



ESCUELA DE
POSGRADO
PUCP

Aportes al campo curricular en el Perú desde las tesis de Maestría en Educación - PUCP

M.C

D.C

Div. C

I.C

Ev. C



MODELO CURRICULAR •
DISEÑO CURRICULAR •
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR •
IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR •
EVALUACIÓN CURRICULAR •

Yannina Saldaña
(Coordinadora)

Claudia Achata
Gabriela Fidhel
Gimena Burga
Gloria Chamorro

Jhennifer Ramírez
Keit Samaniego
Luis Torres
Pablo Gutiérrez



PUCP

MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN



ESCUELA DE
POSGRADO
PUCP

Aportes al campo curricular en el Perú desde las tesis de Maestría en Educación - PUCP

M.C

D.C

Div.C

I.C

Ev.C



MODELO CURRICULAR •
DISEÑO CURRICULAR •
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR •
IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR •
EVALUACIÓN CURRICULAR •

Yannina Saldaña
(Coordinadora)

Claudia Achata
Gabriela Fidhel
Gimena Burga
Gloria Chamorro

Jhennifer Ramírez
Keit Samaniego
Luis Torres
Pablo Gutiérrez



PUCP

MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN

Aportes al campo curricular en el Perú desde las tesis de Maestría en Educación - PUCP

- © Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
<https://posgrado.pucp.edu.pe/>
<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/186964>
Primera edición digital, octubre 2022
Coordinación y edición: Yannina Saldaña Usco
Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya
Corrección de estilo: Rafael Cánepa Alvarez
Diseño de portada: Ángela Chong Rivera
Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Aportes al campo curricular en el Perú desde las tesis de Maestría en Educación - PUCP por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-10730

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48934-2-1

COMITÉ CIENTÍFICO DE REVISORES

Camila Gottlieb Fernández
Universidad Católica de Uruguay

Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil

Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

María de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

Mónica Manhey
Universidad de Chile

Noemí González Ríos
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Verónica Ligorria
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	9
Capítulo 1. Los modelos curriculares: perspectivas para su interpretación desde las las tesis de maestría en educación con mención en currículo <i>Yrene Chamorro</i>	13
Capítulo 2. El diseño y la diversificación curricular en la educación básica y superior en el Perú a través un análisis de las tesis de maestría en educación con mención en currículo <i>Gabriela Fhidel</i>	29
Capítulo 3. El Proyecto Curricular Institucional: Aportes desde las tesis de maestría en educación con mención en currículo <i>Keit Samaniego</i>	46
Capítulo 4. La programación curricular en educación básica y superior del Perú: Un estudio documental desde las tesis de maestría en educación con mención en currículo. <i>Luis Torres</i>	62
Capítulo 5. La implementación curricular: Una aproximación desde las tesis de maestría en educación con mención en currículo <i>Claudia Achata</i>	76
Capítulo 6. ¿Qué implica enseñar? Estrategias de enseñanza desde el análisis de tesis de maestría en educación con mención en currículo <i>Gimena Burga</i>	88

Capítulo 7. Evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular: Reflexiones a partir de las tesis de maestría en educación con mención en currículo <i>Jhennifer Ramirez</i>	103
Capítulo 8. ¿Cómo aproximarnos a la evaluación curricular? Una reflexión a partir de tesis de maestría educación con mención en currículo <i>Pablo Gutiérrez</i>	113
Acerca de las autoras y autores	130
Anexo 01 Matriz de información de las tesis	133

PRÓLOGO

El publicar siempre requiere esfuerzos, intenciones y laboriosidad. El gesto de publicar remite al hecho de colocar algo, que se valora como relevante, en el espacio público. El presente texto goza de virtudes que es necesario explicitar por qué, justamente, lo hacen relevante, y un aporte al campo curricular y a los procesos educativos del Perú.

En primer lugar, resalta el trabajo mancomunado de académicos, maestrantes y egresados de la Maestría en Educación mención Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes, durante al menos diez años, han investigado desde sus trabajos de tesis los procesos curriculares que vienen aconteciendo en la Educación del Perú.

El Minedu y las instancias correspondientes, han delineado las políticas curriculares que, desde el año 2010, apuntan a un cambio de paradigma a nivel de currículo nacional y en todo el sistema educativo, con el correspondiente desafío de su implementación. Esto implica considerar la atención a las particularidades físicas, lingüísticas, culturales y económicas, entre muchas otras.

El presente texto sintetiza el aporte que cincuenta y cuatro investigaciones consultadas y sistematizadas realizan a la discusión curricular en distintas instancias, niveles y contextos. Sin duda, aparece inevitablemente la trayectoria y el devenir del programa de Maestría con su aguda mirada en los procesos de cambios del currículo nacional y sus complejos procesos de implementación.

Cada capítulo ahonda en alguna especificidad curricular, donde la revisión teórica revela los conflictos respecto a la falta de unanimidad al momento de definir o establecer un posicionamiento conceptual. Se evidencia la pugna de los distintos referentes teóricos a través de las posibilidades de definición, en la polisemia conceptual, en la diversidad de enfoques, en los principios, los fundamentos y las problemáticas que se levantan a partir de este campo de lucha. En este sentido, resulta interesante la discusión conceptual en torno a los modelos curriculares, el diseño curricular, el proyecto curricular institucional, la programación curricular, la implementación curricular, las estrategias de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación curricular.

Otro rasgo interesante para destacar es el posicionamiento epistemológico desde donde se realizan las investigaciones, todas desde la tradición comprensivista. Este enfoque intenta superar y plantarse frente a la larga tradición hegemónica del positivismo instrumental. En ese sentido, este paradigma resulta interesante para abordar el complejo “objeto” educativo y curricular, pues pone en tensión profundos debates epistemológicos asociados a la finalidad de la investigación

de los fenómenos curriculares, el involucramiento o copertenencia entre el investigador y "lo" investigado, la relación entre la teoría y la praxis educativa, la denominación como disputa entre "cosa" y fenómeno", la relación existente entre el trabajo de discusión teórica y el de la interpretación, etc.

El paradigma epistemológico detrás de las investigaciones expuestas supone un abordaje que supera la reificación de lo curricular, develando la particular visión de los actores de las comunidades educativas y superando la fragmentación analítica cuantitativa de la realidad.

Al respecto, las metodologías y los tipos de estudio resaltan las voces protagonistas de estos cambios curriculares, sus reflexiones, sus problemáticas, sus experiencias, su cotidianidad. Esto resulta importantísimo cuando las ligeras generalizaciones pierden el contexto, la particularidad, la complejidad y profundidad de lo estudiado o cuando la verticalidad del discurso oficial ministerial se distancia del día a día de los actores educativos, pese a las voluntades de convergencia.

Otro aspecto para resaltar son las reflexiones que suscitan las distintas investigaciones, que desafían al propio programa en el afán de seguir investigando y profundizando en los procesos curriculares que le inquietan. Las reflexiones además juegan con la posibilidad de establecer recomendaciones, orientaciones y desafíos. Uno de los retos transversales que surge se vincula a las posibilidades de participación, sobre todo a niveles institucionales, en donde los directivos puedan transformarse en líderes pedagógicos, donde los docentes superen un rol técnico de aplicación práctica de lo pedagógico curricular y que puedan intervenir en las reflexiones, orientaciones, diseños y programaciones. Pero se debe ir más allá, profundizar y hacer partícipes a los estudiantes, familiares y otros actores de la comunidad educativa.

Por último, y no menos importante, es necesario rescatar el trabajo colectivo de un texto escrito a varias manos, con variadas miradas, rescatando y sintetizando el trabajo de los y las tesisistas del programa de Maestría que, a su vez, rescata el discurso de centenares de actores, prácticas en distintos lugares, distintos niveles, desde distintos roles que convergen en el quehacer del aula. Este trabajo mancomunado habla decididamente de un esfuerzo por comprender el cómo los sujetos, a su vez, comprenden su realidad cotidiana, la *doble hermenéutica* en la investigación educativa.

Invitamos a la lectura detenida, crítica y profunda del presente libro pues, como dice Michael Apple "no tratar de mejorar las condiciones en modos a menudo pequeños y vacilantes es despreciar a los seres humanos reales que habitan actualmente la escuela durante la mayor parte de su vida".

Marcelo Pérez

Universidad de Chile

Santiago, 30 de Agosto del 2022

INTRODUCCIÓN

El currículo contiene las intenciones educativas que un país, región, localidad o institución educativa desea que sus estudiantes logren. Por ello, se constituye en un elemento que orienta todo el trabajo educativo.

La Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú inició, en el 2007, el Programa de Maestría en Educación con mención en Currículo y, dos años después, se produjeron los primeros trabajos sobre el campo curricular.

Este libro presenta una revisión de las investigaciones realizadas por los estudiantes de esta maestría desde el año 2009 hasta el 2021. En él se establecen los aportes que los estudiantes vienen generando para contribuir con el sistema educativo desde los diversos ámbitos que constituyen el campo curricular.

De esta manera, el libro contiene ocho capítulos escritos por egresados de la maestría. Cada capítulo aborda una temática curricular que los autores han analizado desde la revisión de las investigaciones realizadas a lo largo de estos años.

Así tenemos a:

La Magíster Yrene Chamarro, quien nos presenta el capítulo 1 titulado *Los modelos curriculares: perspectiva para su interpretación desde las tesis de maestría en educación con mención en currículo*. Este texto inicia con las referencias teóricas y conceptuales sobre los modelos curriculares. Así, se explica el concepto de modelo curricular, su relación con el currículo, los tipos de modelos curriculares, su importancia y los modelos en la práctica educativa. Luego, se presenta la descripción de los estudios analizados desde los objetivos y diseños metodológicos de cada investigación. Seguidamente, se pasa a interpretar los resultados de las tesis. Para ello, se analizan las conclusiones de cada investigación. Por último, se da lugar a las reflexiones finales, en donde se establecen los logros y limitaciones que la autora ha considerado relevantes.

La Magíster Gabriela Fidhel, quien escribió el capítulo 2 denominado *El Diseño y la Diversificación Curricular en la Educación Básica y Superior en el Perú a través del análisis de las tesis de maestría en educación con Mención en currículo*. En este capítulo se desarrollan las referencias teóricas y conceptuales sobre el diseño y la diversificación curricular como el concepto y los elementos del diseño curricular en el modelo basado en competencias. Asimismo, se aborda el tema de diversificación curricular, su concepto, importancia, niveles y los retos en la educación peruana en la diversificación curricular. Luego se describen las tesis de

maestría del 2011 al 2020 sobre diseño y diversificación curricular en educación básica y superior. En estos trabajos se evidencian la pertinencia, la participación docente y las dificultades identificadas en el diseño y diversificación curricular, así como los objetivos, autores más representativos sobre esta temática curricular y los diseños metodológicos. También se realiza la interpretación de los resultados de estas investigaciones. Para concluir, se presentan las reflexiones finales desde los diferentes hallazgos de las investigaciones analizadas.

La Magíster Keit Samaniego, quien escribió el capítulo 3 titulado *El Proyecto Curricular Institucional: aportes desde las tesis de maestría en Educación con mención en currículo*. Aquí se presentan el concepto de proyecto curricular, sus características, elementos, participación de los actores educativos en su elaboración. Luego, se hace una revisión de las tesis sobre esta temática desde sus objetivos y metodología de la investigación. Se presenta la interpretación de resultados sobre el rol y la participación del director y los docentes de las instituciones educativas, la forma en que se concibe el PCI desde los diversos actores educativos y cómo éste influye en la efectividad del proyecto. Por último, las reflexiones finales nos dan cuenta de los logros y algunas limitaciones que se han tenido en las investigaciones, así como los objetos de estudio que posteriores trabajos podrían investigar.

El Magíster Luis Torres, quien desarrolló el capítulo 4 titulado *La programación curricular en Educación Básica y Superior del Perú: Un estudio documental de las tesis de la maestría con mención en currículo*. Esta investigación presenta una revisión de los enfoques y modelos de programación curricular, el concepto y diferenciación entre programación y planificación curricular. Para luego, incidir en la Programación Curricular desde el modelo por competencias.

También, se presentan los estudios e investigaciones sobre la programación curricular. Aquí encontramos tesis que abordan la programación curricular en el nivel inicial, primaria, secundaria y superior, en diversas áreas disciplinares y geográficas de nuestro país.

Otro punto a tratar fue la interpretación de resultados, los modelos curriculares presentes en las programaciones curriculares analizadas, las características, en qué elementos de la programación los docentes tienen más dificultades y la necesidad de diversificar el currículo, así como las diversas fuentes que utiliza el profesorado para elaborar las programaciones. Se concluye presentando las reflexiones finales sobre las investigaciones analizadas.

La Magíster Claudia Achata, quien elaboró el capítulo 5 denominado *La implementación curricular: una Aproximación desde las tesis de Maestría con mención en currículo*. El capítulo inicia con las aproximaciones conceptuales, para luego situarse en la implementación curricular en el Perú, los niveles de concreción de la implementación, revisión de las estrategias y recursos para la implementación, actores, el monitoreo y evaluación de la implementación

curricular. Luego, se describen los estudios e interpretan los resultados. De las conclusiones de estas investigaciones, se destaca la importancia de que la comunidad conozca el currículo.

La Magíster Gimena Burga, quien escribió el capítulo 6 llamado *¿Qué implica enseñar? Estrategias de enseñanza desde el análisis de tesis de maestría en educación con mención en currículo*. En este capítulo se revisa información teórica sobre el enfoque constructivista en educación, las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista y su clasificación. Se describen las investigaciones realizadas sobre esta temática. Posteriormente, se interpretan los resultados y se reflexionan sobre los resultados alcanzados.

La Magíster Jhennifer Ramírez, quien nos presenta el capítulo 7 titulado *Evaluación de los aprendizajes en la educación básica regular: reflexiones a partir de las tesis de maestría*. En este capítulo se conceptualiza el término evaluación de aprendizaje, perspectivas de evaluación, rol del docente y el estudiante en la evaluación de los aprendizajes, instrumentos y técnica de evaluación y las situaciones auténticas. Luego, se describen los estudios analizados, se interpretan los resultados y se presentan las reflexiones finales.

El Magíster Pablo Gutiérrez, quien realizó el capítulo 8 denominado *¿Cómo aproximarnos a la evaluación curricular? Una reflexión a partir de las tesis de maestría*. Se presenta una aproximación a la definición de evaluación curricular, la importancia de evaluar el currículo y se hace una revisión de los diferentes modelos de evaluación curricular. Por último, se describen los estudios analizados, se interpretan los resultados y se presentan las reflexiones finales.

Esperamos que este libro contribuya a generar espacios de discusión sobre el currículo y sigamos trabajando en investigaciones que nos permitan comprender cada vez más sus múltiples dimensiones e implicancias para la mejora de la educación.

CAPÍTULO 1

LOS MODELOS CURRICULARES: PERSPECTIVAS PARA SU INTERPRETACIÓN DESDE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

Yrene Chamorro

El presente capítulo, aborda los modelos curriculares, su concepto, su relación con el currículo, su importancia y los criterios para su análisis. Asimismo, se enfatiza el modelo curricular en la práctica educativa en las escuelas. Luego, se analizan las investigaciones sobre modelos curriculares, se presentan los resultados, las conclusiones y las reflexiones críticas.

1. Referencias teóricas y conceptuales

1.1. Concepto de Modelo curricular

Un modelo curricular tiene su origen en una teoría curricular, dando sustento a la práctica y orientación para dar respuesta a la realidad educativa. Por ello, decimos que el modelo curricular es una concreción de una teoría determinada que señala la ruta que se debe seguir en el quehacer educativo. En ese sentido, Palomino y Tejada señalan:

La teoría curricular ha dado origen a diversos modelos basados en concepciones sobre la sociedad a través de la historia y expresados como visiones conceptuales y filtros entre la teoría y la realidad. Estos modelos curriculares permiten captar las particularidades de un contexto, sin agotar en forma definitiva y absoluta su interpretación, responden a teorías y a determinados propósitos de quien los construye (2015, p.8)

En ese orden, un modelo curricular es básicamente operativo, ya que define qué enseñar; pero, al mismo tiempo, su naturaleza es teórica en tanto da respuestas y propone entender las necesidades de una época y una sociedad.

Coincidimos con Pacheco cuando refiere lo siguiente sobre modelo curricular:

El modelo curricular es un instrumento conformado por representaciones simbólicas del sistema educativo, donde la organización y el comportamiento de sus elementos están basados en un marco teórico (teoría curricular) que fundamenta la orientación de todo el proceso del modelo. Se construye el modelo con todos los actores de la comunidad educativa (2013, p.11)

Los modelos curriculares son, por tanto, marcos de referencia o representaciones que organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, elementos del currículo, como los objetivos, estrategias, métodos de enseñanza y las formas de evaluación en el proceso del diseño curricular.

1.2. El modelo curricular y su relación con el currículo

Cuando tratamos de definir el currículo nos encontramos con muchos significados, por lo que se considera un término polisémico. Su comprensión la encontramos en función de la teoría y modelo que lo sustenten. En ese sentido, Palomino y Tejada señalan:

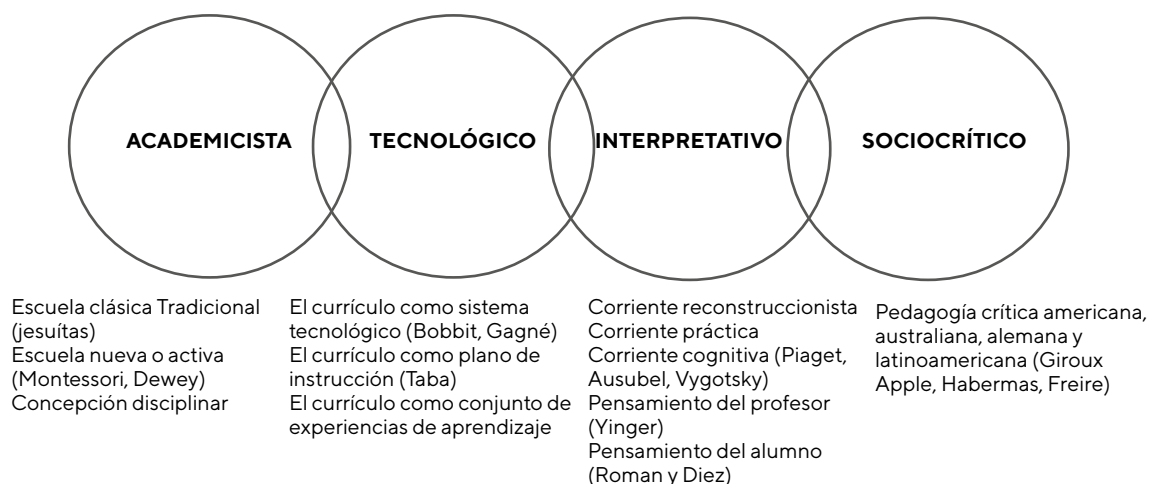
La inquietud de saber bajo qué modelos curriculares se diseña un PCI y cómo se explicitan en la práctica educativa, constituyeron las primeras aproximaciones para definir y llevar adelante esta investigación, pues los modelos curriculares permiten entender el currículo que se plasma en una institución educativa y cuáles son sus alcances en los procesos de enseñanza y aprendizaje (2015, p.9)

Es así como, los modelos curriculares permiten entender y aplicar los elementos del currículo, de allí su importancia, pues se concretan en el diseño de un proyecto curricular. Estos modelos actúan como recursos eje para el desarrollo de un currículo y orientan la acción educativa en función al contexto social donde se apliquen.

1.3. Tipos de modelos curriculares de acuerdo con los paradigmas curriculares

Existen diferentes modelos curriculares y en cada uno de ellos, podemos encontrar variantes que han aparecido en forma evolutiva al contexto y al tiempo. De acuerdo con los paradigmas curriculares, mencionaremos los siguientes modelos curriculares más representativos: modelo academicista, modelo tecnológico, modelo interpretativo y modelo socio crítico.

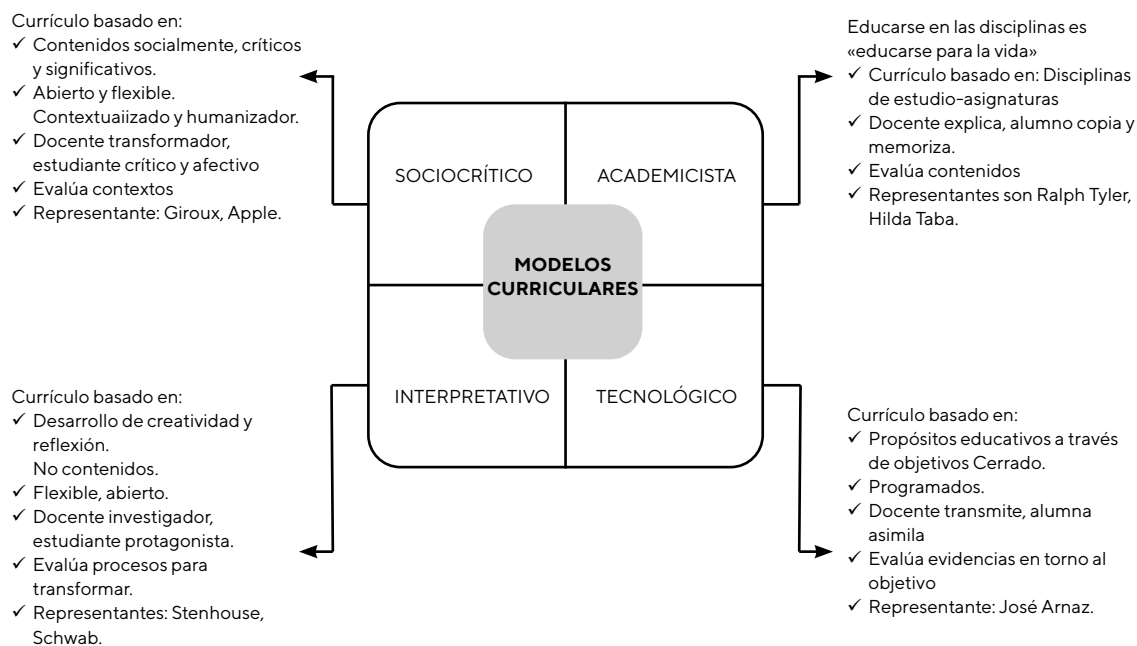
Figura 01: Principales modelos curriculares y sus variantes



Fuente: Tomado de Acevedo, Nucamendi y Porras (2018) Modelos curriculares y el IPN.

En esta figura podemos identificar los criterios que cada uno de los modelos curriculares propone de acuerdo con sus aportes.

FIGURA 02: Modelos curriculares de acuerdo con los paradigmas curriculares



Fuente: Elaboración propia

Como observamos, los modelos curriculares están conformados por diversos elementos, los cuales dependerán de las características de la teoría curricular de la que se desprendan. En ese sentido, Demuth (2004, citado por Orozco, 2016), señala que desde el modelo academicista el saber se centra en los conocimientos, especialmente en los contenidos conceptuales. Se organiza en asignaturas, originando posturas acríticas; enseñar es explicar contenidos definiéndolos adecuadamente. En relación con el modelo curricular tecnológico, Quiroz y Mesa (2011, citado por Orozco, 2016), señalan que el currículo en el modelo tecnológico enfatiza “las necesidades del estado industrial naciente” que precisaba de un currículo igual para todos los estudiantes. El objetivo era producir fuerza de trabajo debidamente preparada y reproducir el status quo social y económico. En el caso del modelo interpretativo, encontramos varias vertientes. De acuerdo con Samaniego (2018, p.15), el currículo del modelo interpretativo tiene como punto de partida el contexto social del estudiante, y es en ese espacio donde convergen diversos puntos de vista que, a partir del consenso, se pueden encontrar soluciones a las problemáticas presentes en la dinámica social. Para Demuth (2014, citado por Orozco, 2016), el modelo curricular sociocrítico tiene como esencia que la educación es liberadora y emancipadora. Su propósito es develar el dominio del hombre. El modelo pretende que los sujetos reflexionen, asuman posturas críticas y tomen consciencia de la realidad para transformarla.

Nos encontramos en una sociedad que se transforma día a día, donde la selección y aplicación de un modelo curricular que permita la solución de problemas educativos facilita que analicemos con mayor aplicabilidad la realidad, y conocer cómo se comporta esa realidad. Por ello, es necesario utilizar modelos dinámicos y transformadores.

1.4. Importancia de los modelos curriculares

El diseño curricular que las instituciones educativas elaboran se sustenta en los modelos curriculares, ya que estos le dan significado a la educación; a partir del estudio, se puede determinar cuál es el o los modelos pertinentes para ser implementados en la institución y permitan el logro de los objetivos propuestos en el marco de un contexto determinado.

