de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica, así como servir a futuras investigaciones como base para formular criterios generales de evaluación que orienten, a su vez, la formulación de instrumentos para un adecuado tratamiento de dichas competencias.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada “Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana”.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 40 minutos y se realizará vía Zoom, llamada telefónica o presencialmente en las instalaciones de las instituciones educativas de los participantes.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá algún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

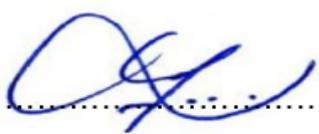
Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora RAMOS VILCA, María Isabel; email: mramosvil@ucvvirtual.edu.pe y el Docente asesor ALCAS ZAPATA, Noel; email: nalcasz@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos: Agripino Teodorico Maguiña Solís

Fecha y hora: 26 de noviembre del 2022; 9:30 a.m.

Firma digital:

Para la garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, NOEL ALCAS ZAPATA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Desarrollo y evaluación de las competencias transversales del Currículo Nacional de Educación Básica en instituciones educativas de Lima Metropolitana", cuyo autor es RAMOS VILCA MARIA ISABEL, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 12.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 07 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
NOEL ALCAS ZAPATA DNI: 06167282 ORCID: 0000-0001-9308-4319	Firmado electrónicamente por: NALCASZ el 11-01- 2023 21:14:35

Código documento Trilce: TRI - 0513465