Por ello, la importancia de los modelos curriculares radica, fundamentalmente, en la necesidad de dar respuesta a las demandas del contexto y, especialmente, del estudiante, siendo necesario, para ello, determinar el modelo o los modelos curriculares que se utilizarán para crear un currículo cuyos procesos de enseñanza y aprendizajes sean efectivos. En ese sentido, Zabalza enfatiza: “Han sido, justamente, los modelos curriculares los que han dirigido el foco de análisis hacia las variables institucionales y, entre ellas, al propio currículo” (2012, p.18).

Aunque los modelos varíen en función del contexto, comparten algunas características, entre las que destacan la determinación de los objetivos o propósitos de aprendizaje a lograr; los contenidos, la evaluación, la metodología, el rol del docente y el rol del estudiante.

1.5. Criterios para analizar modelos curriculares

Algunos de los criterios para analizar los modelos curriculares tienen un punto de partida: un diagnóstico que permita visualizar las necesidades de la institución educativa; concepción del currículo, propósitos educativos o los objetivos a lograr, los contenidos a desarrollar, el aprendizaje desde el rol del estudiante, la enseñanza desde el rol del docente; estrategias metodológicas y la evaluación. Ello permitiría responder a las interrogantes propias de un currículo: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

1.6. Los modelos curriculares en la práctica educativa.

En relación con el currículo, instrumento vital que orienta la práctica educativa, Revilla (2014, citado por Espezúa y Santa María, 2015, p.17) señala lo siguiente:

Es así como la concepción que se asuma del currículo dependerá del paradigma y de la(s) teoría(s) que fundamentan la educación, las cuales se constituirán en la base sobre la cual una institución educativa asumirá una posición al momento de establecer un planteamiento curricular. p.17

Al diseñar el currículo, los docentes y los responsables del mismo deberían tomar en cuenta los modelos curriculares, procurando que los elementos que se seleccionen guarden coherencia entre sí. Por ejemplo, no debería existir un PCI que utilice competencias como propósitos de aprendizaje a lograr y que su sistema de evaluación se base en el resultado y no en el proceso, que se evalúe solo con una prueba y no con un conjunto de instrumentos que permitan recoger información para retroalimentar y ayudar a sus estudiantes en la mejora de sus aprendizajes, como parte de un modelo por competencias. Y ello, porque el o los modelos implícitos en el diseño curricular toman en cuenta algo sumamente importante: las demandas de su entorno inmediato y el logro de sus fines. En ese sentido, es importante acotar el rol trascendental que le cabe al docente. De allí, la necesidad de organizar equipos de trabajo de docentes dispuestos a realizar como parte de su rol como profesional de la docencia, de reflexión, discusión y formación de propuestas. En este sentido, Guzmán (2012) afirma:

El hecho de que un currículo esté organizado de acuerdo con un determinado modelo influye de manera decisiva en el tipo de experiencias de aprendizaje que se implementan; en la evaluación que se realiza, el tipo de profesores que se requiere y; en general, en el tipo de apoyos materiales y didácticos que son necesarios para llevar a efecto la enseñanza. p. 79

Como podemos ver, la suma de actividades de aprendizaje que la escuela ofrece a los estudiantes expresa al currículo puesto en práctica. Pero, son los modelos curriculares los que, tomados en cuenta al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, son seleccionados en función de los criterios mencionados. No cabe duda que su elección corresponderá a aquel modelo que active al estudiante y lo

vincule con su entorno, donde el docente cumple un rol reflexivo, investigador y se desarrollan aprendizajes significativos.

2. Descripción de los estudios analizados

Son múltiples los estudios que se han realizado sobre los modelos curriculares en los distintos niveles educativos, y a nivel local, regional, e incluso nacional. Consideramos importante describir las investigaciones realizadas por profesionales de la educación quienes, a través de sus tesis de maestría, han podido brindar aportes significativos sobre el tema. Las investigaciones responden a la línea de investigación denominada, diseño curricular, una de las líneas de investigación de la maestría de la PUCP. Esta línea de investigación tiene como eje el estudio del diseño curricular en el ámbito educativo e institucional. En un primer momento, se procederá a explicar los objetivos y diseños metodológicos de cada investigación, para luego presentar una integración de los resultados de cada una de ellas.

En el nivel inicial, tenemos la investigación de Sarmiento López (2015), quien buscaba describir cómo se evidencia el modelo curricular por competencias en el diseño de proyectos de aprendizaje. Para lograrlo, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de tipo documental y nivel descriptivo y aplicó la técnica del análisis documental. Como instrumento, utilizó la ficha de análisis documental, de acuerdo con las categorías definidas para la investigación; los documentos que se consideraron como objeto de estudio fueron seis proyectos de aprendizaje. (Ver tabla)

Tabla 1: Investigación por autor, nivel y año

Temática	Autor	Nivel	Año
Presencia del modelo curricular por competencias en el diseño de proyectos de aprendizaje en el II Ciclo de Educación Inicial	Sarmiento López Elcira Verónica	Inicial	2015

Fuente: Elaboración propia

En el nivel secundaria, se cuentan con dos estudios realizados en el 2015. En primer lugar, el estudio de Palomino y Tejada (2015), el cual buscaban analizar la presencia de los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución. Para lograrlo, desarrollaron una investigación con enfoque cualitativo, del nivel descriptivo y tipo de investigación documental. El método elegido fue el análisis documental y se utilizó como técnica principal el análisis documental y como instrumento, el análisis de contenido.

En segundo lugar, encontramos el estudio de Espezúa y Santa María (2015), quienes buscaban analizar la presencia del Modelo Curricular basado en Competencias en el diseño de las unidades de aprendizaje, sustentado en el enfoque socio constructivista y socioformativo. Para ello, la investigación fue cualitativa y de nivel descriptivo, basada en el método de investigación documental. Utilizaron, como técnica, el análisis documental y como instrumento, una matriz de análisis documental. (Ver tabla)

Tabla 2: Investigación por autor, nivel y año

Temática	Autor	Nivel	Año
Los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de Ayacucho	Palomino Gutiérrez, Gualberto Tejada Jiménez, Humberto Renán	Secundaria EBR	2015
Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo	Santa María Santamaria, Karina Gricelda	Secundaria EBR	2015

Fuente: Elaboración propia

Otro estudio fue el de Pacheco (2013), quien analizó los modelos curriculares presentes en el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional. La autora buscaba explicitar esos modelos en el programa mencionado. Para ello, la investigadora aplicó una investigación de tipo documental-bibliográfico, exploratoria con un enfoque metodológico cualitativo. Su instrumento fue el análisis documental, para un tipo particular de fuentes y los documentos curriculares emitidos por la OBI.

De igual forma, Anglas (2009) tuvo como objetivo de su estudio, identificar las características del paradigma posmoderno en el Modelo Curricular del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Para ello, planteó una investigación exploratoria de tipo cualitativo, desde una perspectiva de investigación cualitativa. Aplicó la técnica del análisis de contenido, y pudo procesar cinco documentos del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. (Ver tabla)

Tabla 3: Investigación por autor, nivel y año

Temática	Autor	Nivel	Año
Presencia de los modelos curriculares en el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional	Pacheco Carrión, Ana Isabel	Bachillerato internacional	2013

Presencia del paradigma posmoderno en el modelo curricular del programa del diploma del bachillerato internacional	Anglas La Torre, Miguel Ernesto	Bachillerato internacional	2009
--	---------------------------------	----------------------------	------

Fuente: Elaboración propia

A su vez, el estudio de Chirinos y Ramos (2015) tuvo como objetivo determinar los modelos curriculares presentes en el Diseño Curricular Regional de Arequipa. La investigación se ubica en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y nivel descriptivo. En relación con la metodología, los investigadores escogieron la técnica del análisis documental. Utilizaron una matriz de identificación de fuentes, cinco matrices de recojo de información y una matriz de consolidación de información.

En otro estudio, Apaza Llanque (2015) buscó analizar la presencia de los fundamentos teóricos, la definición y características del currículo sociocrítico y los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Sociocrítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno. Este proceso se realizó a través del análisis documental, desde el enfoque cualitativo. Es destacable que el autor haya identificado que la poca capacidad crítica y la fuerte presencia de la cosmovisión andina, filosofía andina y del buen vivir, presentes de manera transversal en el Proyecto Curricular Regional de Puno, evidenciaron que, en esta propuesta curricular, no solo se hallan elementos del modelo curricular sociocrítico.

Finalmente, Salinas de la Cruz (2015) buscó identificar los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos en las Bases teórico-doctrinarias de los documentos mencionados, así como los fundamentos pedagógicos en los elementos del currículo reformado, en el contexto de la Reforma Educativa que fue promovida por el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. La investigación tiene un enfoque cualitativo con un nivel descriptivo, y aplicó el método de análisis documental. (Ver tabla)

Tabla 4: Investigación por autor, alcance y año

Temática	Autor	Nivel	Año
Modelos curriculares presentes en un diseño curricular regional	Chirinos Gutiérrez, Leslie Carol Ramos Rosas Angelica Giovanna	PC Regional	2015

Presencia del modelo curricular sociocrítico en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno	Apaza Llanque, Julia	PC Regional	2015
El modelo curricular sociocrítico en la Reforma Curricular de la década de 1970	Salinas De La Cruz, Cecilia Amparo	Nacional	2015

Fuente: Elaboración propia

3. Interpretación de los resultados: conclusiones

Las diversas investigaciones concluidas en el marco de la maestría, y sus resultados permiten encontrar aspectos coincidentes, y otros acordes a los contextos analizados. Se ha logrado abordar solo dos niveles de la educación básica regular: inicial y secundaria. Pero se ha logrado abordar investigaciones de tipo regional y dos investigaciones en el bachillerato internacional.

La propuesta curricular de una institución educativa se constituye en una propuesta de vital importancia, ya que ella es la que orienta el trayecto formativo que se ha propuesto recorrer.

Así, se enfatizan el modelo curricular en estudio, base de análisis del currículo: elementos del currículo, superposición de modelos; predominancia del modelo interpretativo; mixtura de modelo en los estudios que abordan el modelo sociocrítico; sobre los estudios con enfoque por competencias; niveles de estudio y referencias bibliográficas.

En este sentido los estudios analizados presentan conclusiones, a partir de las cuales podemos interpretar lo siguiente:

- Al seleccionar un modelo curricular, el diseño y desarrollo curricular de la propuesta formativa se impregna de sus características en todos sus aspectos, lo que permite lograr el objetivo propuesto de acuerdo con los contextos en los que se aplican. Tal como señala Kemmis (1993, citado por Hinojoza, 2020, p.25)

El currículo, lo que se refiere a lo que es y cómo debería ser, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, está históricamente determinado. Cada enfoque obedece a una teoría curricular determinada y a una idea de educación, de hombre y sociedad.

- Base de análisis del currículo: elementos

Se evidencia en los estudios analizados, que los modelos curriculares son importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, porque ayuda a cumplir el objetivo que se ha trazado una institución educativa en los aspectos que ella contempla, como los contenidos y metodologías.

Al analizar los diferentes modelos del currículo, se concluye que entre los elementos del currículo que se han tomado como base de análisis de los modelos curriculares estudiados, se han citado los siguientes: objetivos, contenidos, metodología, el rol del docente, el rol del estudiante; definiciones específicas como la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, y la evaluación. Las conclusiones a las que llegan nos direccionan a modelos curriculares que dan cuenta de propuestas para el diseño de planes de estudio lo más cercanos a la realidad educativa en la que se contextualizan las investigaciones.

En los elementos curriculares propuestos en el PCRCP, el Modelo Curricular Sociocrítico se explicita en las estrategias de interaprendizaje, cuando se promueve la aplicación de la investigación y la problematización como estrategias básicas para la formación de los estudiantes. En los objetivos y fines educativos, se concretiza cuando se promueve una educación liberadora... Sin embargo, los hallazgos muestran que los diferentes elementos curriculares y con mayor intensidad la evaluación de los aprendizajes fue configurados desde los intereses técnico, práctico y crítico indistintamente (Apaza, 2015, p.105)

- Superposición de modelos:

Al plantear los objetivos en las tesis respectivas, se observa que, si bien los investigadores orientaron el estudio hacia un modelo determinado, se puede verificar que, al finalizar la investigación, concluyen que, además de la presencia del modelo a estudiar, también se identifica la presencia de otros modelos. En este sentido, Pacheco (2013) concluye lo siguiente:

El PAI está orientado desde un modelo interpretativo pues está presente tanto en las bases conceptuales como en los elementos curriculares, sin embargo, se aprecia también la presencia de otros modelos (Tecnológico y Sociocrítico) que establecerían ciertas características que permitirían observar al PAI como un modelo más ecléctico. (p. 76).

Entre los modelos que más se identifican, como mixtura, aparte del interpretativo, se reconocen rasgos del modelo sociocrítico y del modelo tecnológico en las propuestas curriculares investigadas en las tesis.

En el caso de la fundamentación del Diseño Curricular Regional de Arequipa confluyen varios modelos: interpretativo, socio crítico, y el modelo basado en competencias; lo que nos lleva a la conclusión

que no existe unicidad en las bases epistemológicas, filosóficas, psicológicas y sociológicas que alumbran el Diseño Curricular Regional de Arequipa. (Chirinos y Ramos, 2015, p.94)

Por ello, podemos decir que los modelos curriculares, como perspectivas pedagógicas, son configuradores del currículo, tienen presencia heterogénea y poliforme en el diseño de los currículos. Esta coexistencia, generalmente, no es equitativa, debido a que las intenciones educativas y las necesidades que presenta el contexto donde se encuentra la institución educativa también son distintas.

Por ello, se evidencia que las propuestas formativas de los currículos en las tesis analizadas, si bien están direccionadas por un modelo curricular, no cumplen específicamente con las características del modelo y más bien se percibe una propuesta ecléctica en las mismas.

“En cuanto a los elementos curriculares, como la intencionalidad, la evaluación y los contenidos en el PAI, se ha encontrado la presencia de los tres modelos curriculares- Tecnológico, Interpretativo y Sociocrítico.” (Pacheco, 2013, p. 77)

En este sentido, un claro ejemplo lo presenta las conclusiones de la tesis de Chirinos y Ramos (2015), cuando señala que en el caso de la fundamentación del diseño curricular confluyen varios modelos curriculares, lo cual lleva a concluir que no existe unicidad en las bases enunciadas en ella.

De acuerdo con las evidencias analizadas se concluye que los modelos curriculares con mayor presencia en el DCRA son el modelo interpretativo en la fundamentación, seguido de los modelos socio crítico y basado en competencias en los elementos propósitos educativos y contenidos. En el elemento estrategias metodológicas se encuentra la presencia de los modelos interpretativo, sociocrítico, basado en competencias y tecnológico; finalmente en el elemento evaluación del aprendizaje la mayor presencia es del modelo basado en competencias particularmente en el cómo evaluar. (2015, p.87)

- Predominancia del modelo interpretativo

En la mayoría de las tesis, predominan el **modelo interpretativo**. En la concepción del currículo, se identifica la predominancia del modelo curricular interpretativo, pues entienden al currículo como la construcción consensuada de las necesidades educativas, culturales y sociales del contexto donde se ubica la institución educativa, lo que también se evidencia en el rol del alumno.

En el diseño curricular analizado se evidencia la mayor presencia del modelo curricular interpretativo, tanto en las bases conceptuales de los modelos curriculares como en los elementos del diseño. No obstante, también hay presencia, aunque escasa, de los modelos curriculares academicista, tecnológico y basado en competencias. (Palomino y Tejada. 2015, p. 85)

En las tesis se pone en relevancia al currículo como el constructo de las necesidades educativas, culturales y sociales del contexto donde se ubica la institución educativa, con una actuación democrática de los agentes educativos y privilegia el proceso de aprendizaje, la interculturalidad, como esencia del currículo desde la perspectiva del respeto a la diversidad cultural que confluye en la escuela hasta las prácticas de las diferentes manifestaciones culturales consideradas como expresión de la identidad y la coherencia del currículo con la realidad.

- **Mixtura de modelos en los estudios que abordan el modelo sociocrítico:**

En relación con los estudios que abordan **el modelo** sociocrítico, se concluye que el modelo curricular socio-crítico expresa “la intención de orientar la educación para transformar la asimetría del poder, del saber y de la colonización cultural mediante la problematización, la investigación y en forma limitada de la interculturalidad crítica” (2015, p.96). No siempre se encuentra solo, sino como parte de una mixtura de modelos.

El Modelo Curricular Socio-Crítico se concretiza en el PCRCP en la intención de orientar la educación para transformar la asimetría del poder, del saber y de la colonización cultural mediante la problematización, la investigación y en forma limitada de la interculturalidad crítica...Sin embargo, la limitada presencia del enfoque crítico, del interés emancipador, de la acción comunicativa en los fundamentos teóricos, en las características del currículo y en la configuración de algunos sujetos, procesos y objetos educativos, evidencia que esta propuesta curricular no solo se centra en lo socio crítico (Apaza, 2015, p.104)

- **Sobre los estudios con enfoque por competencias:**

Por otro lado, las tesis que abordan el modelo por competencias llegan a conclusiones que expresan, respecto a los elementos curriculares del modelo basado en competencias, los siguientes elementos: propósito, contenidos, metodología y evaluación de los aprendizajes, se concluye lo siguiente:

El propósito contemplado como el logro de las competencias en las unidades de aprendizaje no presenta un tratamiento eficaz; puesto que, no todas ellas tienen el saber actuar como base del indicador de desempeño en el aprendizaje; así mismo, porque los docentes delimitan inadecuadamente la situación problemática, lo cual dificulta la correspondencia entre el propósito y la secuencia didáctica de los aprendizajes, aspectos propios de un modelo basado en competencias. (Espezúa y Santa María, 2015, p.87)

- **Niveles estudiados:**

Del análisis realizado a las investigaciones, las cuales han abordado dos niveles de la EBR, se constata, además, el abordaje al ámbito institucional,

regional y nacional, hallándose dos trabajos, sobre los modelos curriculares en las propuestas curriculares de la región Arequipa y Puno. Chirinos (2015) y Apaza (2015), respectivamente. Podemos inferir que el modelo curricular propuesto por una institución educativa debe acercarse lo más posible al tipo de profesional que se desea formar, así como a los modelos de profesional alineados a las necesidades propias del desarrollo socioeconómico del país, la región, la localidad.

- Referencias bibliográficas:

Finalmente, al revisar las referencias bibliográficas utilizadas por los investigadores, encontramos que han coincidido en referenciar entre otros autores a los siguientes:

En la dimensión de Teorías del currículo, los más citados son: Ruiz, (1996), Taba (1974), Bolívar (2010), Grundy (1987), Tyler (1973). En la dimensión Metodologías de la investigación, los autores más citados son: Carr y Kemmis (1988), Rodríguez, Gil y García (1999), Bisquerra (2004) y Strauss y Corbin (1990). En la dimensión Educación, los autores más citados por los investigadores son: Coll (2001) y Giroux y McLaren (1998). En la dimensión Diseño e innovación, tenemos a Escudero (1999), Ministerio de Educación (2008) y Zabalza (2007). En torno a enseñanza y aprendizaje, ubicamos a Freire (1973) y Monereo (1999).

Tabla 5: Autores según dimensiones

Dimensiones	Autores
Teoría del Currículo	Ruiz, J. (1996). Taba, H. (1974). Bolívar, A. (2010) Grundy, Sh. (1987). Tyler, R. (1973).
Educación	Coll, C. (2001). Giroux, H. & McLaren P. (1998)
Metodologías de la Investigación	Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Rodríguez, Gil & García (1999) Bisquerra, A (2004). Strauss, A. & Corbin, J. (1990).
Diseño e Innovación	Escudero, J. (1999). Ministerio de Educación (2008). Zabalza, M. (2007).
Otros	Freire, P. (1973). Monereo, C. (1999).

Fuente: Elaboración propia

4. Reflexiones finales

A partir de los resultados de las investigaciones realizadas, se puede enfatizar que las investigaciones sobre los modelos curriculares abordan las perspectivas teóricas que sustentan estos modelos (Anglas, 2009 y Pacheco, 2013) y la participación del docente en el diseño y desarrollo curricular (Espezúa, 2015), lo cual nos permite inferir la importancia de los modelos curriculares y el rol estratégico que se asigna a los docentes en la implementación del diseño y desarrollo curricular.

Dominio de las investigaciones cualitativas: Asimismo, es importante acotar que los profesionales de la educación que han realizado las investigaciones en el marco de la maestría se inclinan por las investigaciones cualitativas. Desde esta perspectiva, los tesis han intentado dar respuesta al problema de establecer el modelo curricular elegido por las instituciones educativas locales y regionales, describiendo las características de estas desde la experiencia docente y tomando en cuenta la realidad del contexto y de su propia realidad, siendo pertinente aplicar este tipo de investigación en relación con temas similares.

El currículo como campo de investigación: Por otro lado, el currículo se constituye en un campo de investigación. Así, las tesis analizadas nos presentan una variedad de elementos y aportes en torno a la teoría curricular, a través de los modelos curriculares, en un proceso activo y dinámico. Al mismo tiempo, verificamos que la práctica pedagógica en los niveles estudiados del 2009 al 2015, se sustentan en uno o más modelos curriculares no siempre explícitos para quienes participan en el diseño y desarrollo curricular, nos referimos a docentes y/o directivos. Por tanto, se hace necesaria una mayor comprensión del currículo.

Sobre la necesidad de establecer conceptos básicos: Por otro lado, el tema de Modelos Curriculares obliga a establecer conceptos básicos sobre teoría curricular, aprendizaje y enseñanza, diseño curricular y realizar algunas proyecciones que afectan los procesos de formación. El análisis de los estudios nos permite constatar una preminencia aún del modelo tecnológico por su actual incidencia en las políticas curriculares y más aún en el momento actual, en el que la pandemia, obliga a desarrollar la actividad formativa, incidiendo en el diseño instruccional, desde la modalidad remota y/o virtual.

Sobre la técnica de investigación: Otro aspecto que se resalta es que las investigaciones estudiadas abordan la técnica del análisis documental teniendo como instrumento una matriz de análisis documental. En este sentido, podemos señalar que el proceso de revisión de la literatura permite recoger información de los documentos propios de la institución educativa y se desarrolla a lo largo de la investigación. Este proceso incide básicamente en el marco teórico y en la discusión final, tomando en cuenta la fuente, los contenidos y términos básicos necesarios para la investigación, los cuales se han colocado en matrices para registrar la información obtenida. Siendo por ello, un valioso instrumento a aplicarse en investigaciones de este tipo.

Finalmente, debemos enfatizar la necesidad de la revisión de los conceptos y características de los modelos curriculares que se están aplicando en los currículos regionales. Se han abordado los currículos de las regiones de Arequipa y Puno, y se concluye que no responden a un solo modelo curricular sino a una propuesta ecléctica. Por tanto, es necesario que el docente conozca y comprenda cada modelo curricular. Ello nos lleva a plantearnos una pregunta ¿los docentes son conscientes que el desarrollo curricular no responde al modelo planteado en la propuesta curricular de la región y que la mixtura de modelos influye en el logro de los aprendizajes, los cuales pueden tener resultados no esperados? La respuesta puede ayudar a una mejor y correcta planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje y los contenidos.

5. Referencia

- Acevedo Nava, P., Nucamendi Pulido, L. E., y Porras García, A. (2018). Modelos curriculares y el IPN. *Debates en Evaluación y Currículum* (3), 1-12. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/B022.pdf>
- Anglas La Torre, M. (2010). Presencia del paradigma posmoderno en el modelo curricular del programa del diploma del bachillerato internacional. *Blog PUCP*. http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2010/12/Resumen_ejecutivo-Miguel-Anglas.pdf
- Apaza Llanque, J. (2015). *Presencia del modelo curricular sociocrítico en el diseño del proyecto curricular regional de Puno*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6733/APAZA_LLANQUE_JULIA_PRESENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chirinos Gutiérrez, L.C, y Ramos Rosas, A. G. (2015). *Presencia de los modelos curriculares en el diseño curricular regional de Arequipa*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6674/CHIRINOS_RAMOS_PRESENCIA_AREQUIPA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Espezúa Salmón, I. S. y Santa María Santamaría, K. G. (2015). *Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6732/ESPEZUA_ISABEL_SANTA_MARIA_KARINA_MODELO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guzmán Paz, V. (2012). *Teoría curricular*. Red Tercer Milenio. <https://docplayer.es/24215167-Teoria-curricular-vanessa-guzman-paz-red-tercer-milenio.html>

- Hinojosa Dazza, R. D. (2020). *Modelo curricular vigente y su incidencia en la calidad de la formación profesional de estudiantes de la carrera de Administración de Empresas en universidades de Guayaquil, Ecuador*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de tesis y trabajos de Titulación de la UNMSM https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/15507/Hinojosa_dr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Orozco Alvarado, J. C. (2015, octubre - 2016, enero). Modelos educativos. Triada para el aprendizaje exitoso de las Ciencias Sociales. *Torreón Universitario*, (11), 6-15. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/143/187>
- Pacheco Carrión, A. I. (2013). *Presencia de los modelos curriculares en el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4638/PACHECO_CARRION_ANA_PRESENCIA_INTERNACIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palomino Gutiérrez, G. y Tejada Jiménez, H. y R. (2015). *Los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de Ayacucho*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6679/PALOMINO_TEJADA_MODELOS_AYACUCHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salinas de la Cruz, C. A. (2015). El modelo sociocrítico en el currículo de la reforma educativa peruana de la década de 1970. *Blog PUCP*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wp-content/uploads/sites/184/2016/06/Ver-Resumen-de-tesis-Cecilia-Salinas.pdf>
- Samaniego, K.M. (2017) Relación entre el modelo curricular del Proyecto Curricular Institucional 2017 y el modelo curricular percibido por los docentes de una Institución Educativa Estatal en el Callao. Tesis de Maestría, PUCP. Repositorio Digital PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13842/SAMANIEGO_NU%C3%91EZ_KEIT_MARGOT.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sarmiento López, E. V. (2015). Presencia del modelo curricular por competencias en el diseño de proyectos de aprendizaje en el II Ciclo de Educación Inicial. *Blog PUCP*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wp-content/uploads/sites/184/2016/06/Ver-Resumen-de-tesis-Elcira-Sarmiento.pdf>
- Zabalza Beraza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 17- 48. <https://pdfs.semanticscholar.org/186c/Ode9eae1ece406324b5c8bf42a6f4f0399c0.pdf>

CAPÍTULO 2

EL DISEÑO Y LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR EN EL PERÚ A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

Gabriela Fidhel

En el siguiente capítulo se desarrolla el concepto de diseño curricular y los elementos del diseño curricular en el modelo basado en competencias. Asimismo, se aborda el tema de diversificación curricular: concepto, importancia, niveles y retos en la educación peruana. Para la elaboración de este capítulo se han revisado tesis de maestría realizadas entre el 2011 y 2021.

1. Referencias teóricas y conceptuales

1.1. Diseño curricular

Para definir este concepto, es importante preguntarnos qué entendemos por currículo. Cuando hablamos de este término es poco probable que todos tengamos una sola o la misma definición, ya que se trata de un concepto polisémico (Katsarou y Tsafos, 2009; Rodrigues y Mogarro, 2015 y Díaz-Barriga, 2014). Podemos encontrar diferentes conceptualizaciones que enfatizan determinadas características del currículo, ya sea por su función social, su práctica educativa (propuesta que orienta la institución) o por su aspecto técnico (orientado a lograr productos, planes, programas) (Bolívar, 2008; Castillo y Cabrerizo, 2006). Bajo este panorama encontramos que, para algunos, el currículo está constituido

por los documentos en los que se define la formación de una institución, para otros el currículo es la práctica educativa por la que atraviesan los estudiantes y para otros el currículo lo conforman los aprendizajes que se desarrollan en un momento determinado. Estas y otras concepciones del currículo nos evidencian la complejidad de este constructo que hoy en día, en educación, ha tomado gran relevancia por ser el eje central y orientador de la visión o aspiración que tenemos de la formación que esperamos alcanzar en una institución educativa (Escudero 1999; Lip y González, 2013; Ruiz, 2005).

De esta manera, el currículo se convierte en un instrumento, el más importante, de la gestión educativa en un centro educativo. Y su importancia radica en el hecho de que nos permite plantear los principios y orientaciones de la visión educativa que tenemos o queremos construir, dando respuesta a cinco interrogantes fundamentales: ¿a quién se enseña? ¿para qué se enseña? ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña? y ¿cómo se evalúa? Para definir las y dar respuesta a cada una de ellas, el currículo tiene 3 etapas importantes: diseño curricular, implementación curricular y evaluación curricular. En este capítulo nos centraremos en uno de los procesos más importantes: el diseño curricular, el cual promueve que se garantice el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Casanova, 2012).

1.1.2. El diseño curricular en el modelo basado en competencias

Acorde con lo mencionado anteriormente, diseñar el currículo es entonces un proceso en el que se definen, elaboran y construyen los elementos centrales de la práctica educativa que orientarán su posterior implementación y evaluación (Ruiz, 2005; Casanova 2012). De acuerdo con Yániz (2006, citada en Correa, 2021), el diseño curricular es importante porque promueve el aumento de probabilidad de que los estudiantes alcancen los aprendizajes, expresar las intenciones educativas y definir las estrategias para alcanzarlas. Según la revisión realizada por Correa (2021), el diseño curricular posee las siguientes características: tiene un propósito (definir los aprendizajes y cómo alcanzarlos), es dinámico y flexible (se adapta a las circunstancias y contexto), es participativo (involucra a diferentes actores) y es organizado (se planifica en etapas).

Al respecto de las características señaladas anteriormente, diversas investigaciones han centrado la atención en la participación del docente en la construcción del currículo en sus diferentes etapas y elementos. De acuerdo a los resultados reportados, el docente como diseñador curricular, es un actor importante, ya que luego es quien implementa el currículo en los espacios de aprendizaje (Jimenez, 2002; Obando, 2008; Santiago, Parra y Murillo, 2012; Peercy, Martin-Beltrán, Silverman y Daniel, 2015). Además, favorece su auto concepto, los hace partícipes activos del logro de aprendizajes de los estudiantes y promueve espacios de aprendizaje sobre el currículo (Ho, 2010; Voogt, Westbroek, Handelzalts, Walraven, McKenney, Pieters y Vries, 2011; Voogt, Pieters y Handelzalts, 2016).

En el modelo basado en competencias, el diseño curricular pone al estudiante como eje central de la propuesta formativa, además tiene como intención el desarrollo de una educación integral que forme personas con capacidad de

reflexión, adaptación a diferentes contextos y resolución de problemas de la vida real, así como la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Tobón, 2006). En ese sentido, el diseño debe fomentar una educación que permita responder a las demandas de la sociedad actual (González, 2006), por lo que la vigencia del currículo en este modelo está sujeta a un continuo ajuste en base a las necesidades o nuevas demandas que aparecen en el contexto, las que orientan la definición de perfiles que se buscarán alcanzar a través del proceso formativo, de manera que se asegure su pertinencia.

1.1.3. Elementos del diseño curricular en el modelo basado en competencias

En términos generales, los elementos centrales del currículo son los presentados en la figura 1.



Figura 1. Elementos del currículo en el modelo de competencias

Fuente: Elaboración propia

El perfil de egreso expresa las competencias que debe lograr el estudiante al término de su formación, por tanto, constituye el eje orientador de los demás elementos. En cuanto a las competencias, estas se definen como una actuación integral y compleja, realizada a partir de un conjunto de saberes integrados y organizados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se lleva a cabo en una situación específica, con responsabilidad y siguiendo criterios específicos de calidad. Este elemento del diseño curricular responde a la pregunta “¿qué desarrollar en los estudiantes?”. Respecto a los contenidos, estos se definen como los ejes transversales de la formación, los cuales serán desarrollados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En cuanto a las estrategias didácticas, que son otro elemento del currículo, se incluyen las estrategias de enseñanza que usará el docente para el aprendizaje de los contenidos, así como las estrategias de aprendizaje que requiere desplegar el estudiante para el logro de las competencias. Por último, el elemento del currículo referido a la evaluación hace referencia a la evaluación de los aprendizajes del estudiante, en el cual se

formulan las pautas sobre el sistema de evaluación que se aplicará para medir el logro de competencias establecidas en el perfil de egreso (Santiváñez, 2012).

1.1.4. Importancia del diseño curricular

Como hemos revisado, diseñar el currículo es un proceso sumamente importante, ya que en él se elaboran y se integran de forma coherente los diferentes elementos que darán soporte y sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por eso, es necesario que este diseño se dé en un espacio de reflexión, de análisis, de intercambio de posturas, considerando además el contexto (social, económico, histórico) de los futuros aprendices; todo ello con el objetivo final de establecer un currículo que prepare a los estudiantes para la vida y para seguir aprendiendo. Si consideramos las diferentes puertas que abre la educación a las personas, entonces diseñar esa trayectoria formativa de la mejor manera, es un reto que se debe asumir con responsabilidad.

1.2. Diversificación curricular

Como se ha señalado anteriormente, el diseño del currículo implica pensar y establecer sus diferentes elementos, considerando el contexto en el que se desarrollará el proceso educativo. Pero, ¿sobre qué base se hace el diseño curricular?, ¿cada institución puede diseñar el currículo bajo sus propios parámetros? En el Perú, para la educación básica, se cuenta con un diseño curricular nacional (DCN) que establece los elementos curriculares como competencias y contenidos que deben trabajarse a nivel nacional. Para educación superior, existe también el diseño curricular que establece las características que deben considerar las instituciones. En el caso de educación superior técnica y tecnológica, se definen además las competencias de los perfiles de egreso.

Si bien se cuentan con estas directrices a nivel nacional para el diseño, es importante considerar que nuestro país cuenta con la diversidad sociocultural, geográfica y lingüística como una característica fundamental de nuestra sociedad y población, por lo que es importante que las instituciones educativas puedan adecuar este diseño curricular a sus propias realidades. El currículo entonces no se puede establecer como una propuesta única para todo el país, sino que, por el contrario, debe considerar y atender las particularidades, necesidades y expectativas de cada escuela o instituciones de educación superior, según el contexto en el que se ubique. Así surge el concepto de diversificación curricular, el cual revisaremos a continuación.

1.2.1. Definición de la diversificación curricular

La diversificación curricular es el proceso en el que se integran al currículo de una institución educativa, las características del territorio, necesidades, intereses y potencialidades de los aprendices (Lamas, 1999; Cépeda, 2006). De esta manera, el currículo dialoga con las expectativas e intereses del desarrollo local y regional en el que se circunscribe la institución educativa y las necesidades de

los estudiantes. La diversificación curricular, entonces, exige la contextualización, adecuación y adaptación curricular nacional en la que deben participar los miembros de la comunidad educativa (Revilla, 2002).

1.2.2. Importancia de la diversificación curricular

La diversificación curricular promueve que el proceso educativo sea pertinente para los aprendices, ya que en el aprendizaje se incorporarán las necesidades, demandas y expectativas de los estudiantes de una comunidad (Cépeda, 2006). Esto hace, además, que la experiencia de aprendizaje sea significativa y relevante en ese contexto, ya que posibilita que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan enfrentar las problemáticas propias de su región (Fernández, 2009). Es así que la diversificación favorece la construcción de un currículo flexible, pertinente, contextualizado y realista, que pueda atender las características propias de los estudiantes, considerando sus particularidades físicas, lingüísticas, culturales, económicas, entre otros. Este proceso de diversificación curricular tiene diferentes niveles que veremos a continuación.

1.2.3. Niveles de diversificación

Los niveles de diversificación son tres. El primero de ellos es el nivel regional y está a cargo de las Direcciones Regionales de Educación (DRE). Este nivel de diversificación curricular consiste en el establecimiento de lineamientos curriculares de la región que serán utilizados, posteriormente, por la UGEL. El segundo nivel es el local y la entidad responsable de la diversificación es la UGEL. Para ello, considera tanto el currículo nacional como los lineamientos regionales planteados por la DRE. En este nivel, las UGEL diseñan estrategias concretas para que las instituciones puedan implementar su proceso de diversificación curricular. Finalmente, el nivel institucional es el último nivel de diversificación curricular, está a cargo de las instituciones educativas y el docente es el principal actor en este proceso. En este nivel se desarrollan los diferentes documentos curriculares que orientarán el desarrollo de la propuesta educativa de la institución.

1.2.4. Los retos de la educación peruana en la diversificación curricular

A continuación, se presentan tres de los aspectos más importantes que como estado peruano, nos toca enfrentar para que la diversidad curricular sea un proceso que se logre desarrollar de manera más adecuada. Estos aspectos pueden facilitar o dificultar la diversificación curricular a nivel institucional.

A. El contexto y la cultura

En el Perú, que es un país con múltiples culturas, es necesario que las instituciones educativas se comprometan con la formación y el desarrollo de competencias en sus estudiantes que les permitan seguir aprendiendo y atender a las problemáticas propias de su comunidad o localidad. Esto exige que la institución educativa se vuelva más sensible a su entorno y se transforme en un agente autónomo que

promueva, de forma proactiva, el análisis y la reflexión de las necesidades y demandas del entorno para integrarlas coherentemente en la formación de sus estudiantes. Para ello, es necesario que las instituciones establezcan mecanismos de participación pertinentes que fomenten la capacidad de diálogo.

B. La participación docente

La participación docente en la diversificación curricular es muy importante ya que, al ser parte del proceso, asegura la aplicación del proyecto curricular en el aula (Román y Diez, 2000; Cépeda, 2006). Además, su participación promueve mayor compromiso con el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo cual favorece de forma positiva su auto percepción. Por otro lado, este espacio de diversificación promueve en los docentes la posibilidad de interactuar entre sí y reflexionar de forma conjunta. Considerando que estos suelen trabajar de forma aislada, este espacio de diálogo conjunto es muy valioso y puede fomentar la creación de redes y espacios colaborativos de análisis y discusión, en el que se puedan intercambiar, posteriormente, buenas prácticas del proceso de enseñanza - aprendizaje (Bolívar, 2000; Cépeda, 2006).

C. La participación de actores regionales y locales

La diversificación curricular, para que sea posible, necesita del compromiso e interés de los diferentes actores locales y de la región, para llevar a cabo acciones que permitan el proceso de adecuación y contextualización. Teniendo en cuenta los niveles de diversificación regional y local, este aspecto resulta muy relevante, ya que en ellos se definen los lineamientos que las instituciones utilizarán para la diversificación propia de su escuela. Sin estos lineamientos regionales y locales definidos, la institución educativa podría tener dificultades en avanzar.

2. Descripción de tesis de maestría analizadas

Para complementar el marco conceptual que venimos revisando, se ha considerado pertinente presentar los aportes y resultados de un grupo de estudios realizados en torno al diseño y diversificación curricular en educación básica y superior. A continuación, se describen nueve tesis de maestría desarrolladas en la Pontificia Universidad Católica del Perú entre los años 2011 y 2021 en educación básica y educación superior. Es importante precisar que en estos estudios se evidencian diferentes niveles de diversificación curricular, así como aspectos que intervienen en el diseño curricular de los programas de educación básica y superior.

Comenzaremos presentando los estudios en educación básica en los cuales se ha estudiado la pertinencia, la participación docente y las dificultades identificadas en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, el cual corresponde al tercer nivel de diversificación curricular. El primer estudio, denominado "Pertinencia curricular del diseño del Proyecto Curricular Institucional de una I.E. Pública de Lima", realizado por Loayza y Avila (2015), buscó analizar la pertinencia curricular

del diseño del Proyecto Curricular Institucional en un grado de secundaria. Este estudio tuvo como principales autores a Vallejo, Díaz – Barriga, Roman y Diez. Además, utilizó la metodología de la investigación documental y la técnica de análisis documental.

El segundo estudio es el denominado “Participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa Pública del distrito de San Juan de Lurigancho-Lima”, realizado por Saldarriaga (2015), y su objetivo principal fue analizar la participación docente en el proceso del diseño del Proyecto Curricular Institucional, en relación a los espacios de participación, los factores que intervienen en la participación y los tipos de participación que se dan. Para esta investigación se realizó un estudio de casos y se utilizó la técnica de entrevista semi estructurada. Entre los autores utilizados en esta investigación se encuentran Ruiz, Roman y Diez, Antúnez y Ander-Egg.

El tercer estudio realizado es el de Carrillo (2011) y se denominó “Dificultades de los docentes de una institución educativa policial en el proceso de diversificación curricular”. A través de este estudio se buscó explicar la necesidad, sentido, instancias y responsables de la diversificación curricular en la Educación Básica e identificar las dificultades que presentan los docentes en el proceso de diversificación curricular. Entre los principales autores que utiliza Carrillo (2011) para el desarrollo del estudio están Cépeda, Gimeno y Malagón.

En los siguientes estudios de maestría realizados, se aborda la elaboración de documentos curriculares institucionales en escuelas de educación básica, los cuales corresponderían al tercer nivel de diversificación curricular vistos previamente, ya que son responsabilidad de la institución elaborarlos.

El cuarto estudio “Percepciones de los docentes de una institución educativa pública secundaria sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias”, fue desarrollado por Osorio (2015) y como objetivo general planteó analizar las percepciones de los docentes sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias. Para llevar a cabo esta investigación, Osorio (2015) utilizó el estudio de casos y como técnica la entrevista semiestructuada. Entre los autores utilizados se encuentran Perrenoud, Bolívar, y Roman y Diez.

En cuanto al quinto estudio desarrollado por Ortiz (2015) y denominado “La diversidad cultural como contenido transversal en el diseño de las unidades de aprendizaje del primer grado de Secundaria de Educación Básica Regular de una institución educativa pública del distrito de Puente Piedra”, este propuso como objetivo general analizar la presencia de la diversidad cultural como contenido trasversal en el diseño de las unidades de aprendizaje del primer grado de secundaria de una institución educativa pública de Puente Piedra. Para este estudio se utilizó el método documental y como técnica el análisis documental. Entre los autores utilizados se encuentran Roman y Diez, Tobón, Gimeno y Perreonud.

Respecto al sexto estudio, denominado “La identidad cultural como contenido transversal en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas de la Ugel 06 de Lima” y desarrollado por Gutierrez (2016), se planteó como objetivo general analizar la presencia del contenido transversal de identidad cultural en el diseño de los proyectos de aprendizaje. Se utilizó el método documental y como técnica el análisis documental. Entre los autores utilizados se encuentran: Klesse, Santiváñez y Carlos.

En el séptimo estudio, realizado por De la Cruz y Mamani (2016), se plantearon como objetivos analizar la secuencia de las actividades de aprendizaje planteadas en los proyectos formativos del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco y analizar la correspondencia entre las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos con las capacidades y competencias del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco. La metodología utilizada en este estudio es el método documental y la técnica análisis documental. Entre los autores utilizados en este estudio se encuentran Tobón, Díaz y Perrenoud.

Finalmente, los dos últimos estudios fueron desarrollados en Educación Superior y estuvieron enfocados en la participación docente en el diseño curricular de los cursos y las carreras en instituciones educativas de Educación Superior. De esta manera, el octavo estudio analizado fue realizado por Fidhel (2020) bajo el nombre “Participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de educación superior tecnológico”, en el cual se tuvo como objetivo principal analizar la participación docente en el diseño o actualización de los planes de estudio de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP). Para ello, se utilizó el método de casos (caso único de tipo instrumental) y se usaron como técnicas la entrevista y el análisis documental. Los principales autores en los que se apoyó esta investigación fueron González, Díaz - Barriga, Á, Santiváñez y Obando. El noveno estudio, denominado “Diseño curricular del curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional”, fue realizado por Correa (2021) y buscó analizar el proceso de diseño curricular del curso Teoría del conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional en tres instituciones educativas privadas de Lima. Correa (2021) utilizó el método de caso y, como técnicas, la entrevista y análisis documental. Los autores utilizados en esta investigación fueron Gimeno, Ruiz, Revilla y Ander-Egg.

3. Interpretación de los resultados: conclusiones

a. Sobre el diseño curricular

Como se ha revisado a lo largo de este capítulo, el diseño curricular es un proceso clave para la definición del proceso de aprendizaje en las instituciones educativas. En el contexto peruano, tanto para el nivel de educación básica como educación superior, contamos con un Currículo Nacional que establece las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos para los estudiantes. De esta manera, el contenido de este diseño curricular orienta a las instituciones

educativas para realizar su propio diseño del currículo, considerando las bases y parámetros, así como las variables propias del contexto y de la localidad en la que se ubican la institución y las necesidades propias de los estudiantes de la región. De esta manera, el diseño curricular se convierte en un instrumento diversificable, lo que significa que éste debe ser adecuado y adaptado a las características y demandas sociales, económicas, culturales y educativas de las zonas, localidades y regiones de las instituciones educativas donde se utiliza y considerando las instancias institucionales (Gimeno, 1998; Cépeda, 2006).

b. Sobre la diversificación curricular: participación del docente y dificultades

Esta adaptación, como se han visto en las diferentes investigaciones, en el caso de Educación Básica, se concreta en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el cual constituye el nivel institucional, que es el tercer nivel de concreción curricular. De esta manera, como se señala previamente, es importante que exista una relación jerárquica y coherente de concreción entre el Currículo Nacional y el PCI, ya que en el primero se brindan los lineamientos y orientaciones generales y en el segundo se desarrollan las acciones específicas para desarrollar los aprendizajes en un determinado contexto con necesidades específicas (Vallejo, 2002; Román y Diez, 2003). De esta manera, se logra que en el proceso de diversificación curricular se promueve la articulación de la realidad de la escuela (necesidades, expectativas) con los lineamientos y parámetros brindados a nivel nacional (Cépeda, 2006; Malagón, 2007). En las investigaciones analizadas, el nivel de diversificación curricular que se ha estudiado es justamente el tercero, que corresponde al nivel institucional.

En esta línea, se encuentra que, en las investigaciones de maestría analizadas, se ha identificado que la pertinencia del PCI es un aspecto clave en el tercer nivel de diversificación curricular, ya que se le considera como la piedra angular de la calidad educativa, pues es el puente entre la institución educativa y la sociedad (Carrillo, 2011; Ávila y Loayza, 2015). A pesar de esta importancia, reconocida en el marco conceptual teórico, la pertinencia no siempre es fácil de lograr ya que, según los resultados analizados, el PCI no siempre atiende las necesidades y características propias de los estudiantes de la institución educativa, especialmente en cuanto a la definición del perfil del estudiante, el cual es un elemento clave, pues guía u orienta la elaboración de otros elementos en la escuela. De esta manera vemos que la pertinencia es un aspecto que a nivel de la práctica educativa no siempre se da, a pesar de su importancia, lo cual podría afectar en el hecho de que el PCI considere las características y necesidades particulares de los estudiantes y del contexto en el que se ubica la institución educativa (Carrillo, 2011; Ávila y Loayza, 2015; Saldarriaga, 2015).

Por otro lado, como vimos anteriormente, al ser el PCI el nivel institucional de concreción, es muy importante que los docentes y la comunidad educativa participe, ya que en este proceso se toman decisiones a partir del análisis contextual de la escuela para, posteriormente, llegar a acuerdos con respecto a las estrategias didácticas que utilizarán para garantizar la coherencia de su práctica (Carrillo, 2011; Saldarriaga, 2015). Para ello, esta labor requiere de tiempo y conocimiento de los

docentes sobre el diseño curricular y las etapas de elaboración del PCI (Ander Egg, 1993; Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 1999). De acuerdo a uno de los estudios realizados las concepciones que tienen los docentes sobre diversificación curricular son importantes, debido a que orientan el desempeño del docente en relación al proceso (Carrillo, 2011). Además, según los estudios realizados, la participación del docente en el PCI radica, principalmente, en brindar información relevante y actualizada sobre los estudiantes y el contexto en que se lleva a cabo la acción educativa. Esta información se discute y analiza para la toma de decisiones en las asambleas llevadas a cabo. Asimismo, los docentes son capacitados para este proceso y ello constituye un aspecto esencial para su participación en la elaboración del PCI (Carrillo, 2011; Ávila y Loayza, 2015; Saldarriaga, 2015). Otros aspectos importantes para fomentar esta participación docente son la cultura organizacional y el liderazgo del director, especialmente en lo que se refiere a las expectativas que se tiene en la institución sobre el desarrollo del PCI (Saldarriaga, 2015). Si la meta es solo el mero cumplimiento para la obtención del documento, el nivel de compromiso es distinto a si la meta es desarrollar un documento curricular que atienda las necesidades reales de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes. En cuanto a las dificultades que Carrillo (2015) identificó en este proceso de diversificación se encuentran las siguientes: desconocimiento de la metodología para realizar la diversificación (que puede llegar a copiar y usar el PCI del año anterior y no realizar un desarrollo real y acorde a las necesidades actuales), tiempo que se les brinda para la realización (que lleva a los docentes a llevar a cabo el proceso de forma rápida y superficial o no involucrar a todos), relación burocrática con instancias locales, como la UGEL y disposición de recursos y materiales.

c. Sobre la diversificación curricular: diseño de documentos curriculares institucionales

Otro punto abordado en las investigaciones es el diseño de proyectos de aprendizaje, el cual es una forma de planificación curricular que favorece el desarrollo de competencias y de la capacidad de investigación; además permiten la transferencia del conocimiento de principios teóricos y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. (Kleese, 2004; Carlos, 2012; De la Cruz y Mamani, 2015; Gutierrez, 2015; Osorio, 2015). Los proyectos se orientan a concretar el desarrollo de capacidades descritas en el Currículo Nacional, por lo que pueden ser considerados como un nivel más institucional de diversificación (De la Cruz y Mamani, 2015). Al respecto, según los estudios realizados, ello no siempre se logra, ya que las acciones de los docentes se centran principalmente en el saber conocer (Gutierrez, 2015). Asimismo, los proyectos requieren conocimiento por parte de los docentes para diseñarlos en las etapas correspondientes (motivación, definición y planificación), lo cual revela una necesidad permanente de formación y capacitación en los docentes (Osorio, 2015).

Por otro lado, para los proyectos, los docentes señalan como elementos importantes la selección del tema y problema que guiará el proyecto, lo que es ideal que esté enfocado en las necesidades del estudiante ya que de esta manera se aprovecha al máximo las ventajas del uso de proyectos en Educación (Osorio,

2015; De la Cruz y Mamani, 2015). Además, los estudios realizados reconocen la importancia de los proyectos para el desarrollo de habilidades de reflexión, análisis e integración de los conocimientos aprendidos (Díaz, 2006; Perrenoud, 2012).

De otro lado, sobre los proyectos, también se ha estudiado el diseño de las unidades de aprendizaje las cuales son entendidas como programaciones cortas que favorecen el aprendizaje constructivo y significativo y que contienen: objetivos, capacidades, valores, destrezas, actitudes y contenidos (Roman y Diez, 2001). En el estudio realizado por Ortiz (2015), se investigó la diversidad cultural como contenido transversal, encontrándose que las áreas que deben trabajar este contenido de acuerdo al Currículo Nacional no siempre lo desarrollan tal como éste lo plantea. Ello podría deberse a una mala praxis en el proceso de diversificación curricular, ya que, como veíamos previamente, hay casos en los que esta labor no se realiza de manera concienzuda y analítica, por parte de la comunidad educativa. Inclusive, si se desarrolla el contenido, no se hace de forma integrada ya que cada área curricular lo trabaja de manera aislada y sin conectar con la mirada de otras áreas curriculares.

d. Sobre el diseño curricular: aspectos a considerar y participación docente

En el caso de la educación superior, los estudios realizados se han enfocado en el diseño curricular de cursos y programas formativos. De acuerdo con ello, Correa (2021) refiere que para el diseño curricular es necesario realizar un proceso de planificación que responda a las interrogantes ¿qué hacer? ¿cómo? ¿para quién? y ¿dónde y con qué recursos? Además, se precisa que el diseño curricular de los cursos bajo un proceso de planificación es dinámico y flexible, es decir, no sigue un orden estricto, sino que considera diferentes momentos, etapas o fases.

En estos estudios se ha analizado la participación docente en el diseño curricular, encontrándose que este trabajo de los maestros, dentro de las instituciones educativas está principalmente orientado a definir el qué (competencias) y cómo enseñar (estrategias) (Fidhel, 2020). En este proceso, como señala Correa (2021), el docente es un actor clave ya que es quien, de forma activa, reflexiona, analiza y toma decisiones en el proceso de planificación.

De esta forma, los criterios que más consideran los profesores al tomar decisiones en el proceso de diseño curricular son aquellos asociados al contenido, el diseño de actividades de aprendizaje y los intereses y necesidades de los alumnos. Además, en la definición de los elementos curriculares relacionados a contenidos y evaluación, la participación docente puede llegar a sus niveles más altos como el decisorio o codecisión, lo cual significa que son parte o son quienes toman las decisiones (Fidhel, 2020). Esto, claramente, se puede ver promovido por la autonomía que generen los coordinadores o autoridades directivos (Saldarriaga, 2015; Fidhel, 2020), a través de los documentos normativos en el que se definan las funciones y responsabilidades de los docentes.

Otro aspecto importante es que, en el diseño curricular de educación superior, al igual que en educación básica, se considera la contextualización del entorno y

las necesidades de los estudiantes (Fidhel, 2020; Correa, 2021). De esta manera, se garantiza que el diseño sea pertinente y esté articulado a las demandas del entorno.

Finalmente, en los estudios se concluye, de forma general, sobre la necesidad de los docentes de capacitarse y actualizarse constantemente sobre el tema de diseño curricular. De acuerdo con los estudios, la capacitación les permite a los docentes participar de manera más adecuada. Además, se señalan diversos aspectos que pueden facilitar la participación docente en las diferentes etapas, siendo algunas de estas las siguientes: cultura organizacional, liderazgo del equipo directivo, motivación y compromiso del docente y percepciones sobre el proceso (Saldarriaga, 2015; Fidhel, 2020).

4. Reflexiones finales

Como se ha revisado a lo largo del presente capítulo, la diversificación curricular es un proceso sumamente relevante para garantizar que las competencias descritas en el Currículo Nacional se desarrollen en las diferentes instituciones educativas del territorio nacional. Esto, de alguna manera, garantiza que todos nuestros estudiantes alcancen los aprendizajes mínimos esperados para el egreso de la Educación Básica y la Educación Superior. Por ello, este proceso de diversificación debe realizarse de manera pertinente a través de las diferentes instancias, hasta llegar al nivel institucional en el que se considere los elementos propios del contexto en el que se ubican tanto la institución como los estudiantes. Si bien en las tesis analizadas, se ha estudiado principalmente el tercer nivel de diversificación curricular, sería importante analizar los otros dos niveles regionales que constituyen el primer paso para la diversificación.

Y en este proceso, como hemos revisado, la participación docente es un elemento clave, puesto que los docentes son, finalmente, los que implementarán la práctica pedagógica en los espacios de aprendizaje con los estudiantes. Por lo tanto, un aspecto sumamente necesario es capacitar a los docentes sobre la forma y el procedimiento a seguir para la elaboración del PCI, que es un documento institucional. Asimismo, es importante establecer roles y funciones, brindar recursos y materiales necesarios y, sobre todo, tiempo prudente y suficiente para hacer un PCI acorde a las necesidades de la localidad. Esto resulta ser un aspecto fundamental si consideramos que de este se desprenden el diseño de otros elementos más específicos como los proyectos y las unidades de aprendizaje.

Por otra parte, el clima organizacional y el liderazgo del director pueden ser aspectos que promuevan e influyan de manera positiva sobre el nivel de concreción institucional que se espera en el PCI. En ese sentido, es importante que el director promueva espacios de comunicación en el que se informen las metas y objetivos claros de elaborar el PCI a toda la comunidad educativa, además de que se fomente la toma de decisiones en las que los docentes se vean involucrados y se sientan partícipes. Está claramente demostrado cada vez más que impulsar y mantener la motivación del docente hacia estos fines es clave para que el proceso se realice de manera auténtica y con suficiente análisis, sobre todo del entorno y de las necesidades de éste.

De esta manera, es posible elaborar un PCI pertinente, acorde y coherente al Currículo Nacional que garantice que los lineamientos y planteamientos propuestos en él se lleven a cabo en la institución educativa. Así, los demás documentos curriculares institucionales se trabajarán de manera coherente con el Currículo Nacional como, por ejemplo, los proyectos y las unidades de aprendizaje.

Respecto al primero, como se ha visto previamente, constituye una estrategia potente para el desarrollo de las competencias, ya que integran diferentes saberes, procedimientos y actitudes desarrollados desde diferentes áreas curriculares. Pero, para aprovechar al máximo este beneficio, lo importante es diseñar proyectos que atienden situaciones que sean de interés y generen motivación en los estudiantes, por ello un aspecto importantísimo es el análisis que se realice de los estudiantes (demandas, expectativas, características) y de su contexto. Ambos son necesarios para el proceso de diversificación, por lo que, de trabajarse de manera auténtica, puede conllevar a aprendizajes significativos en los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, A., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Grao.
- Avila, G. y Loayza, J. (2015). *Pertinencia curricular del diseño del Proyecto Curricular Institucional de una I.E. Pública de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6662>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la posmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Carlos, L. (2012). *Project Approaches to Learning in Engineering Education: The Practice of Teamwork: The Practice of Teamwork*. Springer Science & Business Media.
- Carrillo, C. (2011). *Dificultades de los docentes de una Institución Educativa Policial en el proceso diversificación curricular*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4683>
- Casanova, M. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y Currículum*. Volumen I. McGraw Hill.
- Cépeda, N. (2006). *Proyecto Curricular de Centro*. Un proceso participativo. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Lima Perú. http://www.tarea.org.pe/modulos/pdf/Cepeda_PCC.pdf.
- Correa, A. (2021). *Diseño curricular del curso Teoría del conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional*. Proyecto Curricular de Centro. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19576>
- De la Cruz y Mamani (2015). *Las actividades de aprendizaje en el diseño de los proyectos formativos del área de comunicación de una institución educativa del nivel secundario de la ciudad de Pasco*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6784>
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Editorial Magisterio.
- Díaz-Barriga, F. (2014). Curriculum research in Mexico. En W. F. Pinar (Ed.). *International handbook of curriculum research* (pp. 330-339). Routledge.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis.
- Fernández, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Síntesis
- Fidhel, G. (2020). *Participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un instituto de educación superior tecnológico*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17293>
- González, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y educadores*, 9(2). 95 - 117. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490209.pdf>
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Gutierrez, A. (2015). *La identidad cultural como contenido transversal en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas de*

la UGEL 06 de Lima. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6785>

- Ho, D. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613. <https://search.proquest.com/docview/751186598?accountid=28391>
- Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles educativos*, 24(96), 73-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005&lng=es&tlng=es.
- Katsarou, E., y Tsafos, V. (2009). Students' Subjectivities vs. Dominant Discourses in Greek L1 Curriculum. *International Journal of Learning*, 16(11), 35-46. http://ww2.fks.uoc.gr/english/cvs/Katsarou/NEAL09_20071_TheCurrentL1CurriculumGreece_final.pdf
- Klesse, E. (2004). *Student Activities in Today's Schools: Essential Learning for All Youth*. R&L Education, 2004.
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lamas, P. (1999). *Tratamiento curricular. Diploma de Estudios en Educación Intercultural. Por una educación que tienda puentes entre quienes somos diferentes*. Facultad de Educación. PUCP.
- Lip, C. y González, C. (2013). *Guía para el diseño de planes curriculares de educación superior*. Perú.
- Obando Castillo, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>
- Osorio, Z. (2015). *Percepciones de los docentes de una institución educativa pública secundaria sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6736>
- Peercy, M. M., Martin-Beltrán, M., Silverman, R. D., & Daniel, S. (2015). Curricular design and implementation as a site of teacher expertise and learning. *Teachers & Teaching*, 21(7), 867-893. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/13540602.2014.995486>

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graò.
- Revilla, D. (2002). Fundamentación pedagógica y didáctica de las adaptaciones curriculares en el ámbito universitario. *Educación*, 11(20).
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2015). Initial teacher education: a comparative study of two European higher education institutions. In *Atee Annual Conference 2014 - Transitions in teacher education and professional identities* (p. 395-406). http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36281/1/Proceedings_ATEE_Conference_2014.pdf#page=405
- Román, M. y Diez, E (2003). *Aprendizaje y curriculum: diseños curriculares aplicados*. Novedades Educativas
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. (3ra ed.) Universitas.
- Saldarriaga, R. (2015). *Participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6615>
- Santiago, M., Parra, J. y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 164-178. www.redalyc.org/pdf/132/13223062010.pdf
- Santiváñez, V. (2012). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U.
- Tobón, S. (2006). *Talca: Proyecto Mesesup*. https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Vallejo, R. (2002). Proyecto curricular institucional: Una alternativa para el cambio. *Telos*, 4(1), 114-128. <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/teelos/article/view/1239/2531>
- Vexler, I. (2014). *Enseñar y aprender. Hacia una gestión curricular de calidad*. Editorial SM.
- Voogt, J. M., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research & Evaluation*, 22(3/4), 121-140. <https://doi.org/ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/13803611.2016.1247725>
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum

design. *Teaching & Teacher Education*, 27(8), 1235- 1244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.003>

Williamson, G. y Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. *El caso de Nepso Chile. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-21. <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605012>

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151/134>

CAPÍTULO 3

EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL: APORTES DESDE LAS TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

Keit Samaniego

El siguiente capítulo presenta el Proyecto curricular institucional, su concepto, características, elementos y los actores involucrados en su elaboración. Así también, se han revisado un conjunto de tesis sobre esta temática, se interpretan los resultados y se realizan reflexiones sobre la conclusiones a las que se han llegado.

1. Referencias teóricas y conceptuales

Las instituciones educativas concretizan el currículo prescrito a través del Proyecto Curricular Institucional (PCI), un instrumento que orienta los procesos pedagógicos y responde con pertinencia a las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes, tanto para la mejora de sus aprendizajes como para el desarrollo de la comunidad.

En nuestro sistema educativo, desde el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), se reconoce su valor agregado en el proceso de diversificación curricular, sin embargo, son pocas o insuficientes las orientaciones respecto a este instrumento.

Reconociendo la importancia del Proyecto Curricular Institucional en la concreción del currículo, es necesario conocer ¿Cómo se concibe? ¿Qué se necesita considerar en su elaboración? ¿Cuál es el proceso para su implementación? ¿Qué impacto tiene su desarrollo en la IE?

En esta línea, el presente capítulo aborda el Proyecto Curricular Institucional (PCI) considerando aspectos, como: el marco conceptual, estudios e investigaciones sobre el proyecto curricular institucional, interpretación de los resultados y conclusiones de los estudios e investigaciones analizadas y reflexiones finales. De este modo es que se analizarán cinco investigaciones sobre el Proyecto Curricular Institucional:

- Ydrogo (2015) sobre la “Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional”
- Salazar y Usco (2015) los “Factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI de una Institución Educativa Pública del nivel primario de Lima”
- Changano y Roque (2016) la “Percepciones de los docentes sobre la relevancia del proyecto curricular institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla”.
- Montes (2018) “La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña”
- Samaniego (2018) sobre “Relación entre el modelo curricular del Proyecto Curricular Institucional 2017 y el modelo curricular percibido por los docentes de una Institución Educativa Estatal en el Callao”.

Se realiza el capítulo con el fin de generar diálogo que permita seguir profundizando sobre la comprensión y diversificación del currículo en las instituciones educativas a través del PCI.

1.1. Modelos curriculares de PCI

El modelo curricular concretiza la teoría curricular y la acción educativa en distintos niveles de gestión educativa (Ruiz, 1996), siendo así que están presentes en los programas curriculares institucionales, asimismo, tiene como elementos curriculares a la concepción del currículo, el propósito educativo, los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación, a través de las cuales se busca responder ¿Para qué educar? ¿Qué se aprende? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo, cuándo y para qué evaluar? (Vidal, Caravé y Florencio, 1992; Pérez, 1994; Ruiz, 1996).

Entre los principales modelos curriculares se pueden mencionar: el academicista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico, y el basado en competencias (Román

y Díez, 2003; Sanchez, 2005; MINEDU, 2016). A continuación, se presentan algunas características sobre los modelos:

- El academicista enfatiza en la acumulación de contenidos a través de un conjunto organizado de contenidos en disciplinas, busca la formación del hombre culto, presenta como contenidos los conceptos, hipótesis, teorías, leyes o principios que son organizados a través de materias o disciplinas. La enseñanza se orienta a la transmisión de conocimientos para que el estudiante memorice y el aprendizaje se orienta a la repetición de la información. Asimismo, la evaluación es sobre la repetición de lo transmitido (Román y Díez, 1994; Rossi, 1989; Ruiz, 1996).
- En el tecnológico, el currículo es un documento para planificar el aprendizaje con el fin de cambiar o mejorar las habilidades y conocimiento de los estudiantes, para lo cual la organización del contenido y la selección de experiencias cobra gran relevancia. Se considera que la enseñanza es eficaz cuando se sigue los planes de instrucción y se logran los objetivos previstos, asimismo, los aprendizajes se logran desde una secuencia ordenada de experiencias y contenidos, y la evaluación busca comprobar si el estudiante aprendió en base a su desempeño final (Bloom, Block, Carrol y Airasian, 1975; Taba, 1974; Tyler, 1979).
- El interpretativo concibe al currículo como representación de la realidad que busca resolver problemas de su contexto, por lo cual los contenidos se construyen en base a la cultura y enfatiza en la formación del estudiante. La enseñanza se presenta como prácticas deliberativas, el aprendizaje se orienta a la comprensión de sí mismo desde su contexto y la evaluación se considera democrática en la que el estudiante participa en todo el proceso (Gimeno, 1998; Coll, 2001; Stenhouse, 1987).
- El sociocrítico no reconoce un currículo preestablecido, ya que debe partir de la misma práctica o experiencia de la comunidad educativa, cuya preocupación es la formación integral y la mejora de la sociedad para ello se guía al estudiante a través de una reflexión crítica de la sociedad y a la toma de acción. La enseñanza se caracteriza por ser democrática, participativa y crítica, asimismo, el aprendizaje consiste en guiar para que tome acción. La evaluación parte de la reflexión para que identifique sus fortalezas y áreas de mejora (Chorique, 2014; Grundy, 1998; Kemmis, 2008).
- El basado en competencias es el modelo oficial en el Currículo Nacional de la Educación Básica en nuestro sistema educativo peruano que establece lineamientos flexibles de formación y busca formar a personas capaces influir en su realidad, resolver problemas y lograr sus metas, poniendo en práctica los conocimientos, habilidades, valores y actitudes. La enseñanza moviliza el uso de recursos propios y el aprendizaje se obtiene en el mismo contexto. La evaluación busca comprobar los aprendizajes a través de experiencias en situaciones propuestas (Bolívar, 2010; Minedu, 2016; Moncada, 2011).

El nivel de concreción curricular en la institución educativa se realiza a través del Proyecto Curricular Institucional, que busca contextualizar el documento prescriptivo a la realidad institucional (Ander-Edd, 1996), en la cual el modelo curricular es un marco de referencia para adoptar las decisiones curriculares.

1.2. Conceptualización del PCI

En los últimos años estamos experimentando una serie de cambios y la educación no permanece ajena, ya que va respondiendo a las características de estudiantes cada vez más heterogéneos, con otras necesidades e intereses, además de considerar su entorno, siendo así que el currículo se convierte en una respuesta a esta diversidad (De la Cruz, 2016). En la institución educativa, toma la forma del proyecto curricular institucional, la cual supone la expresión de la realidad de una comunidad educativa.

A lo largo de los años, el PCI ha presentado distintas concepciones, así, se reconoce como “Un instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución” (Antúnez, 1987, p.20). Martínez, por su parte, plantea que es “un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas” (1991, p.55) y que busca “garantizar la actuación coherente y coordinada de los equipos docentes” (Vidal, Cárave y Florencio, 1992, p.234).

En esta línea, es importante tomar en cuenta lo que menciona Vallejo (2002) que el PCI es “formado por una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas que pretenden desarrollar a través de lineamientos metodológicos para modelar la práctica de la enseñanza; de allí surge la idea de concebirlo como un instrumento potente para la transformación.” (p.119).

Castro (2005) lo concibe como “un instrumento de coherencia educativa, una guía abierta y flexible y un medio dinamizador de la acción educativa mediante el cual se concreta, de manera clara, el “deber ser” educacional establecido en el PEI” (p.24).

A su vez, Cépeda (2006) manifiesta que se trata de hacer cambios que afecten no solo un documento de trabajo, sino lo que sabemos y “hacemos como maestros en el aula y en la escuela, para responder de manera más pertinente a las necesidades de los estudiantes, a las expectativas de los padres, a las demandas sociales, etcétera” (p.37).

En otros sistemas educativos, como Ecuador, se concibe que “El PCI es un componente del PEI, en este documento se plasman las intenciones del proyecto educativo institucional que orienta la gestión del aprendizaje; tiene una duración mínima de cuatro años antes de ser ajustado o modificado.” (MINEDUC, 2016, p.8).

Actualmente, en nuestro sistema educativo peruano se sostiene que el PCI es un “instrumento de gestión que orienta los procesos pedagógicos de la IE para el desarrollo de los aprendizajes establecidos en el CNEB” (RVM N.º 011-2019-MINEDU), siendo un instrumento de gestión, organiza y conduce a la comunidad educativa hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes, desarrollados en el marco de la propuesta pedagógica de la IE y los Lineamientos para la Diversificación Curricular (RVM N.º 222-2021-MINEDU).

A partir de las distintas concepciones presentadas, se perciben algunos aspectos comunes cuando hablamos del PCI, se puede concebir como un marco común que moviliza los esfuerzos para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, asimismo, se reconoce su carácter diversificable para responder con pertinencia a la realidad de la institución educativa y como un instrumento de gestión -guardando distancia de concepciones que lo señalan como documento técnico y burocrático- que requiere la participación activa de la comunidad educativa y moviliza a un cambio con el fin de lograr el desarrollo de los estudiantes y también de la comunidad.

1.3. Características del PCI

Conocer las características del PCI permite tomar decisiones más adecuadas acerca de su desarrollo. Se puede considerar que:

- Tiene como propósito adecuar al contexto de la institución educativa el currículo, garantizar la coherencia de la práctica educativa y ayudar a mejorar el desempeño docente (Ander-egg, 1996), lo que significa que busca la pertinencia a través de la concreción curricular en la institución educativa -ya que toma en cuenta el currículo a nivel nacional y su diversificación regional y local-, permitiendo responder al contexto situado, además de ser una herramienta de calidad educativa y justicia curricular, ya que establece un marco común que guiará los esfuerzos de los actores educativos y brindará oportunidades que permitan la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, así como favorecer su realización plena como ciudadanos en la sociedad (De la Cruz, 2016).
- Tiene en cuenta las características del entorno de la escuela (Vidal et al., 1992). Esto implica reflexionar y comprender el contexto del estudiante y de la comunidad en la cual se encuentra la institución educativa para responder con pertinencia a las necesidades, demandas y expectativas los cuales se verán reflejados en el proyecto curricular.
- Tiene un carácter dinámico, ya que es un instrumento para la mejora constante (Ruiz, 1996), lo cual supone flexibilidad con un proceso permanente de evaluación que conllevará a la reflexión, mejora y/o cambios necesarios en la propuesta para conseguir el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en su trayectoria educativa, en especial de aquellos en condición de mayor riesgo o vulnerabilidad (De la Cruz, 2016).

- Se desarrolla en el marco de la propuesta pedagógica de la Institución Educativa y de los documentos curriculares (RVM N.º 011-2019-MINEDU). Toma en cuenta el diagnóstico de la propuesta mencionada y profundiza sobre el mismo. Además, guarda coherencia con los objetivos y metas institucionales sugeridas.
- “Tiene que discutirse, decidirse, gestionarse y ser evaluado de alguna forma por todos colectivos implicados en la enseñanza” (Gimeno, 1986, citado por Alfiz, 1997, p.125). Los actores educativos deben participar de forma activa en la elaboración, implementación y evaluación del PCI, así como comprender su utilidad para responder a la realidad de la comunidad educativa y lograr que los estudiantes aprendan. Un PCI sin reflexión, ni comprensión y sin participación de los actores educativos deja de ser un instrumento de transformación para ser solo un documento burocrático.

1.4. Elementos del PCI

Antes de iniciar el proceso de construcción del PCI, una condición importante es el compromiso institucional, en la cual la comunidad educativa entienda en qué consiste este proyecto, por qué y para qué se realizará su construcción (Céspedes, 2006). Esto genera objetivos compartidos y sentido de pertenencia que dispone a un trabajo colaborativo y asumir responsabilidades para su elaboración, así como su desarrollo y evaluación. Asimismo, Ander-Egg (1996) precisa que se deben considerar dos procesos fundamentales:

- Analizar y discutir los supuestos y fundamentos en que se apoya su elaboración, ya que los aspectos epistemológicos, filosóficos, ideológicos, científicos e históricos condicionan el discurso y actuar pedagógico. Sobre este proceso, no siempre se hace, pero es un proceso importante para determinar hacia dónde y cómo se orienta la propuesta pedagógica y la coherencia curricular en la construcción del PCI.
- Recurrir a las fuentes inmediatas para su construcción, como es la política educativa –currículo nacional, regional y local, y lineamientos o disposiciones normativas para la diversificación– el proyecto educativo institucional, el análisis del contexto y la reflexión de la práctica educativa, lo cual permite mantener un proceso pertinente para la concreción curricular.

En nuestro país, el CNEB orienta los aprendizajes que debemos garantizar como sociedad y es la base para la diversificación curricular a nivel regional, local e institucional –para elaborar el PCI– cuyo proceso pasa por procesos claves, como la contextualización, adecuación y adaptación, con el fin de generar una respuesta curricular pertinente y relevante (RVM N.º 222-2021-MINEDU).

Con estos procesos previos se puede iniciar la construcción del PCI que buscará organizar, de manera coherente y pertinente, lo que se quiere lograr con los estudiantes (Carriazo, Perez y Gaviria, 2020), y presenta elementos para un adecuado proceso de planificación (Vidal, et al., 1992; Ander-egg, 1996; Ruiz, 1996;

RVM N.º 011-2019-MINEDU; MINEDUC, 2016) que responden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué enseñar? Que hace referencia a la selección y priorización de aprendizajes que se debe garantizar a que logren los estudiantes en la IE.
- ¿Cuándo enseñar? Consiste en secuenciar y organizar los contenidos educativos definiendo la progresión y experiencias de aprendizajes que se desarrollará.
- ¿Cómo enseñar? Referido a las orientaciones pedagógicas sobre los procesos que permitirán el aprendizaje en los estudiantes, que se expresan a través de los métodos didácticos y estrategias pedagógicas que orientarán las actividades educativas.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Con orientaciones sobre la evaluación formativa de los estudiantes, empleando técnicas e instrumentos, en distintos momentos (inicio, proceso, producto) para obtener información que permita valorar si están aprendiendo o si se requieren acciones de mejora.

Tutoría y orientación educativa, es llamada por Ander-Egg (1996) como el “espíritu del modelo curricular”, la cual es inherente a la práctica docente y se incorpora como un elemento importante, ya que se expresa en un acompañamiento para el desarrollo integral del estudiante. En el PCI se incorporan los aprendizajes que se desarrollarán por la tutoría y orientación educativa, de acuerdo a un diagnóstico, se plantean orientaciones para la planificación y evaluación en el aula (RVM N.º 212-2020-MINEDU).

1.5. Participación de actores educativos en la elaboración del PCI

Si se considera un instrumento de transformación, su construcción implica procesos participativos y de diálogo crítico que generen responsabilidad colectiva de la comunidad educativa (Céspedes, 2006), por ello, en este proceso, es importante la participación de figuras como:

- **El docente:** El desempeño docente es un factor que se asocia de manera directa a la calidad de la educación, por tanto, en el aprendizaje de los estudiantes (Martínez, Guevara y Valles, 2016, citados por Escribano, 2018), su participación activa en la elaboración, desarrollo y evaluación del PCI es clave para generar aprendizajes en todas y todos los estudiantes. La IE debe decidir los espacios y mecanismos de participación que constituyan un proceso efectivo y de reconocimiento para generar compromiso, según sus responsabilidades, se debe promover una participación reflexiva, de trabajo cooperativo, democrática, innovadora y con disposición a la mejora continua (Ander-Egg, 1996; RVM N.º 011-2019-MINEDU).
- **El directivo:** El liderazgo directivo tiene efectos indirectos en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la incidencia que ejerce sobre los docentes, motivándolos, fortaleciendo sus capacidades y brindando condiciones

(Anderson, 2010). Por lo mismo, el director –o equipo directivo– es quien lidera la construcción, implementación y evaluación del PCI como un instrumento de gestión escolar (RVM N.º 011-2019-MINEDU), generando reflexión e incidiendo a que su comunidad educativa asuma responsabilidad sobre los desafíos y genere aprendizajes significativos (Castro, 2005). Son los llamados a liderar el cambio en la institución educativa, movilizándolo a la comunidad desde una visión compartida que promueva y garantice la calidad educativa.

- **El estudiante, la familia y otros actores:** En el CNEB se señala que el PCI debe ser elaborado con participación de la comunidad educativa (MINEDU, 2016). Aun cuando se promueva normativamente, guarda distancia de lo que sucede en la práctica. Por ello, la participación es también una vertiente de la justicia curricular, que busca la toma de decisiones conjuntas, el diálogo y la corresponsabilidad por el bien común (De la Cruz, 2016). En esta línea, es muy importante reconocer el rol que cumplen otros actores educativos:
 - ✓ Involucrar a los estudiantes es clave para que el PCI se construya con pertinencia. El estudiante es un sujeto con derechos que ejerce la participación estudiantil en asuntos que lo afectan. Por ello, es necesario generar espacios que lo involucren en la construcción del PCI, en la cual sea informado, emita opinión, sea escuchado e incida en la toma de decisiones (RVM N.º 212-2020-MINEDU). Asimismo, la participación del estudiante genera una gran oportunidad en su desarrollo, ya que influye en el fortalecimiento de competencias vinculadas a la convivencia, participación democrática, la responsabilidad y a la progresiva autonomía para una vida ciudadana activa (Unicef, 2020).
 - ✓ Distintas investigaciones señalan que una alianza familia y escuela genera un impacto positivo en el rendimiento escolar de los estudiantes (Romagnoli y Gallargo, 2007). Por lo mismo, su participación en la construcción del PCI es necesaria, ya que se promueve la corresponsabilidad en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y permite enriquecer el proceso desde la diversidad.
 - ✓ La comunidad educativa también la conforman los administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local (Ley N.º 28044, 2013), los cuales son actores y aliados que permiten construir un PCI que surja de las necesidades y oportunidades del contexto en el cual se encuentra la institución educativa. Asimismo, se tiene que considerar que “los estudiantes obtienen mejores resultados en la escuela cuando las personas relevantes en su vida en el hogar, la escuela y la comunidad tiene objetivos compartidos y desempeñan roles complementarios de apoyo y colaboración” (Epstein y Sheldon, 2013, p. 53). Por lo mismo, fortalecer una alianza entre la escuela y la comunidad, se traducirá en que los estudiantes logren los aprendizajes.

2. Estudios e investigaciones sobre el PCI

Para profundizar sobre el estudio del Proyecto Curricular Institucional se revisaron y analizaron investigaciones de la Maestría en Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Las investigaciones seleccionadas presentan una perspectiva para la comprensión y mejora de la implementación curricular en las Instituciones Educativas desde el Proyecto Curricular Institucional, y se sitúan temporalmente entre el 2015 al 2018. Por ello, es pertinente describir estas investigaciones.

En esta línea, Ydrogo (2015) investigó sobre la “Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional”. Se realizó desde un enfoque cualitativo, con el método de estudio de casos, se eligió la técnica de la entrevista semiestructurada y se empleó el instrumento de guión de entrevista para el recojo de información. Presentó como objetivo general, explicar cómo se desarrolla la participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular de tres instituciones educativas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho, como objetivos específicos, se enunciaron: a) Describir los niveles de participación y los factores que intervienen en la participación efectiva de los líderes pedagógicos de tres instituciones educativas públicas de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 5 y b) Explicar cómo se desarrolla la elaboración del Proyecto Curricular desde la experiencia y participación de los líderes pedagógicos de tres instituciones educativas públicas de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 5.

A su vez, Salazar y Usco (2015) realizaron un estudio sobre los “Factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI de una Institución Educativa Pública del nivel primario de Lima”, que se abordó desde un enfoque cualitativo, con el método de estudio de casos, se eligió la técnica de la entrevista semiestructurada y se empleó el instrumento de guión de entrevista para el recojo de información. Presentó como objetivo general el analizar los factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI. Se presentó como objetivos específicos: a) Identificar y analizar los factores propios del docente que afectan en su participación para elaborar el PCI, b) Identificar y analizar los factores de la organización institucional que intervienen en la participación docente para elaborar el PCI.

Del mismo modo, Changano y Roque (2016) investigaron sobre la “Percepciones de los docentes sobre la relevancia del proyecto curricular institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla”. Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, con el método de estudio de casos, se eligió la técnica de la entrevista semiestructurada y se empleó el instrumento de guion de entrevista para el recojo de información. Se tuvo como objetivo general el analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en la gestión pedagógica de una institución pública de Ventanilla. Presentó como objetivos específicos: a) Describir las percepciones de los docentes sobre cómo se lleva a cabo el proceso de elaboración del PCI en la institución educativa, b) Analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en relación

a su práctica pedagógica y c) Analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en la organización curricular de la institución.

Por su parte, Montes (2018) investigó sobre “La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña”. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, con el método de estudio de casos, se eligió las técnicas de encuesta y entrevista semiestructurada y se emplearon los instrumentos de cuestionario y guion de entrevista para el recojo de información. La investigación tenía como objetivo general el analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en la gestión pedagógica de una institución pública de Ventanilla, y presenta como objetivos específicos: a) Describir las percepciones de los docentes sobre cómo se lleva a cabo el proceso de elaboración del PCI en la institución educativa, b) Analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en relación a su práctica pedagógica y c) Analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en la organización curricular de la institución.

Por último, se consideró la investigación de Samaniego (2018), que lleva como título “Relación entre el modelo curricular del Proyecto Curricular Institucional 2017 y el modelo curricular percibido por los docentes de una Institución Educativa Estatal en el Callao”. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, con el método de estudio de casos, se emplearon las técnicas de análisis de documentos y focus group. Asimismo, se usaron los instrumentos matriz y guía de discusión grupal para el recojo de información. Presentó como objetivo general el determinar la relación entre el modelo curricular del proyecto curricular institucional 2017 y el modelo curricular percibido por los docentes de una institución educativa estatal en el Callao, y presentó como objetivos específicos: a) Identificar el modelo curricular presente en el proyecto curricular de una institución educativa, b) Identificar el modelo curricular percibido por los docentes que laboran en la institución educativa, e c) Identificar las semejanzas y diferencias entre el modelo curricular presente en el proyecto curricular institucional y el modelo curricular percibido por los docentes que laboran en dicha institución.

3. Interpretación de los resultados y conclusiones de los estudios e investigaciones analizadas

Para la interpretación de los resultados y conclusiones se analizaron cinco tesis y se usó la revisión documental como método y técnica.

En primer lugar, el directivo es un actor clave en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, ya que son los que intervienen de forma directa en las decisiones de planificación, implementación y evaluación, movilizando a la comunidad educativa según objetivos y metas (Castro, 2005). En este marco, se resalta la investigación de Ydrogo (2015), que entre los principales hallazgos presenta que los directivos comprenden la relevancia del PCI en la mejora de aprendizajes, lo que lleva a que promuevan distintos niveles de participación

en su elaboración. En ese sentido, generalmente se promueve la participación de los docentes a través de una cogestión, para que tengan la oportunidad de tomar decisiones y las lleven a cabo, asimismo, existen pocas experiencias de involucramiento de los estudiantes, por tanto, limita su participación y derecho a ser informado, emita opinión, sea escuchado y genere incidencia (RVM N.°212-2020-MINEDU).

Entre los principales factores que intervienen y se emplean para que el director logre la participación en la elaboración del PCI, se identifican: en primer lugar, la comunicación como un elemento esencial en el proceso, la motivación para conducirlos al logro de las metas, una cultura organizacional que brinde apertura y espacios adecuados, un clima institucional que permita cercanía y confianza para una participación eficaz, la organización adecuada del tiempo y un liderazgo pedagógico que busque la mejora de los aprendizajes.

En segundo lugar, el docente es quien finalmente implementará el PCI en las aulas, por lo cual su participación en cada etapa de elaboración del PCI es necesaria para legitimar lo propuesto, mantener el compromiso, así como ser responsable ante los retos que se enfrenten (Céspedes 2006). La investigación de Montes (2018) ha buscado conocer su percepción sobre su participación durante la elaboración del PCI. Entre los principales hallazgos que se presentan, existe una limitada participación para la expresión de sus ideas en la formulación del diseño del PCI, abordan asuntos institucionales y señalan que la comunicación, la identidad institucional y el sentido de pertenencia generan compromisos para su participación. En ese sentido, en la investigación de Salazar y Usco (2015), también se resalta la importancia de otros factores para participar en la elaboración del PCI. Como factores directos se reconoce a la motivación, convicción y la misma formación profesional, y como factores indirectos, la organización institucional, optimización del tiempo y trabajo en equipo, que estos últimos contribuyen a generar las condiciones para una participación óptima.

Asimismo, sobre los espacios de participación con docentes, principalmente, se han trabajado a través de comisiones que, si bien son espacios que también legitima la elaboración del PCI, presentan limitaciones si los equipos de trabajo docente no se comunican, o reducen su mirada al trabajo por áreas o niveles, por tanto, están expuestos a perder el objetivo (Montes, 2018).

En tercer lugar, la concepción que se tenga sobre el PCI puede influir en la efectividad del mismo, en nuestro sistema educativo peruano se concibe como un instrumento que orienta los procesos pedagógicos (RVM N.° 011-2019-MINEDU) y de coherencia educativa, mediante el cual se concreta el PEI (Castro, 2005) y las necesidades e intereses de los estudiantes. En su investigación, Montes (2018) manifiesta que si bien algunos docentes consideran que es un documento que direcciona su práctica pedagógica, aún persiste en algunos docentes la percepción de que es un documento administrativo, lo cual conlleva a que el PCI tenga poca efectividad como instrumento de concreción curricular. Sin embargo, en la investigación de Ydrogo (2015) se reconoce que el director, como líder pedagógico y que su rol influye en la elaboración del PCI y en cada acción con

la comunidad educativa. En ese sentido, la forma en que conciba al PCI tendrá impacto en su elaboración. Frente a ello, es importante que un primer paso sea construir sentido institucional para conocer el por qué, el para qué y el cómo, ya que este instrumento tendrá impacto en la práctica pedagógica y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Cépeda, 2006).

En cuarto lugar, la mayoría de las investigaciones, se han centrado en recoger las percepciones de los directivos o docentes en la elaboración del PCI. Sin embargo, es importante preguntarse si la percepción de los docentes guarda relación con el planteamiento realizado en el PCI. En ese sentido, en los hallazgos de la investigación de Samaniego (2018) se muestra una relación de semejanza entre los modelos curriculares presentes en la mayoría de los elementos curriculares del PCI, excepto cuando se analiza la concepción que tienen sobre los contenidos y la comprensión del aprendizaje. Esta investigación presenta una predominancia del modelo basado en competencias, lo cual expresaría una coherencia con el enfoque desde el CNEB (MINEDU, 2016) y nos aproxima a reconocer el esfuerzo que se está realizando desde las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada para la concreción curricular.

Por último, de las investigaciones, se recoge que las instituciones educativas priorizan el proceso de elaboración del PCI y hasta la fase de implementación, pero hay poca importancia a la fase de evaluación (Changana y Roque, 2016), lo cual podría influir en limitar la eficacia del PCI, ya que estas fases también contienen procesos que deben ser acompañados para responder con pertinencia y flexibilidad a las necesidades, características y contexto cambiante.

4. Reflexiones finales

El directivo y el docente se constituyen como actores claves en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. El directivo, como líder pedagógico, moviliza a la comunidad educativa en su elaboración porque reconoce que es un instrumento que contribuye en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. El docente, en cambio, es pieza clave en la concreción curricular en el aula, ya que toma como base las intencionalidades y lineamientos expresados en el PCI. Por ello, las investigaciones han mostrado la tendencia de conocer sus percepciones, sin embargo, es importante que los estudios también incluyan técnicas que permitan recoger las percepciones de otros actores educativos para analizar y reflexionar los resultados de forma comparativa, principalmente recoger información sobre la percepción de los estudiantes, ya que desde un enfoque de derecho, no solo son beneficiarios del servicio educativo, sino que cumplen un rol protagónico desde el ejercicio de la participación estudiantil en espacios y acciones que lo afecten, como es el caso del PCI.

Las investigaciones analizadas fueron de enfoque cualitativo y buscaron comprender, explicar o describir el objeto de estudio que se relacionaba con la participación en la elaboración del PCI o su relevancia y se empleó el estudio de casos para el análisis a profundidad de los sujetos investigados, docentes y directivos. A partir de los hallazgos, sería recomendable que también se

desarrollen investigaciones con enfoque cuantitativo, que permitan formular generalizaciones sobre la concepción del PCI en los actores educativos, determinar los tipos y niveles de participación, identificar las etapas de elaboración, seguimiento a la implementación y evaluación del PCI, entre otros aspectos que permitan recoger necesidades y fortalezas para una pertinente concreción curricular en las IE.

Asimismo, es importante señalar que existen limitadas fuentes bibliográficas sobre el PCI, a pesar de ser un instrumento de gestión relevante para la concreción curricular y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Es así que es necesario seguir enriqueciendo el estudio del PCI, explorando otros objetos de estudio que contribuyan a seguir profundizando o actualizando el marco conceptual, desde el diseño, desarrollo y evaluación curricular. Considerando las investigaciones analizadas, se podría profundizar sobre el análisis de los modelos curriculares en el PCI y sus elementos, la pertinencia del PCI con las necesidades e intereses de los estudiantes, así como con su contexto, la implementación del PCI en la práctica pedagógica del docente, evaluar la efectividad de este con los resultados de aprendizaje, entre otras variables.

5. Referencias bibliográficas

- Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Aique.
- Ander-egg, E. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/127/110%3E>
- Antúnez, S. (1987). *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó Educación.
- Bloom, B., Block, J., Carrol, B. y Airasian, P. (1975). *Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido*. El Ateneo.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Carriazo, C., Perez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 87-95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Castro, F. (2005). Gestión Curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educaciones*, 10, 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>
- Cépeda, N. (2006). *Proyecto curricular de centro educativo. Un proceso participativo*. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. http://tarea.org.pe/images/Cepeda_PCC.pdf

- Changano Marroquí, J. G. y Roque Mamani, J. (2016). *Percepciones de los docentes sobre la relevancia del proyecto curricular institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6707/CHANGANO_JACQUELINE_ROQUE_JUANA_PERCEPCIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chiroque, S. (2014). Currículo y pedagogía crítica. En Varios. *Seminario internacional Tendencias teóricas y metodológicas de la educación en época de la globalización*. Instituto de Pedagogía Popular.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, T. Palacios, y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la educación escolar. (pp. 157-185) Alianza Editorial.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf>
- Epstein, J. (2013). *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP. https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2015/09/capitulos_-seleccionados_joyce_epstein.pdf
- Epstein, J., y Sheldon, S. (2013). Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. En J. Epstein (coord.). *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP. (pp.51-116). https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2015/09/capitulos_-seleccionados_joyce_epstein.pdf
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42 (2), 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/html/>
- Flamey, G. y Pérez, L. (2005). *Participación de los Centros de Padres en la Educación* (2° ed.). UNICEF, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/Ideas_y_herramientas_para_mejorar_la_organizacion.pdf
- Gimeno, J. (7ma Ed.) (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Ley N.º 28044. Ley General de Educación. (28 de julio de 2013). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Martínez, J. (1991). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. DÍADA editoras.
- Moncada, J. (2011). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. Trillas.
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2016). *Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/Instructivo-para-planificaciones-curriculares-05-de-agosto-de-2016.pdf>
- MontesSerrano, U. (2018). *La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12589/MONTES_SERRANO_LA_PARTICIPACION_DOCENTE_EN_LA_ELABORACION_DEL_PROYECTO_CURRICULAR_INSTITUCIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Resolución Viceministerial N.º 011-2019-MINEDU. Norma que regula a los instrumentos de gestión de las instituciones educativas y programas de educación básica (04 de enero de 2019). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/286162/RVM_N_001-2019-MINEDU.pdf
- Resolución Viceministerial N.º 212-2020-MINEDU. Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica (10 de noviembre de 2020). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1439330/RVM%20N%C2%B0%20212-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Resolución Viceministerial N.º 222-2021-MINEDU. Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica (13 de julio de 2021). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2014807/RVM%20N%C2%B0%20222-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Romagnoli, C. y Gallargo, G. (2007). *Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Valores UC. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53167/23%20si%20Alianza%20Familia%20Escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza*. EOS.
- Rossi, E. (1989). *Teoría y técnica curricular*. E.R.

- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículum: Diseño y desarrollo curricular*. Editorial Universitas.
- Salazar Talavera, N. Y. y Usco Pachas, R. L. (2015). *Factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI de una Institución Educativa Pública del nivel primario de Lima* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6619/SALAZAR_USCO_FACTORES_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Samaniego Nuñez, K. M. (2018). *Relación entre el modelo curricular del Proyecto Curricular Institucional 2017 y el modelo curricular percibido por los docentes de una Institución Educativa Estatal en el Callao* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13842/SAMANIEGO_NU%c3%91EZ
- Stenhouse, L (2da Ed). (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Troquel.
- Tyler, R. (3ra Ed.) (1979). *Principios básicos del currículo*. (3ra Ed.) Troquel.
- Unicef (2020). *Educa Dando Alas. Ideas para la participación en el aula y el centro educativo contribuya a desarrollar el máximo potencial de cada estudiante*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-guia-curso-educa-dando-alas-derecho-participacion-infantil-adolescente.pdf>
- Vallejo, R. (2002). Proyecto curricular institucional: Una alternativa para el cambio. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 4 (1), 114-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436503>
- Vidal, J., Cárave, G., y Florencio, M. (1992). *El proyecto educativo de centro. Una perspectiva curricular*. Editorial EOS.
- Ydrogo Bustamante, M. W. (2015). *Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6664/YDROGO_BUSTAMANTE_MA

CAPÍTULO 4

LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR DEL PERÚ: UN ESTUDIO DOCUMENTAL DE LAS TESIS DE LA MAESTRÍA CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

Luis Torres

El presente capítulo aborda la programación curricular: modelos, conceptualización, sus diferencias con la planificación y la programación por competencias. Luego, se analizan las investigaciones sobre programación curricular, se presentan los resultados, las conclusiones y las reflexiones críticas.

1. Referencias teóricas y conceptuales

El diseño, desarrollo y evaluación del currículo se sustentan en teorías psicológicas, filosóficas, sociales y antropológicas que configuran la visión y concepción de los elementos curriculares, los agentes y la sociedad. Los enfoques, modelos y diseños curriculares se nutren de dichas teorías.

1.1. Enfoques y modelos de programación curricular

Los enfoques y modelos orientan los procesos, diseños y concreciones curriculares, sobre todo, posibilitan diversos modelos de programación curricular. El modelo academicista busca la reproducción mecánica y aislada del conocimiento, la evaluación para la clasificación a través de pruebas estandarizadas, las metodologías tradicionales y relaciones verticales entre los agentes educativos. El técnico persigue los objetivos, privilegia los procesos mentales, presenta una visión del docente ejecutor de currículo diseñado

por los expertos y evalúa solo para verificar el logro de los objetivos. Ambos modelos presentan una visión pasiva del alumnado y activa del profesorado en la construcción de los conocimientos (Pinar, 2014; Ruiz, 2005).

El sociocrítico tiene como meta la transformación social. Los diversos agentes participan en el diseño curricular, el alumnado y profesorado cumplen un rol fundamental en los procesos curriculares y el planteamiento de sus elementos (Ruiz, 2005). Por otro lado, el enfoque por competencias contempla como propósito la formación para la vida, la actuación competente, el desempeño ético en contextos auténticos y complejos. Presenta una visión activa del alumnado, mientras el profesorado cumple la función de orquestador y entrenador de aprendizajes (Perrenoud, 2006; Tobon, 2013; Zabala y Arnau, 2007).

En este sentido, los enfoques y modelos permiten la conceptualización de la programación curricular, sus características, funciones, elementos y visión de sus agentes. Esta investigación se posesiona desde el enfoque curricular por competencias, debido a las políticas curriculares vigentes en nuestro país, el desarrollo curricular en todas las instituciones básicas, sobre todo, la presencia de dicho enfoque en la mayoría de las investigaciones realizadas en la maestría sobre programación curricular en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), que son objeto de nuestro estudio.

1.2. Aproximación conceptual de planificación y programación

Es preciso diferenciar y clarificar la planificación y programación curricular en el proceso de poner en práctica el currículo prescrito en situaciones particulares de las aulas, debido a que existe el uso indistinto de ambas terminologías en los documentos oficiales e investigaciones (Campos, 2020; Cordero et al., 2014; Hoz, 2017; MINEDU, 2017), sin embargo, pertenecen a diferentes niveles de concreción curricular.

Es necesario anotar que existen tres niveles de concreción curricular: macro, meso y micro. El primero pertenece a las instituciones oficiales como Ministerios, gobiernos regionales y locales. El segundo se da en las instituciones educativas. El tercero se refiere a las aulas y prácticas pedagógicas (Álvarez, 2011; Fonseca y Gamboa, 2017; Zabalza, 2000).

En el nivel macro, corresponde al sistema educativo formular las metas deseadas, los aprendizajes comunes, básicos, mínimos y esenciales. Se concretiza en el diseño curricular que orienta las políticas educativas, prescribe los propósitos compartidos de una nación y región, y los pasos para los niveles posteriores. Se materializa en currículos prescritos oficiales y programas. En el nivel meso, se plasma en el Proyecto Educativo y Curricular y reglamentos de las instituciones educativas (Álvarez, 2011; Corrales, 2009; Fonseca y Gamboa, 2017; Zabalza, 2000).

En este sentido, la planificación se refiere a todo el proceso de formulación de propósitos, lineamientos y prioridades en las dos instancias mencionadas. Es un

proceso global y nacional para responder a las necesidades, demandas y retos de la sociedad. Intervienen diversos actores, especialmente los expertos curriculares para seleccionar y establecer los conocimientos, propósitos, valores y experiencias compartidas para la educación. El currículo diseñado y prescriptivo explicita los mínimos comunes de la sociedad, las necesidades formativas, las experiencias de aprendizaje para el sistema educativo y previsiones generales (Fonseca y Gamboa, 2017; Tenutto et al., 2010; Zabalza, 2000).

En cambio, la programación se sitúa en el nivel micro de concreción curricular en las aulas y prácticas pedagógicas. Es la etapa final de la planificación (Álvarez, 2011; Cordero et al., 2014; Fonseca y Gamboa, 2017). Entiéndase como un proceso reflexivo, complejo, deliberado y sistemático de previsión, anticipación, imaginación y creación de las experiencias de aprendizaje. Implica la toma de decisiones y acciones del profesorado sobre los propósitos, metodologías, contenidos, evaluación y recursos para contextualizar e implementar el currículo oficial en la realidad áulica y necesidades del alumnado (Hoz, 2017; Martínez, 2007; Meza, 2012).

La programación es una herramienta que prevé los aprendizajes valiosos y las prácticas pedagógicas para el logro de las metas educativas, viabiliza el currículo prescrito al vivo, aterriza las intenciones formativas y permite la práctica reflexiva del docente antes, durante y después de promover la experiencia de aprendizaje (Hoz, 2017; Picco et al., 2017; Tenutto et al., 2010). Como proceso complejo, propicia la concreción de la enseñanza y aprendizaje, se convierte en brújula y norte del docente para el logro de los aprendizajes (Picco, 2017).

Se materializa en programación anual, unidades didácticas, sesiones, experiencias de aprendizaje y proyectos que el profesorado pone en práctica en la interacción con el estudiantado (Campos, 2020; MINEDU, 2020; Zabalza, 2000). En consecuencia, Picco (2017) destaca que “por medio de la programación se logra concretar, resignificar, adecuar una propuesta formativa general a las condiciones sociales, políticas y culturales de cada institución educativa” (p.51).

1.3. Programación curricular por competencias

La programación por enfoque de competencias requiere una nueva concepción de los agentes educativos, fines de la enseñanza y aprendizaje. Resignifica los elementos curriculares, establece las características, funciones y condiciones para alcanzar el perfil que describe las competencias de personas que deben lograr a lo largo de toda la educación.

1.3.1. Características

La programación debe estar alineada, externamente, a las intenciones, propósitos y fines del currículo prescrito del país, región e institución. Las fuentes para las decisiones y acciones del profesorado en este proceso complejo son los documentos oficiales. La alineación interna se realiza entre los elementos

curriculares para desarrollar las competencias, por tanto, parte de la revisión reflexiva de los propósitos comunes, mínimos y esenciales establecidos en el perfil de egreso, los enfoques, estándares, competencias, capacidades y desempeños del área (MINEDU, 2017; Sierra et al., 2013; Picco, 2017).

Asimismo, se caracteriza por ser flexible, abierta y versátil para modificar según las necesidades, demandas, potencialidades y complejidades de las instituciones y estudiantes. Permite la revisión e incorporación de metodologías, contenidos, recursos e incluso los desempeños (MINEDU, 2016, 2017). Y es contextualizada de tal manera que promueve experiencias de aprendizajes reales y en situaciones auténticas (Perrenoud, 2013; Ravela et al., 2017). Propicia aprendizajes profundos y desarrollo de competencias complejas en contrapartida de la memorización mecánica de contenidos (Tobon, 2013; Zabala y Arnau, 2007).

Además, se recomienda el uso de metodologías, evaluaciones y contenidos de manera situada, compleja y variada para el logro de los propósitos deseados. Plantea y prioriza las metas y objetivos esperados que son referentes y brújulas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la programación inicia por identificar los propósitos en términos competenciales, la determinación de evidencias, producciones académicas, la evaluación, los contenidos y dotación de recursos (Wiggins y McTighe, 2005, 2011).

Finalmente, debe considerar su funcionalidad, significatividad y gradualidad para el alumnado al materializar las intenciones educativas en acciones concretas. Reconoce, a su vez, la dimensión integral y particular del estudiantado en el proceso del aprendizaje (Ambròs, 2009; Campos, 2020).

1.3.2. Funciones y propósito

La programación curricular cumple varias funciones y propósitos. Vehiculiza las intenciones educativas a las prácticas pedagógicas y aprendizajes. Es el puente y bisagra entre el currículo oficial y real, y delinea el camino para concretizar los propósitos formativos (Picco, 2017). En segundo lugar, anticipa y prevé las experiencias de aprendizajes, las acciones y las modalidades de interacción con el alumnado y regula y orienta la acción. En tercer lugar, facilita la comunicación de las acciones y decisiones del profesorado con los agentes educativos (Hoz, 2017; Picco, 2017; Tenutto et al., 2010).

En cuarto lugar, expresa la representatividad de las intenciones educativas y legitimación de las acciones pedagógicas. Asimismo, propicia la reflexión, análisis, evaluación e investigación de las decisiones del profesorado para la mejora continua. Además, organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje técnica y temporalmente. Finalmente, es una herramienta de supervisión, control y rendición de cuentas con fines burocráticos (Hoz, 2017; Perrenoud, 2011; Picco, 2017; Tenutto et al., 2010).

1.3.3. Elementos de la programación curricular

En este proceso se consideran las intenciones y metas deseadas en términos de propósitos, objetivos y fines esperados para la enseñanza y aprendizaje (Wiggins y McTighe, 2005). Se seleccionan múltiples metodologías situadas, complejas y auténticas que permitan la actuación del estudiantado y movilización de recursos internos y externos (Perrenoud, 2006; Zabala y Arnau, 2007). Asimismo, se establece el enfoque de evaluación para y del aprendizaje con diversas técnicas e instrumentos que ayude la autonomía y mejora de los aprendizajes. Es decir, reconoce la multiplicidad y complejidad de formas de evaluación en escenarios reales (Ravela et al., 2017; Wiliam, 2017).

Además, se priorizan los contenidos, ya que este enfoque, para ser competente, reconoce la importancia de aspectos teóricos, conceptuales y procedimentales como recursos irrenunciables. Finalmente, se plantean las secuencias, actividades académicas y recursos (Perrenoud, 2006).

1.3.4. Condiciones

La programación curricular requiere condiciones que son las realidades que posibilitan su eficacia, éxito o fracaso. Se encuentran la formación inicial y en servicio docente, sus creencias, la asistencia técnica, la flexibilidad y apertura a nuevos enfoques y modelos curriculares, los intercambios e interaprendizajes con sus pares sobre las programaciones exitosas, el manejo de contenidos disciplinares y apropiación del currículo vigente.

1.3.5. El docente en la programación curricular

El docente juega un rol fundamental en la programación para poner en práctica y funcionamiento las intenciones del currículo prescrito al real. Cumple el rol de orquestador, entrenador de experiencias de aprendizaje, contextualiza los propósitos, prioriza los contenidos más valiosos, selecciona metodologías y organiza el sistema de evaluación. Lejos de la perspectiva de ejecutor técnico, toma decisiones deliberada y reflexivamente.

2. Estudios e investigaciones sobre la programación curricular

Los estudios realizados sobre la programación curricular se sitúan temporalmente entre 2010 al 2020, en la maestría en Educación con mención en Currículo de la PUCP. Las tesis abordan la educación básica inicial, primaria, secundaria y superior en diversas áreas disciplinares y geográficas de nuestro país. Por ello, es pertinente describir estas investigaciones con el detalle suficiente que permita tener un panorama amplio.

Chamorro (2010) investigó sobre la “Educación para la salud en el currículo escolar: la experiencia de la Institución Educativa 7059 José Antonio Encinas Franco. Pamplona Alta. Distrito de San Juan de Miraflores-UGEL 01”. Abordó su estudio en todos los niveles de la Educación Básica Regular, en el área de Ciencias Sociales. Utilizó como autores más recurrentes a la Organización Mundial de la Salud, Estrelia Nizama Ruiz y Morón. Se posesionó desde el enfoque cualitativo, empleó la revisión de la literatura como método y el análisis documental como técnica.

Asimismo, Cuellar (2015) realizó el estudio titulado “La programación curricular de aula desde el modelo curricular Sociocognitivo Humanista en la Institución Educativa “Santa Rosa” de Abancay”. Corresponde al segundo grado del nivel secundario en el área de Comunicación. Adoptó el enfoque cualitativo, optó por la revisión de literatura como método y el análisis documental como técnica. Usó como autores más frecuentes a Martiniano Román Pérez, Eloísa Díez López, Marino Latorre Ario, Carlos Seco del Pozo, José Antonio Vargas Aguilar y Ramón Pérez Pérez.

Del mismo modo, Inocente (2015) abordó “El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la Ugel N°06”. Situó su investigación en cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario y siguió el enfoque cualitativo a nivel descriptivo, adoptó el método de estudio de caso único y aplicó la entrevista como técnica, con su correspondiente guía semiestructura para el recojo de la información. Finalmente, los autores más recurrentes son María Antonia Casanova Rodríguez,

A su vez, Gamarra (2015) hizo un estudio denominado “Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario”. Asumió el enfoque cualitativo en un nivel descriptivo, utilizó el método y técnica el análisis documental. Consideró como autores referentes a Luis Alonso, Daniel Cassany, Penzo, et al., Sergio Tobón, Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, Maxwell.

Por su parte, Gonzalez (2017) indagó acerca de la “Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio”. Utilizó el enfoque cualitativo con nivel descriptivo, aplicó el método y la técnica de análisis documental para la recogida de la información. Se evidencia los autores más destacados: Lidón Moliner Miravet, Andrea Francisco Amat y Jesús Gil-Gómez; José Antonio Marina Torres y Rafael Bernabeu Merlo; Santos, Sotelino y Lorenzo; Antonio Bolívar; y Johnson y Morris.

Igualmente, Camargo (2019) efectuó un estudio titulado “Competencias para la programación y el desarrollo de las sesiones de clase de las estudiantes de la práctica pre profesional de una universidad privada de Lima”. Se ubicó dentro del enfoque cualitativo con nivel descriptivo y método de estudio de casos. Empleó, como técnicas, la entrevista y análisis documental. Acudió constantemente a los autores: Miguel Angel Zabalza, Mónica Coronado, Philippe Perrenoud, Ronald Feo y Ministerio de Educación del Perú.

En el mismo ámbito superior, Ruiz Olaya (2020) llevó a cabo un estudio acerca del “Despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Tecnológica”. Con enfoque cualitativo, recurrió al análisis documental como método y técnica. Entre los autores más recurrentes destacan: Ministerio de Educación del Perú, María Sepúlveda Romero, Daniela Verónica Villarroel, OCDE, Aurelio Villa Sánchez, Manuel Poblete Ruiz, Concepción Yániz y Lourdes Villardón.

Finalmente, Chávez (2020) examinó las “Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana”. Se situó en el segundo grado del nivel secundario de la Educación Básica. Posesionándose en el enfoque cualitativo, escogió el método de estudio de caso y aplicó la entrevista como técnica. Recurrió con mayor frecuencia a los siguientes autores: Ana María Aranda, Jorge Palés, Escamilla, Ministerio de Educación del Perú y Robert Yin.

3. Interpretación de resultados y conclusiones

Esta investigación cualitativa usó la revisión documental como método y técnica. Se aplicó la matriz para el análisis de la programación curricular por competencias. Para la interpretación de los resultados, se analizó ocho tesis que se codificó con T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8. La reducción de la información se procedió de manera inductiva a través del *open coding* en una matriz donde se segmentó y se codificó en palabras vinculadas a la programación curricular.

En primer lugar, las investigaciones evidencian la programación curricular por modelo curricular cognitivo y enfoque por competencias en educación básica y superior. La mayoría se sitúa en instituciones de Lima Metropolitana, pero la aproximación investigativa es escasa en las regiones del país. En este sentido, el abordaje de la programación responde a las políticas y modelos curriculares vigentes. Ejemplifica la programación cognitivo humanista en la letra T, que prioriza los procesos mentales, organización de contenidos y desarrollo de habilidades cognitivas. Después de la adopción del enfoque por competencias, los estudios dan cuenta de sus recovecos en las prácticas pedagógicas. La programación para la educación de la salud demuestra la existencia de programación tradicional y moderna; es decir, para la repetición de contenidos y para la actuación y toma de decisiones (T1, T2).

En segundo lugar, la programación es un proceso de reflexión y toma de decisiones que realiza el profesorado acerca de los elementos curriculares, selección de recursos y materiales en la realidad de las aulas y estudiantes, y se lleva a cabo de manera individual, mayoritariamente, aunque es colectiva cuando se comparten aulas. En este sentido, es una práctica solitaria y aislada (T1, T8). Según Picco (2017), el docente efectúa la reflexión y deliberación consciente al programar sus unidades, sesiones y experiencias de aprendizajes. La programación, al ser el vehículo entre los aprendizajes competenciales esenciales y el currículo real, requiere de reflexión, discernimiento, toma de decisiones y actitud evaluativa.

La programación inicia con el reconocimiento de las necesidades y potencialidades del alumnado, localidad y región (T1, T4, T5). En la programación por competencias, se buscan aprendizajes situados, complejos, reales y vitales. Para ello, es preciso considerar la realidad estudiantil y local desde una reflexión crítica y tomar decisiones pertinentes.

En tercer lugar, las intenciones compartidas de la educación se concretizan en los diversos niveles de programación. Las investigaciones demuestran que no se efectúa en los documentos institucionales, sino solo en las unidades didácticas, sesiones de clase, planes de estudio y elementos curriculares (T1, T7). El docente prevé y anticipa las oportunidades de aprendizaje en dichos documentos para poner en práctica en interacción con el estudiantado (Hoz, 2017; Picco, 2017). Ello supone preparación óptima, formación continua, creatividad, manejo de contenidos disciplinares, metodologías complejas y diversas formas de evaluación. Sin embargo, las investigaciones indican que los docentes presentan dificultades para el manejo de teorías económicas, las evaluaciones y regulación de emociones en interacción con el alumnado (T8, T6, T2).

En cuarto lugar, la programación demanda la concretización y diversificación del currículo prescrito a las necesidades, potencialidades y retos de la localidad, institución y alumnado. La flexibilidad y apertura caracterizan a la programación por competencias. Al respecto, las investigaciones señalan que los elementos curriculares se concretizan en las programaciones anuales, unidades didácticas, sesiones, experiencias de aprendizaje, pero no en los documentos institucionales, PEI y PCI, que se perciben como actividad de las autoridades educativas (T3, T5, T7, T8).

En este sentido, ilustran la incorporación de la educación para la salud en el currículo escolar y contextualización de contenidos (T1). Esta diversificación se realiza de manera colectiva e individual, reconoce la importancia del diagnóstico y la experiencia del docente (T2). Asimismo, la contextualización y adaptación en casos de habilidades diversas se viabiliza en la programación y no en documentos prescriptivos institucionales. Se usan los criterios de características del estudiante y las evaluaciones psicológicas. El profesorado presenta dificultades para adaptar, elaborar y proponer las metodologías y sistema de evaluación en estos casos (T3, T8).

En quinto lugar, el profesorado utiliza, en el proceso de la programación, las diversas fuentes como documentos prescriptivos, normativos y oficiales. En este caso, las fuentes de programación son las normativas, el DCN, el CNEB, los programas curriculares y los libros de textos de editoriales (T1, T2, T7). Asimismo, se reconocen los conocimientos disciplinares, curriculares y las experiencias del profesorado (T5), las características de estudiantes (T8). Sin embargo, el profesorado tiene dificultades para programar por enfoque de competencias que amerita proponer la metodología compleja, seleccionar información variada de fuentes diversas, evaluar en situaciones reales, dotar de recursos y materiales de manera crítica y reflexiva (Tobon, 2013).

Es preciso aclarar que el uso excesivo de los libros de texto en la programación está en contrapartida del enfoque por competencias que busca aprendizajes situados, profundos, diversos, vitales, reales y complejos (Perrenoud, 2006, 2013; Ravela et al., 2017; Tobon, 2013). Deja de lado la programación creativa del docente y propicia aprendizajes repetitivos y memorísticos. Además, la investigación, proyectos, la resolución de problemas y formación para la vida no se contemplan en las programaciones si se orienta solo con los libros.

En sexto lugar, la programación, la última instancia de la concreción curricular, debe estar alineada a los documentos normativos y oficiales, metas deseadas y al modelo curricular vigente. De la misma forma, existe una coherencia entre sus elementos. En la investigación, se ha determinado la transversalización de educación para la salud en los documentos institucionales (T1), la programación por modelo sociocognitivo humanista desalineada al enfoque por competencias y documentos oficiales nacionales (T2), la omisión de los propósitos y saturación de actividades en las unidades didácticas, metodologías sencillas o nulas para desarrollar las competencias (T4), y la falta de selección y manejo de contenidos para la educación económica (T8).

En séptimo lugar, los agentes principales de programar las unidades, sesiones de clase y, sobre todo, generar experiencias y oportunidades de aprendizaje son los docentes. Ellos, desde su experticia, creencias, formación inicial, socialización profesional y construcciones mentales, prevén los aprendizajes, seleccionan metodologías, realizan las diversificaciones, adaptaciones, flexibilizaciones curriculares e incorporación de elementos locales para la realidad áulica (T1, T5, T7). Ello requiere competencias profesionales para proponer actividades, estrategias y metodologías, evaluar según el modelo curricular vigente, viabilizar los propósitos nacionales e institucionales en las prácticas pedagógicas y priorizar los contenidos disciplinares más valiosos.

En este sentido, las investigaciones revelan que los docentes en ejercicio tienen serias dificultades respecto a la evaluación, propuestas metodológicas e incluso manejo de contenidos del área (T3, T4, T8). Sin embargo, se constata las competencias profesionales de docentes potenciales para realizar de manera pertinente las programaciones, pues estos seleccionan estrategias, recursos, materiales, demuestran el dominio de contenidos y desarrollan las clases con empatía, comunicación y profesionalismo (T6).

En consecuencia, la programación a través del enfoque por competencias y la educación actual necesitan la formación óptima inicial, la profundización continua, la flexibilidad, apertura, creatividad, interaprendizaje, evaluación, reflexión retrospectiva y proyectiva del profesorado para poner en marcha las intenciones comunes: la ciudadanía, sociedad y persona a las que se aspira.

Finalmente, los elementos de la programación son el propósito, metodología, contenido y evaluación. Al respecto, se encuentran más investigaciones sobre las metodologías. Se identifican las constructivistas (T1), métodos para el desarrollo de procesos cognitivos (T2), diversificación de estrategias para estudiantes con habilidades diferentes (T3), actividades sencillas que apuntan solo al manejo

mecánico de contenidos y de baja demanda cognitiva (T4). También se reconoce la presencia de metodología aprendizaje-servicio, que permite el desarrollo de competencias personales, sociales, ciudadanas y autónomas para transformar la sociedad con un compromiso y participación activa (T5), las competencias para proponer recursos didácticos (T6), y la casuística para la educación económica (T8).

Los propósitos se materializan a través de objetivos, competencias, capacidades y desempeños. Por otro lado, la evaluación genera mayores dificultades para la programación: técnicas, instrumentos y criterios con las consignas o descripciones claras. Las evaluaciones están pensadas en docentes y no en estudiantes (T4, T6). Asimismo, se evidencia la falta de manejo de contenidos disciplinares en los docentes (T8). Es necesario subrayar la programación por enfoque de competencias, la cual implica determinar las metas esperadas de aprendizaje, las evidencias para tales fines, la posición clara sobre la evaluación, metodologías complejas y variadas, la selección de contenidos esenciales y orquestar toda la secuencia de oportunidades de aprendizaje.

4. Reflexiones finales

Existen diversos modelos de programación curricular. Si se pretende solo la memorización de datos y repetición de contenidos, se realizará la programación academicista. Si el propósito es la estructuración, modificación y desarrollo mental, se alineará por modelo cognitivo. Si la meta es el logro de los objetivos a prueba de los docentes, se orientará por el modelo técnico. Si la teleología es la formación para la vida, el desempeño ético, la actuación competente en situaciones reales y la resolución de problemas movilizando recursos, se propondrá la programación por enfoque de competencias.

La programación curricular es un proceso complejo y sistemático para lograr las metas educativas, construir el tipo de ciudadano y forjar la sociedad que queremos. Ello implica reflexión, evaluación de las creencias, cambio de mentalidad y paradigmas. Para algunos docentes puede ser una experiencia grata de aprendizaje, crecimiento, creatividad y mejora constante, sin embargo, para otros es una experiencia ingrata, desmotivadora, difícil y tediosa, porque demanda prever, imaginar y proyectar situaciones de aprendizaje. También la programación se torna cuesta arriba cuando el profesorado procede de una formación academicista y cognitiva en la educación básica y superior.

En Perú, desde 2019, se desarrolla el enfoque por competencias en todas las instituciones básicas. Por tanto, las prácticas de programación curricular deben estar alineadas a dicho enfoque. Pero el profesorado con una formación distinta no ha sido empoderado ni capacitado previamente en el enfoque vigente. Esto genera desconocimiento, limitaciones y resistencias respecto a los elementos curriculares por competencias. En este sentido, las investigaciones dan cuenta de este panorama de convivencia de modelos y prácticas de programación en modelos tradicionales y técnicos en los docentes, pese a la adopción oficial del enfoque por competencias en todo el sistema educativo.

En este sentido, la programación curricular requiere que las instituciones formadoras del profesorado promuevan una formación docente acorde a las políticas educativas y curriculares vigentes, en este caso, del enfoque por competencias. Asimismo, propicien la generación de competencias profesionales de manera clara en los elementos curriculares, para que en las prácticas pedagógicas viabilicen las metas esperadas del currículo prescrito. De la misma manera, las instituciones oficiales y autoridades correspondientes deben favorecer el empoderamiento del profesorado a través de diversos mecanismos, como la asistencia técnica y el acompañamiento permanente.

En la programación curricular por competencias no existe una receta estática y preestablecida para poner en práctica los elementos curriculares, sino que se sugiere determinar los propósitos con actitud flexible a partir de los lineamientos prescriptivos, imaginar creativamente metodologías diversas pero complejas, hacer uso de evaluación del y para el aprendizaje con diversas técnicas e instrumentos, recurrir a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y situaciones de la vida real, y promover aprendizajes profundos sin dar la espalda a los conocimientos teórico-procedimentales.

Por su parte, los docentes –agentes y pilares fundamentales de la programación– viabilizan las intenciones comunes del país. Análogamente, su rol es el de entrenador y orquestador de aprendizajes. Por ello, es importante la reflexión, discernimiento y evaluación de las prácticas, creencias, teorías implícitas y construcciones mentales que pueden dificultar la puesta en marcha del currículo prescrito vigente en las aulas. De esta manera, el profesorado diversifica los elementos curriculares a la realidad del estudiantado, los adapta a las necesidades y formas de aprender, sobre todo, incorpora las demandas y potencialidades regionales y locales a las unidades didácticas, sesiones de clase y experiencias de aprendizaje.

Finalmente, a través de la programación curricular se construye un tipo de ciudadano y sociedad. Es decir, la anticipación deliberada y consciente de las oportunidades de aprendizaje se orienta a la formación de la ciudadanía crítica, honesta, ética y activa. Asimismo, pretende el desarrollo de las competencias para interactuar en la realidad diversa, digital y relativista de manera respetuosa y constructiva. El propósito moral y el corazón de las programaciones son los aprendizajes esenciales y el desarrollo de las competencias para la vida.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*(10), 151-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628301>
- Ambròs, M.A. (2009). La programación de unidades didácticas. *Aula de Innovación Educativa*(180), 26-32. <https://www.grao.com/es/producto/la-programacion-de-unidades-didacticas-por-competencias>

- Camargo Cuéllar, M. N. (2019). *Competencias para la programación y el desarrollo de las sesiones de clase de las estudiantes de la práctica pre profesional de una universidad privada de Lima*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15193>
- Campos, B. (2020). La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 147-175. doi:<https://doi.org/10.14201/et2020381147175>
- Chamorro Bacilio, Y. G. (2010). *Educación para la salud en el currículo escolar: la experiencia de la Institución Educativa 7059 José Antonio Encinas Franco. Pamplona Alta. Distrito de San Juan de Miraflores-UGEL 01*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1308>
- Chávez Cerdeña, F. M. (2020). *Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17398>
- Cordero, S., Montenegro, J., y Traverso, V. (2014). Programación de la enseñanza en la escuela primaria. ¿Qué se enseña de física? *Revista Iberoamerica de Educación*, 64(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.35362/rie641340>
- Corrales, A. R. (2009). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *Revista Digital de Educación Física*(2), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175435>
- Cuellar Laupa, S. M. (2015). *Programación curricular de aula desde el modelo curricular sociocognitivo humanista en una institución educativa de Abancay*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6735>
- Fonseca, J., y Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>
- Gamarra Ramos, A. C. (2015). *Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia

Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6676>

Gonzalez Marin , A. D. (2017). *Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9237>

Hoz, G. (2017). Construcción y planificación de secuencias didácticas. En S. Picco, & N. Orienti (coord). *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (págs. 69-87). <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/768>

InocenteHuamán, A.M. (2015). *El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la Ugel N°06*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7563>

Martínez, N. (2007). La planificación de un curso: una breve guía para profesores. *Docencia Universitaria*, 8(1), 231-239. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/86>

Meza, J. L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Red Tercer Milenio.

MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

MINEDU. (2017). *Programa curricular de Educación Secundaria*. MINEDU.

MINEDU. (2020). Resolución Viceministerial N° 00094-2020. *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Noreste.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graò.

Perrenoud, P. (2013). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao.

Picco, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En S. Picco, & N. Orienti (coord). *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (págs. 49-68). <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/768>

- Picco, S., Orienti, N., y Cerasa, S. (2017). La programación de la enseñanza como contenido de la formación. En S. Picco & N. Orienti (Coord.) *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (págs. 137-148). <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/768>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Grupo Magro Editores.
- Ruiz Olaya, J. (2020). *Despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Tecnológica*. PUCP. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16812>
- Ruiz, J. M. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Editorial Universitas.
- Sierra, B., Méndez, A., & Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Tenutto, M., Brutti, C., y Algaraña, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas*. Digital & Papel.
- Tobon, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Wiggins, G., y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Wiggins, G., y McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.
- William, D. (2017). *Embedded Formative Assessment*. Tree Press.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave - Cómo Aprender y Enseñar Competencias*. Grao.
- Zabalza, M. Á. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

CAPÍTULO 5

LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS TESIS DE MAESTRÍA CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

Claudia Achata

El presente capítulo se compone por elementos que permiten un acercamiento hacia la conceptualización en torno a la implementación curricular; que se fortalece con los hallazgos de investigaciones previas, vinculados al contexto peruano. Se analizan tres investigaciones, estableciendo puntos de convergencia y discusión entre ellas, haciendo énfasis en los resultados. Por último, se construyen reflexiones que invitan a la continuidad en el estudio del tema, resaltando su necesidad en el contexto actual.

1. Referencias teóricas y conceptuales

Este apartado expone los conceptos fundamentales en torno a la implementación curricular. Reconociendo, en primera instancia, la importancia de tener claridad sobre su conceptualización, para luego reconocer los procesos de cambio propios de la implementación.

Posteriormente, se contextualiza desde el caso peruano, por lo que se realiza un acercamiento a las normativas propuestas desde del MINEDU (Ministerio de Educación), a través de sus resoluciones. Finalmente, se recogen investigaciones previas que han abordado la temática, se reconocen las fases y actores de la implementación, haciendo uso de referencias internacionales.

1.1 Aproximación a la conceptualización

1.1.1. El cambio de paradigma

Desde lo propuesto por las normativas en las instancias del Ministerio de Educación, la comprensión e incidencia del significado de implementación ha ido transformándose a través del tiempo. Este proceso de afinación ha develado que, sobre todo, implica un cambio en la forma de pensar de los involucrados, en sus creencias y paradigmas, lo cual se puede evidenciar a través la resolución viceministerial del MINEDU N°24, donde se señala que la implementación curricular es entendida como:

Un proceso que consiste en el uso reflexivo del CNEB en el territorio y parte de comprender, valorar y diversificarlo en IIEE y programas educativos, tiene como centro al estudiante y se orienta al desarrollo de aprendizajes de calidad (...) se orienta a un cambio de paradigmas, concepciones, prácticas pedagógicas y de gestión, promueve la reflexión crítica y su puesta en práctica, con el propósito de mejorar la calidad educativa y con énfasis en los aprendizajes (MINEDU, 2019, p.5).

En tal sentido, este proceso de cambio en las formas de pensar y en las prácticas, implica una comprensión compartida y reflexiva sobre el Currículo Nacional de la Educación Básica, siendo necesaria la participación de los involucrados, ya que conlleva una toma de decisiones y adaptaciones (Fullan, 2002). En tal sentido, la implementación curricular requiere tiempo y se tiene como variable la dimensión del cambio que se desea alcanzar, considerando que un cambio en las perspectivas de los involucrados es de carácter profundo y complejo (Calmet, 2021).

1.1.2. Implicancias del cambio en la implementación curricular

Los procesos de cambio son inherentes al campo educativo, la sociedad y los contextos a nivel nacional hacen notar la necesidad que tienen los docentes de ir adaptándose constantemente a las realidades donde se encuentran ejerciendo su práctica. Sin embargo, un proceso de cambio curricular profundo requiere la consideración de ciertos elementos.

Desde lo expuesto por Calmet (2021), se reconoce la importancia de la comprensión de los cambios por parte de los docentes dentro del proceso de implementación, es decir que se logre un entendimiento sobre el sentido del cambio de paradigma que se propone desde el Currículo Nacional; ya que ello conlleva el paso de prácticas educativas enmarcadas desde un enfoque tradicional hacia una mirada y vivencia de una educación constructivista. Lo mencionado se complementa con lo presentado por Fullan (2006), quien sostiene la necesidad de promover y sostener un propósito moral colectivo en la implementación, es decir, un sentido de comprensión y compromiso hacia los cambios. Se considera, como parte de este proceso, un trabajo de sensibilización (Calmet, 2021).

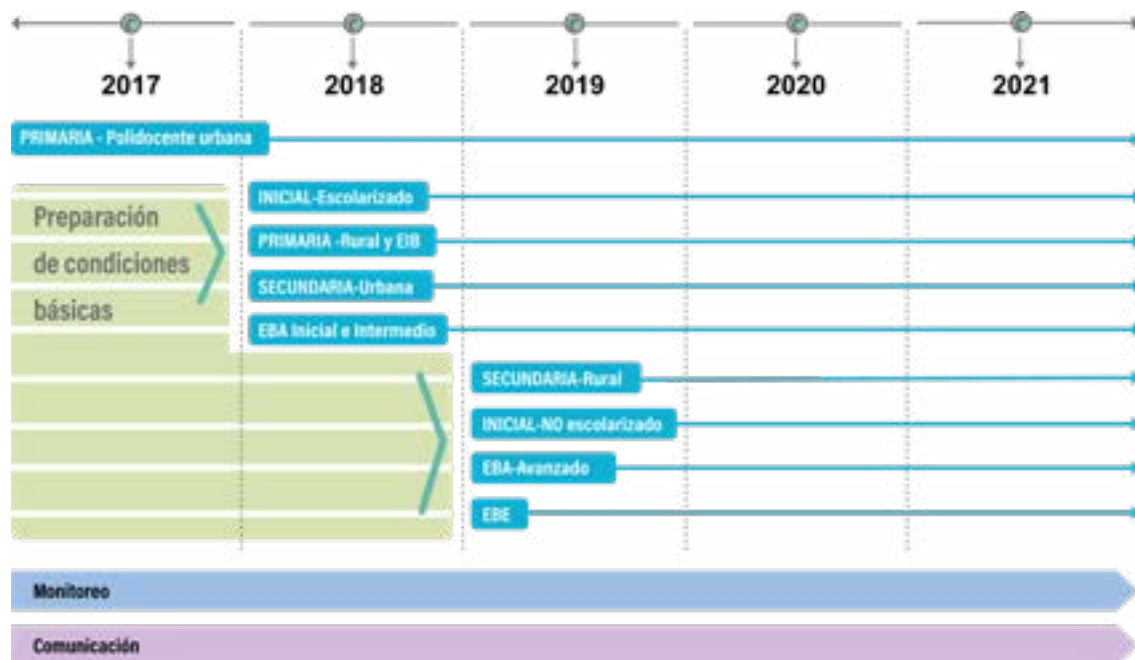
1.2. Implementación del currículo de la educación básica regular en el Perú

La implementación del actual currículo de la educación básica regular ha implicado, en primera instancia, la elaboración de un diseño curricular; este proceso se inició en el año 2010, con la elaboración de los estándares de aprendizaje, en un trabajo colaborativo entre el Instituto Peruano de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) y el Ministerio de Educación (MINEDU). De ahí en adelante, la implementación del Currículo Nacional ha conllevado una serie de normativas que brindan orientaciones y estrategias para su puesta en escena.

1.2.1. Revisión de la normativa del Currículo Nacional de Educación Básica Regular vigente

Desde lo revisado por Guerrero (2018), el proceso de implementación del diseño curricular vigente se planteó en una temporalidad de cinco años, considerando que fuera gradual y acompañado de un plan de monitoreo. En el plan original se planteó iniciar en el año 2017 con instituciones poli docentes de nivel primario, con el fin de ir preparando las condiciones para los otros niveles. Sin embargo, en ese mismo año el plan fue modificado, es así que, en el 2018, se aplicó un plan piloto en centro educativos de inicial y primaria. Para el 2019, se inició en el proceso en el nivel secundario.

Figura 1: Proceso de implementación original del Currículo Nacional



Luego de dar inicio al proceso de implementación, se fueron emitiendo resoluciones que permitieron poder ajustar la ruta que estaba delineando su puesta en práctica. Las normativas de las resoluciones, contienen la conceptualización de lo que se entiende por implementación curricular; así como el protagonismo del docente, como un actor clave, y alcances sobre las estrategias y herramientas a utilizar. Cabe señalar, que cada año se emitieron orientaciones que mantienen un alcance en instituciones públicas y privadas.

1.2.2. Niveles de concreción de la implementación curricular.

La implementación del Currículo Nacional y sus programas se han desarrollado de una manera vertical, es decir de “arriba hacia abajo”, siendo la escuela y actores involucrados a un nivel micro curricular, como los encargados de operativizar el diseño curricular en prácticas. En tal sentido, las instancias en donde se centra la toma de decisiones corresponden al nivel macro curricular, es decir al sistema de gobierno.

Sin embargo, las formas de participación y reconocimiento de incidencias desde los niveles macro, meso y micro curricular, aportan a que el proceso de implementación reconozca a los actores de cada nivel y se promueva un sentido de comunicación entre todos los grupos de interés.

1.2.3. Consideraciones de la implementación de un currículo por competencias.

El propósito de la implementación curricular es mejorar la calidad educativa y los procesos de aprendizajes en los estudiantes (MINEDU, 2016). Así también, el actual Currículo Nacional, se encuentra en el marco de un enfoque por competencias, desde el cual se busca promover la identificación de problemáticas, desafíos, retos, y poder resolverlos; posee un sentido de integrar perspectivas disciplinares para responder a las problemáticas.

En tal sentido, la dimensión de los procesos de cambio curricular, como es el cambio de paradigmas, se encuentra enmarcada bajo el logro de las expectativas de un currículo por competencias (Calmet, 2021). Es por ello que el cambio de paradigma va a producir un fuerte conflicto cognitivo, por lo tanto, constituye un reto para la implementación.

1.3. Revisión de Experiencias: Estrategias y recursos para la implementación

La puesta en práctica del Currículo Nacional en las escuelas ha requerido la consideración de ciertos elementos que permitan transitar desde un currículo prescrito hacia un currículo implementado, para llegar hacia el currículo vivido.

Desde lo revisado por Guerrero (2018), tras realizar una investigación en escuelas que han experimentado la implementación del Currículo Nacional, se reconocen

algunos documentos curriculares como apoyo para la implementación, como son: la cartilla de planificación curricular, los ejemplos de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje; así como realizar cursos virtuales. De igual manera, como parte de las estrategias, se identifica el acompañamiento pedagógico para los docentes, reconociendo dos modalidades, la interna y la externa. La primera alude a las visitas que realiza un docente externo a la escuela para guiar a ciertos maestros.

Así también, desde lo propuesto por OIE-UNESCO (2013), como parte del proceso de implementación, es importante considerar modelos de experiencia piloto, con la intención de poner a prueba el currículo de manera controlada y recoger información sobre las probabilidades de su éxito, así como identificar las fortalezas y debilidades.

1.4. Actores en el proceso de implementación

Directivos: Poseen un grado de responsabilidad, sobre todo en relación al asesoramiento a las escuelas, con el fin de brindar las condiciones de aprendizaje, así como garantizar que las escuelas estén equipadas y apoyar las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2016).

Docentes: Como parte del proceso de implementación del currículo los docentes son fundamentales, es de quienes depende la implementación en las aulas (Guerrero, 2016; UNESCO, 2016), son quienes deciden y adaptan el contenido y las actividades. Haciendo posible el tránsito de un currículo prescrito hacia un currículo vivido. Por consecuencia, los docentes requieren guía y acompañamiento para poder garantizar que los alumnos puedan beneficiarse de lo propuesto en el Currículo Nacional.

Estudiantes: Son considerados como actores activos, capaces de poder participar y contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2016); transmitiendo su voz sobre su experiencia.

1.5. Monitoreo y evaluación en la implementación curricular

Resulta relevante considerar, como parte de la implementación, la revisión periódica de la puesta en escena del currículo, hacia la búsqueda de la mejora (Tapia y Cueto, 2017), con la intención de ir recogiendo conocimiento valioso sobre el proceso. En tal sentido, proporciona las bases para que la toma de decisiones se pueda dar de manera justa y oportuna, favoreciendo los continuos ajustes curriculares (UNESCO, 2013). Un sistema de monitoreo brinda una retroalimentación constante de cada fase, identificando los elementos relevantes y realizando las adecuaciones necesarias.

2. Descripción de los estudios analizados

Los estudios realizados sobre la implementación curricular se sitúan temporalmente entre los años 2020 - 2021, en la Maestría en Educación con mención en Currículo en la PUCP. Desde una revisión a las investigaciones que abordan la temática, se han seleccionado tres estudios que corresponden a diferentes niveles educativos, los cuales son: educación inicial, educación secundaria y educación superior técnica.

El primer estudio corresponde para el nivel de educación inicial, realizado por Achata (2021), el cual busca recoger las percepciones de docentes del nivel inicial sobre la implementación del programa curricular de nivel inicial. La investigación busca explorar el significado de la implementación desde la experiencia de los docentes, así como describir las formas de participación y los materiales o recursos utilizados; desde el caso de una institución privada. Así también, se posiciona desde un enfoque cualitativo y se hace uso del método de estudio de casos, realizando un grupo focal y dos entrevistas a docentes.

Ambas técnicas fueron planteadas con el propósito de reconstruir, de manera colectiva, la experiencia docente frente a la implementación del programa curricular de ese nivel educativo. En referencia a la construcción del marco teórico se identifican como autores resaltantes a Bediako, Guerrero, Fullan y el uso de resoluciones y documentos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación.

El segundo estudio corresponde al nivel secundario y fue elaborado por Torres (2021) y aborda la implementación curricular de las competencias del área de Ciencias Sociales, en una institución educativa privada, situada en Lima Metropolitana. La investigación busca describir la comprensión y la valoración de los directivos y docentes sobre la implementación de las competencias; así como describir las condiciones que ofrece la institución y la mencionada implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes.

La investigación entiende la implementación curricular como un proceso reflexivo, al poner en práctica y en marcha un plan, documento, decisión, propuesta, política e intención en los diversos niveles (Torres, 2021). La metodología utilizada fue un estudio de caso de tipo intrínseco y único; en donde se utilizaron las técnicas de la entrevista y el análisis documental, con la finalidad comprender e interpretar la experiencia de la implementación para ese contexto en particular. Así también, se puede reconocer que las referencias de autores más resaltantes son: Guerrero, Ferrer, Monereo y Pozo; así como el uso de referencias internacionales como la OCDE y resoluciones ministeriales nacionales emitidas por el Ministerio de Educación.

La tercera investigación se ubica en el nivel de la educación superior técnica, realizada por Espejo (2020). El estudio aborda la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, desde la experiencia de los estudiantes de una institución de educación superior técnica; la cual se centra en recoger y comprender la experiencia de los estudiantes frente a la implementación de una competencia genérica.

Los objetivos que se trazan para la investigación son comprender la experiencia de los estudiantes respecto a la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo, así como indagar acerca del significado de la competencia para los estudiantes. El estudio es de tipo cualitativo y se utiliza el método fenomenológico, con el fin de abordar lo vivido por los estudiantes a través de sus relaciones, en torno a la implementación; en tal sentido, para el recojo de la información se aplicaron entrevistas semiestructuradas, favoreciendo un espacio de diálogo guiado por el entrevistador.

El método fenomenológico utilizado en la investigación implica adoptar una posición más consciente, dejando de lado el juicio de valor sobre los fenómenos a investigar. En relación a las referencias más relevantes, se pueden distinguir autores como: Gimeno, Ramírez, Roegiers, Villareal y Bruna, así como referencias internacionales como la OCDE.

Desde las investigaciones revisadas, se pueden evidenciar ciertos puntos de encuentro, entre ellos resalta que todas son actuales, ya que fueron sustentadas entre los años 2020 y 2021, lo cual evidencia la necesidad de seguir ampliando y profundizando en estudios en torno a la implementación curricular en sus diferentes niveles. Así también, todas las investigaciones consideran como informantes a quienes viven la experiencia, destacando lo mencionado en el marco teórico, sobre el reconocimiento de los actores y su rol en el proceso de implementación curricular (UNESCO, 2016).

A nivel metodológico, se identifica el uso de la técnica de la entrevista, haciendo uso de la entrevista semiestructurada, construyendo un guion de entrevista, para el recojo de la información de los informantes participantes. Así también, se identifica que los resultados de las investigaciones dan cuenta de los objetivos planteados en cada una.

3. Interpretación de los resultados: conclusiones

Las investigaciones revisadas y sus resultados permiten evidenciar aspectos únicos, propios de cada estudio, así como puntos de encuentro entre los mismos. A partir de las conclusiones presentadas en los estudios se pueden traer a la luz el aporte que brindan en torno al proceso de implementación curricular en sus diferentes niveles. De igual manera, evidencian propuestas de mejora y aspectos reflexivos que dan apertura a la continuidad para futuras investigaciones.

Para el nivel inicial se reconoce como un aspecto importante, que el significado de la implementación del programa curricular refiere a la necesidad de contar con un currículo escrito y que, además, este documento sea leído y comprendido por los docentes (Achata, 2021). De igual manera, Torres (2021), expone en su estudio que “existen condiciones externas que no han posibilitado la implementación curricular de las competencias, porque no existen lineamientos, normativas, documentos y planes de implementación emitidos desde el nivel central” (p. 148). En tal sentido, desde lo expuesto en ambas investigaciones, se evidencia que los documentos curriculares son un elemento valioso para la implementación, que deben ser accesibles a la comunidad educativa, para así, promover la comprensión

de su contenido, ya que se ha identificado que la falta de uniformidad en el entendimiento de los documentos curriculares ha evitado el compromiso de los docentes hacia los cambios propuestos, y que, por el contrario, se ha generado incertidumbre en los docentes y en la gestión de las escuelas.

Otro aspecto particular del estudio, en el nivel inicial, es que expone que las docentes perciben la implementación del programa como un proceso que se desarrolla de manera vertical; es decir es entendida como una reforma desde instancias superiores, por lo que manifiestan expectativas de poder recibir soporte. Sin embargo, en la experiencia docente colectiva, el apoyo ha sido insuficiente. Frente a ello, los docentes asumen propiciar el proceso de cambio que implica la implementación en sus prácticas, ya que lo entienden como una mejora en las mismas y que es positivo para sus estudiantes (Achata, 2021). En tal sentido, se reconoce el énfasis en considerar estrategias de acompañamiento docente en la implementación de un programa curricular, así como recoger la voz y experiencias de quienes viven la puesta en práctica. Así también, se reconoce el compromiso y sentido de autonomía que poseen los docentes hacia los procesos de mejora, como es la implementación curricular.

Desde el estudio para el nivel secundario, se reconoce como aspecto resaltante que la implementación de las competencias está vinculada a una comprensión compartida y al mismo tiempo disímil, por parte de los directivos y docentes. "Para algunos significa adecuación, diversificación y contextualización del currículo prescrito en la realidad de la institución, aulas y estudiantes" (Torres, 2021, p.147). Para otros, existe una comprensión técnica, donde el docente se convierte en ejecutor (Torres, 2021). Desde lo presentado, se puede evidenciar la necesidad de una comprensión compartida por parte de los actores sobre el concepto de implementación curricular, lo cual se vincula con lo expuesto por Fullan (2006), reconociendo la necesidad de compartir un propósito moral colectivo en los diferentes grupos de interés: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes.

Así también, Torres (2021), expone que "La importancia, las razones y el propósito fundamentan la valoración del proceso de la adopción e implementación de las competencias por parte de los directivos y docentes. Reconocen su importancia por su dimensión formativa integradora, integral, alineada con la intencionalidad nacional e institucional del tipo de ciudadano y sociedad" (p.149). Lo mencionado se vincula con el sentir y pensar de los actores, quienes valoran la implementación de las competencias como un sentido de mejora en sus actuales prácticas.

Otro aspecto resaltante del estudio de Torres (2021), es que ilustra que la adopción, implementación de las competencias y las prácticas pedagógicas "han sido un proceso, largo y complejo, hilvanando resistencias, aprendizajes, descubrimiento y cambio de paradigmas, que se encuentran" (p.148) en proceso en proceso de transición; y que existen dudas y dificultades en la práctica de las metodologías activas, significativas y situadas, en especial para consolidar la evaluación en situaciones reales. Lo expuesto demuestra que los procesos de implementación, al estar vinculados al cambio, requieren tiempo, considerando la dimensión de las modificaciones que se requieren hacer y el contexto (Calmet, 2021).

En el estudio a nivel de educación superior técnica, desarrollado por Espejo (2020), se logra identificar resultados significativos en torno a la implementación de la competencia de trabajo en equipo. Entre ellos se ha encontrado que la comprensión sobre la experiencia de la implementación de la competencia está vinculada a las relaciones interpersonales y aspectos socioemocionales. Las relaciones se han dado entre compañeros y docentes, cada una con sus particularidades y han incidido en el desarrollo personal de los estudiantes (Espejo, 2020). En tal sentido, se hace énfasis en las interacciones como parte de la experiencia de implementación de las competencias, lo cual manifiesta la relevancia de las relaciones sociales y las vivencias compartidas entre los actores; y esto suma en cómo los estudiantes viven el proceso de la implementación.

Otro resultado, presentado por Espejo (2020) fue “acerca del significado que han construido los estudiantes sobre la competencia de trabajo en equipo, se encontró que el trabajo en equipo significa para todos, un proceso más que la búsqueda de un resultado común que se refleja en un producto” (p.114). Lo expuesto destaca la construcción que los estudiantes poseen frente a la implementación de la competencia, por lo que evidencia que ellos son actores activos, capaces de aportar en el proceso (UNESCO, 2016).

Otro aspecto resaltante, es que los docentes poseen “una distinta comprensión de lo que significa la competencia de trabajo en equipo y de su rol en la formación” (Espejo, 2020, p.115); por lo cual, al ejecutar de distinta manera el currículo diseñado, el nivel de desarrollo de la competencia por los estudiantes se ve afectado (Espejo, 2020). Este resultado visibiliza la necesidad de los docentes de comprender los cambios expuestos en los documentos curriculares, y como parte de la implementación; ya que, al haber diversas interpretaciones, se genera una ruptura en cómo finalmente experimentan el currículo los estudiantes. Es decir, abre al cuestionamiento, si en verdad los estudiantes y docentes viven los procesos de mejora expuestos en un currículo prescrito.

Lo expuesto entra en relación con lo presentado por Torres (2020), quien menciona que “la formación inicial del docente, su socialización profesional y su experiencia en enfoque academicista no permiten la flexibilidad y apertura al cambio, sino generan resistencias y vigencia de paradigmas tradicionales” (p. 149). En tal sentido, se reconoce que el docente puede mostrar resistencias e incertidumbre frente a los cambios que implica la implementación; y ello se debe a la naturaleza de su formación, por lo que resulta necesario contar con estrategias en el acompañamiento docente. Desde lo presentado en Achata (2020), se identifica que las capacitaciones ayudan a comprender el propósito de los cambios; y que las mismas deben responder a las interrogantes de los profesores, en cómo llevar a la práctica lo prescrito, en un contexto real.

4. Reflexiones finales

A partir de los resultados de las investigaciones se puede identificar que la implementación curricular se presenta en diferentes niveles educativos y contextos. Considerando que los estudios son de carácter actual, se interpreta que

en los últimos años existe la necesidad de abordar los procesos de implementación; en especial, en la educación básica regular (EBR), donde se viven una serie de cambios en los programas curriculares desde el 2016. Esto debido a la puesta en práctica del actual Currículo Nacional y su alcance a nivel nacional para las instituciones educativas públicas y privadas.

Los resultados de las investigaciones convergen en que la implementación curricular, desde la experiencia en programas y competencias en instituciones educativas, evidencian la implicancia de un cambio de paradigma en los actores; es decir, involucra un cambio en las formas de pensar, lo cual desde lo expuesto por Calmet (2021) y Fullan (2002) es un proceso complejo, que toma tiempo según la dimensión de los cambios que se deseen hacer. En tal sentido, resulta valioso considerar las características y necesidades de los contextos donde se ponen en escena la implementación, ya que los actores poseen formas de pensar y experiencias que merecen ser consideradas, para así favorecer intervenciones más oportunas.

Por otro lado, la implementación involucra una comprensión por parte de los actores, sobre los procesos de cambio, ya que desde lo expuesto por Torres (2021) y Achata (2021), los actores presentaban puntos de divergencia entre lo que para cada uno de ellos significa este proceso. Lo señalado se relaciona con lo mencionado por Guerrero (2018), quien identifica la necesidad de la comprensión de los cambios que implica la implementación para los grupos de interés; y lo relaciona con la importancia de la selección de estrategias y documentos curriculares que brinden soporte hacia los actores, principalmente, a los docentes, debido a que estos últimos son quienes operativizan el currículo.

De igual manera, se reconoce la relación que existe entre la implementación curricular y las prácticas pedagógicas de los docentes. Según lo expuesto en los estudios, existe una conexión entre la manera como se aborda la implementación, con la forma de enseñar de los docentes y en la forma como los estudiantes aprenden, así como en el desarrollo personal, de estos últimos. En suma, se ha de reconocer el rol que ocupan los actores como parte del proceso, ya que cada uno entiende y asume un rol en el mismo. En los estudios expuestos no se encuentra de manera explícita las particularidades que tiene cada actor; sin embargo, los docentes, por ejemplo, han asumido, en todas las investigaciones presentadas, la función de operativizar, desde sus experiencias y concepciones, la implementación de un currículo prescrito.

Finalmente, desde lo abordado en los tres estudios, se reconoce la presencia de instancias superiores o externas, como son las instituciones educativas o las formas de gobierno; en tal sentido, los participantes en los estudios identifican que la implementación se da de manera vertical. por lo que se entiende que los actores, desde las instituciones educativas, requieran acompañamiento, estrategias y recursos para llevar a cabo los procesos de implementación, considerando las particularidades de sus contextos.

Cabe señalar la apertura e invitación hacia futuras investigaciones que recojan y visibilicen las experiencias de implementación desde los docentes, estudiantes,

directivos y gobernantes regionales o nacionales. Como bien se mencionó, actualmente el contexto peruano se encuentra inmerso en procesos de implementación curricular, por lo que resulta pertinente la continuidad en este campo de estudio; reconociendo que el panorama actual COVID - 19, refiere el planteamiento de nuevos desafíos que se han de establecer y superar, para continuar con este proceso.

5. Referencias bibliográficas

- Achata, C. (2021). *Percepciones de las docentes de educación inicial sobre la implementación del programa curricular de nivel inicial en una institución educativa privada*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1641>
- Calmet, L. (2021). *Formar personas que piensen: ese objetivo es irrenunciable*. <https://www.educacionperu.org>
- Espejo, A. (2020). *La implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, desde la experiencia de los estudiantes de una institución de educación superior técnica*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16419>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2006). Change theory A force for school improvement. *Center for Strategic Education*, (157) 1-14. <http://michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu.
- Guerrero, L. (2016). Cómo hacer viable el nuevo Currículo: seis desafíos a la formación docente. *Educación*, (22) 1-5. <https://www.educacionperu.org/como-hacer-viable-el-nuevo-curriculo-nacionalseis-desafios-a-la-formacion-docente/>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. FORGE-GRADE.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Resolución Ministerial Núm.124. Aprueban Norma Técnica denominada Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacional de la

Educación Básica en el Año 2018. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 16 de marzo del 2018.

Resolución Viceministerial Núm.024. Aprueban Norma Técnica denominada Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 08 de febrero del 2019.

Tapia, J., y Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del currículo nacional de la educación básica del Perú*. FORGE - GRADE.

Torres, L. (2021). *La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19640>

OIE-UNESCO. (2013). Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/es/document/herramientas-de-formaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-curricular-una-caja-de-recursos>

UNESCO. (2016). Qué hace un currículo de calidad. Oficina Internacional de Educación de la Unesco, (2) 1-40. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_sp

CAPÍTULO 6

¿QUÉ IMPLICA ENSEÑAR? ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE EL ANÁLISIS DE TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

Gimena Burga

El presente capítulo se centra en las estrategias de enseñanza desde un enfoque constructivista. Así, revisaremos el enfoque constructivista en el que se sustentan las estrategias de enseñanza y la clasificación de estas estrategias. Luego, se analizan las investigaciones sobre estrategias de enseñanza, se presentan los resultados, las conclusiones y las reflexiones críticas.

1. Referencias teóricas y conceptuales

1.1. El enfoque constructivista en la educación

¿Cómo lograr el aprendizaje? Es la preocupación de cualquier docente que busca la formación integral de sus estudiantes y que, con el transcurrir de los años, ha formado parte de los enfoques curriculares que orientan las prácticas pedagógicas. De esta manera, hemos pasado de modelos transmisionistas u orientados únicamente a la obtención de resultados, a aquellos que conciben el aprendizaje como un proceso de construcción.

En ese sentido, las reformas educativas tanto nacionales como internacionales (Balderas, 2010; Chipana, 2019 y Fernández, 2007) han incorporado la teoría epistemológica y psicológica del constructivismo, como un modo de entender que el ser humano forma nuevos conocimientos en su interacción con el entorno. Por tanto, dichos conocimientos no pueden ser preestablecidos o insertados por un agente externo (Delval, 2016). Llegado a este punto, es necesario abordar la teoría del constructivismo, cuyos autores más representativos son Jean Piaget, Lev Vigotzky, David Ausubel y Jerome Bruner. (Serrano y Pons, 2011 y Tünnermann, 2011).

Durante los años 70, Jean Piaget explicaba el desarrollo cognitivo a través de la reconfiguración de las estructuras cognitivas existentes (Serrano y Pons, 2011). Dicha reestructuración parte de dos procesos: la asimilación, la cual permite aprender nuevas ideas que podrían acoplarse en las formas de pensar existentes (esquemas), y la acomodación, que implica un cambio en el pensamiento anterior (Tünnermann, 2011).

Para Vigotzky, los conceptos de aprendizaje se desarrollan a través del lenguaje, se interpretan y comprenden mediante la experiencia y las interacciones dentro de un entorno cultural (Ortíz, 2016). Es así que, el conocimiento se construye en colaboración con otras personas, como compañeros de aula y docentes, quienes se convierten en orientadores (Idaresit, Angela, Blessging y Onyinyechi (2020).

Ausubel, por su parte, introdujo el término aprendizaje significativo, que implica la relación entre el nuevo conocimiento con contenidos previos presentes en la estructura cognitiva del ser humano (Tünnermann, 2011). Este proceso es transformativo e integrador, ya que el conocimiento se modifica y adquiere un nuevo significado (Ortiz, 2015). Por lo tanto, es un proceso constructivo y reconstructivo a la vez (Valadares, 2013).

En cuanto a Bruner, señala que es gracias al aprendizaje por descubrimiento, que los seres humanos tendemos a involucrarnos más en la tarea, en tanto más motivados estemos. gracias al disfrute de descubrir soluciones a determinadas situaciones (Gatt, 2003). Además, a medida que los aprendices se vuelven más exitosos en sus tareas, van a organizar mejor sus procesos de pensamiento. De esta manera, el aprendizaje no solo va a incorporar conceptos, categorías y procedimientos de resolución de problemas creados previamente por la cultura, sino también nuestra capacidad de crear estas cosas por uno mismo (Vernaschi, 2017).

Cada teoría tiene su propia manera de entender el constructivismo y, si bien difieren en el grado de relación entre el sujeto y el entorno, convergen en una idea general: "el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes" (Serrano y Pons, 2011, p.11).

Es así que el estudiante debe ser concebido con características individuales no estandarizadas, y como un sujeto activo capaz de construir significados y asignar sentido a lo que va aprendiendo (Vernaschi, 2017). Además, se reconocen y valoran los procesos mentales que subyacen al aprendizaje, así como los motivacionales que permiten mantener su compromiso con la tarea. Asimismo, en su constante interacción con el entorno, cuenta con esquemas conceptuales del mundo y sus experiencias, por lo que se descarta de la idea de la tabula rasa. En ese sentido, el aprendizaje del estudiante no se da de manera aislada, sino que es necesaria la mediación de otros (Balderas, 2010; Bhattacharjee, 2015; Ortiz, 2015; Rogoff en Díaz Barriga, 2006).

Ante estas características, el rol del docente es redefinido de un dador de información a un mediador que crea espacios de interacción con el estudiante y sus compañeros de aula, con el fin de orientar su actividad mental, la cual consiste en el uso de mecanismos cognitivos, metacognitivos y afectivos que le permita inferir y asociar conceptos previos con los nuevos y, así, modificar sus estructuras mentales mediante la acción en situación. También implica hacerlo reflexionar sobre sus propios procesos y mantenerlo motivado para, de esta manera, lograr un aprendizaje significativo (Coll, 2014; Cubero y Luque, 2014; Tigse Parreño, 2019).

Así, en el paradigma constructivista, el docente “promueve el aprendizaje crítico a través del diseño y creación de situaciones interactivas de aprendizaje” (Tigse Parreño, 2019, p. 26). Por lo tanto, crear esta dinámica implica un reto para los docentes, quienes deben planificar sus clases con la inclusión de estrategias de enseñanza adecuadas para las metas de aprendizaje explicadas.

¿Cómo enseñar desde el constructivismo?: Las estrategias de enseñanza

En función al modelo constructivista, Santivañez (2004) señala que las estrategias deben ser planteadas de acuerdo a los siguientes principios: el estudiante es el centro del proceso de enseñanza y el docente es un mediador; se deben promover situaciones que despierten la curiosidad y necesidad; el estudiante es autónomo y constructor de su conocimiento; el error es una oportunidad; se deben crear espacios seguros que no mellen la autoestima; y el salón de clases es una comunidad de aprendizaje.

Por ello, las estrategias de enseñanza deben estar orientadas a que los estudiantes puedan conectar sus experiencias ya aprendidas con las nuevas, de tal manera que esto les permita internalizar conocimientos mediante la interacción y experimentación (Coll, 2014 y Díaz Barriga, 2006). Akpan y Beard, (2016) agregan que se debe fomentar el pensamiento fuera de la caja, mediante actividades exploratorias en el entorno inmediato. Por lo tanto, un ambiente constructivista está orientado a las tareas auténticas para lograr un aprendizaje significativo.

En relación a este último aspecto mencionado, Díaz Barriga y Hernández (2002) indican que “la tarea del enseñante consiste en ayudar a que el alumno logre la construcción del procedimiento estratégico que le propone, no sin

antes proporcionarle un contexto de apoyo y de andamiaje que se modificará ajustándose en función de la creciente capacidad del aprendiz para utilizarlo” (p. 261). Además, los autores establecen cinco aspectos que el docente debe considerar al momento de diseñar su estrategia: características de su grupo de estudiantes, los contenidos, los objetivos de aprendizaje, el monitoreo del proceso de aprendizaje y el contexto de la enseñanza.

1.2. Clasificación de las estrategias

A partir de los diversos autores seleccionados para describir las estrategias de enseñanza, se ha optado por utilizar la clasificación de Balderas (2010), quien realizó una integración de dichas estrategias, en base a taxonomías previas:

Estrategias para movilizar los conocimientos previos de los estudiantes: Consisten en el planteamiento de actividades que permitan recoger los saberes previos de los estudiantes, asociados al contenido de la sesión o unidad de aprendizaje. Esto facilita la comprensión que las ideas que ya tienen los alumnos sean consideradas en el transcurso de la clase, en tanto son profundizadas o reestructuradas. Suelen ser utilizadas en el momento inicial y son constituidas por el planteamiento de objetivos, actividades introductorias lo suficientemente llamativas y contextualizadas para activar la atención y motivación.

Estrategias para organizar la información por aprender: Se pueden utilizar durante y al finalizar la instrucción, y deben retomarse las ideas solicitadas inicialmente como saberes previos. De esta manera, mediante el uso de esquemas por el docente o por los mismos estudiantes agrupados en equipos, o realizando preguntas comprensivas, se puede ayudar a organizar la información, para su posterior integración.

Estrategias situadas: Esta categoría nace con la escuela nueva de Dewey y se ajusta a las características constructivistas ya mencionadas, en tanto busca un aprendizaje experiencial y, por lo tanto, activo, que contribuya a fortalecer el vínculo entre aula y comunidad. Es así que el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, el trabajo colaborativo y los proyectos, implica que los estudiantes realicen análisis, inferencias, integren y creen para responder a la tarea, construyendo conocimiento como meta final (Díaz Barriga, 2003).

Es importante mencionar la existencia de otras clasificaciones, pero se ha optado por esta debido a su relación con lo expuesto acerca del constructivismo. Asimismo, los docentes pueden ir planteando diversas combinaciones de acuerdo al objetivo de aprendizaje que buscan que sus estudiantes alcancen. Es por ello, que en el siguiente apartado se expondrán experiencias pedagógicas que permitirán aproximarnos a diversas realidades e implicancias de la docencia en educación básica.

2. Descripción de los estudios analizados

Son múltiples los estudios que se han realizado sobre las estrategias de enseñanza en los distintos niveles educativos. Por ello, es importante describir las investigaciones realizadas por profesionales de la educación, quienes, a través de sus tesis de maestría, han podido brindar aportes significativos sobre este objeto de estudio. En ese sentido, primero se procederá a explicar los objetivos y diseños metodológicos de cada investigación, para luego presentar una integración de los resultados de cada una de ellas.

En el nivel inicial tenemos la investigación realizada por Arroyo y Silva (2015), quienes buscaron describir las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza de la educación inicial en una institución educativa (IE) pública. Para lograrlo, aplicaron el enfoque cualitativo mediante el método estudio de caso y entrevistaron a seis profesores que contaban con 19 años de experiencia, en promedio, y eran constantemente capacitados.

En el nivel primaria se cuenta con tres estudios realizados en los últimos tres años. En primer lugar, está Arce (2019), quien analizó las percepciones de los docentes de educación primaria de una IE de la UGEL 04 sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico en la Educación Básica Regular. Al igual que Arroyo y Silva, utilizó el método de caso, pero como técnica aplicó un grupo focal y la entrevista a profundidad a diez profesores de primer y segundo grado, quienes recibieron acompañamiento pedagógico durante el 2016 y 2017, y participaron en grupos de interaprendizaje (GIAS) mensualmente.

La segunda investigación la realizó Sanabria (2020), cuyo objetivo fue analizar cuál es la predominancia de las categorías y los tipos de preguntas de nivel crítico en la comprensión de lectura, al comparar los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, de Comunicación y Personal Social. A diferencia de los estudios mencionados anteriormente, el método seleccionado fue el documental y como fuentes de información se utilizaron libros de texto y libros de actividades de una editorial peruana, correspondientes a los cursos de Comunicación y Personal Social de cuarto y sexto grado de primaria (IV y V ciclo respectivamente).

La tercera investigación tuvo como autor a Vergara (2021), quien describió y comparó las oportunidades de aprendizaje en cuanto cobertura curricular y demanda cognitiva de la competencia de lectura en lengua materna en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado. El autor también utilizó el método documental, a partir del cual se analizó la información proveniente de dos fuentes: un texto escolar del área de Comunicación de segundo de secundaria del tipo “cuaderno de trabajo” de una editorial privada muy reconocida y utilizada; y un segundo texto de similares características, pero perteneciente al sector estatal y editado por el MINEDU.

Respecto al nivel secundaria, se seleccionaron cinco investigaciones que abordaron la descripción y análisis de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en diversos escenarios. Una de ellas fue el uso de proyectos

productivos (Charre, 2011), el cual se exploró, mediante la entrevista, a diez docentes de formación técnica, para que describan cómo aplican los procesos didácticos. Por su parte, Farfán (2016) realizó un análisis documental de los materiales pedagógicos de planificación para describir las estrategias de enseñanza que promueven la convivencia intercultural, planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para los estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa.

Otro estudio fue el de Naraza y Paz (2016), quienes analizaron la relación entre las estrategias didácticas planificadas y las aplicadas en la sesión de aprendizaje del área de Comunicación del VII Ciclo, mediante la investigación documental del material pedagógico de las docentes. Sin embargo, también realizaron una observación de sesiones de clase para recoger información sobre las estrategias didácticas utilizadas, en el marco de un estudio de caso como método seleccionado. Con un diseño metodológico similar, Marcelo (2019) analizó y explicó las estrategias metodológicas que aplica un docente del área de ciencia, tecnología y ambiente, para el desarrollo del enfoque ambiental en una institución educativa (análisis de los problemas ambientales, realización de proyectos ambientales y de actitudes ambientales).

A su vez, Vadillo (2015), mediante el método de estudio de caso, aplicó entrevistas a tres docentes para analizar su percepción respecto al uso de la metodología de la enseñanza de las ciencias basada en la indagación (ECBI). Además, la autora también buscó identificar fortalezas y debilidades de los docentes en el diseño y desarrollo de esta metodología en el área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

3. Interpretación de los resultados: conclusiones

Las diversas investigaciones concluidas en el marco de la maestría y sus resultados permiten encontrar aspectos coincidentes y otros únicos de cada contexto analizado. Asimismo, se ha logrado abordar los tres niveles de la educación básica regular: inicial, primaria y secundaria.

En ese sentido, un aspecto importante antes del uso de una estrategia es la planificación de la misma, la cual se plantea en el diseño de las sesiones de aprendizaje de los docentes. En este marco, resaltan los resultados de Farfán (2016) y Naraza y Paz (2016), quienes identificaron el cumplimiento parcial o total de esta actividad, generando posibles impactos al momento de enseñar. En ese sentido, Farfán encontró que los docentes sí planificaron cinco tipos de estrategias que son recomendadas para promover la convivencia intercultural en el aula, en el marco de los cursos de Formación Ciudadana y Cívica (FCC), Comunicación y Ciencia, Tecnología y Ambiente durante el quinto año de secundaria. Sin embargo, las estrategias asociadas a la resolución de conflictos no están tan presentes ni planificadas, salvo en el área de FCC.

Por su parte, Naraza y Paz hallaron que la planificación era realizada como parte de procesos administrativos que se deben cumplir, en lugar de reconocer su valor

orientativo y reflexivo para aportar a la enseñanza y aprendizaje. Es por ello que, si bien cumplían con plantear las actividades, las interacciones y los recursos, fueron descritos de manera superficial e incompleta. Esto se evidenció más en la fase de inicio, en la que se omitía la presentación de temas y objetivos, dando lugar solo a las estrategias de motivación y activación de saberes previos. Además, no otorgaron un peso similar al tiempo, que resulta ser un elemento regulador para poder abordar a cabalidad los contenidos requeridos. Como consecuencia, se identificaron sesiones inconclusas.

Una vez planificada la sesión de clase y las estrategias a utilizar de acuerdo a los fines de aprendizaje planteados, llega el momento de implementarlas en las aulas. Es así que, para el nivel inicial, Arroyo y Silva (2015) destacaron el uso del juego como medio de enseñanza, debido a su correspondencia con la naturaleza lúdica del ser humano, en especial la primera infancia. Sin embargo, a pesar de estar presente en el discurso de los docentes, el juego es utilizado en mayor medida en el área de Personal Social, y es poco frecuente en las áreas de Ciencia y Ambiente, Matemático y Comunicación.

En el nivel secundaria se han explorado múltiples estrategias, como las estudiadas por Marcelo (2019) para el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). En esta investigación se encontró que, si bien la docente utilizaba la identificación, análisis y elaboración de proyectos ambientales, no se implementaban correctamente. Esto se debía a que la docente solo usaba estrategias de observación y registro de datos, y no aquellas asociadas a la experimentación e indagación, que son las que promueven el pensamiento analítico y la capacidad de proponer alternativas de solución ante un problema. Por eso, Marcelo concluye que hay un insuficiente nivel de conocimiento para el desarrollo de estrategias de esta área, resultando incompletas; y esto puede afectar el desarrollo de actitudes ambientales en los estudiantes.

Como un caso opuesto, están los resultados de Vadillo (2015), que evidenciaron dominio conceptual y metodológico de los profesores que utilizaron las estrategias ECBI. Además, reconocieron su valor para lograr aprendizaje significativo en el área de CTA, en comparación con la enseñanza tradicional. Esto se debe tanto a la transformación de su rol de directivo a facilitador, como a la elección de materiales contextuales y temas de actualidad. Se apreció también que el uso continuo de este método por parte del docente afianzaba el dominio del mismo, generaba aprendizaje y daba oportunidades de innovación.

En cuanto a la investigación de Charre (2011), esta tuvo resultados que arrojaron evidencia de aplicaciones correctas del método de proyectos productivos, por parte de los docentes de la institución. Estos actores demostraron no solo dominio conceptual de dicho método, sino que también dominaban la didáctica del mismo. A su vez, el autor destaca las diferencias individuales en la aproximación de cada docente, puesto que respondía a tres tipos de proyectos: los solicitados por docentes, los creados por los mismos docentes, pero para su comercialización, y los simulados, ya que solo se plantearon con fines didácticos. Cabe resaltar que los instrumentos pedagógicos utilizados fueron la "guía de trabajo, hoja de procesos, hoja de operaciones, hoja de autocontrol y cuadro de progresión, los cuales tienen

funciones similares, pero nombres y formatos diferentes” (Charre, 2011, p.87). Esto también demostró que la institución no ha elaborado recursos pedagógicos institucionalizados, ni generado políticas que brinden condiciones, tanto para el mantenimiento de equipos de producción como para la difusión de productos, a pesar de tener incorporada la figura de educación técnico-productiva. Como consecuencia, se ha dado una “disminución de la cantidad y calidad de práctica de los estudiantes” Charre, 2011, p.87).

Para el nivel primaria, se han desarrollado investigaciones asociadas a otros aspectos que acompañan las estrategias, como lo son el uso de recursos pedagógicos y, en específico, los textos escolares. Es así que se cuenta con dos investigaciones que analizaron este tipo de recurso. En el caso de Sanabria (2020), los textos de Comunicación y Personal Social (I y V ciclo) cuentan con preguntas compuestas y de nivel crítico, las cuales aportan al desarrollo de procesos mentales complejos, pues requieren más esfuerzo que las preguntas simples. Entre los procesos, destaca la capacidad de interpretación y el pensamiento crítico.

Vergara (2021) también exploró los textos del área de Comunicación, pero hizo una comparación entre editoriales estatales y privadas. En ese sentido, encontró diferencias a favor de la editorial estatal, puesto que brindaba más oportunidades de aprendizaje por el tipo de contenido, actividades y preguntas con las que contaba el texto. Esto se debe a que tenía una mayor cobertura y coherencia curricular con el diseño nacional vigente, mientras que el texto de la editorial privada estaba desfasado y su contenido resultaba incompleto.

Finalmente, siendo las estrategias de enseñanza un elemento que puede ser definido correctamente, su práctica puede distar mucho de la teoría, y ser influenciada por otros tipos de teorías, como lo son las implícitas. Es así que Arroyo y Silva (2015) identificaron cuáles estaban presentes al momento de seleccionar el juego como estrategia para inicial, destacando una interrelación entre la directa, interpretativa y constructiva, con mayor predominio de esta última. A su vez, y retomando la diferencia que puede haber entre la teoría y la práctica de una estrategia, surge el acompañamiento docente como una estrategia útil para acortar esta brecha. Arce (2019) investigó la percepción de los docentes sobre esta medida, encontrando satisfacción, ya que se reconoce su aporte a la mejora de sus competencias pedagógicas, en su la planificación y desempeño en el aula, así como la promoción del desarrollo profesional. Por ello, se resalta la importancia del perfil del acompañante, para asegurar este tipo de resultados.

4. Reflexiones finales

A partir de los resultados de las investigaciones realizadas, se puede confirmar que las estrategias de enseñanza son un objeto de estudio que debe continuar siendo abordado, puesto que es un medio por el cual un docente puede lograr la diferencia en el aprendizaje del estudiante. Cada vez está más presente el uso del enfoque constructivista, que ya no es solo una mandamiento institucional o nacional, sino que los docentes están encontrando maneras de incorporarlo en su quehacer profesional.

Respecto a estos hallazgos, es necesario recuperar la importancia de la planificación que, por temas de tiempo, muchas veces puede ser subestimada como proceso. Es más que evidente y de conocimiento público que la docencia implica una variedad de actividades, todas demandantes, pero con un propósito que no debe omitirse. En ese sentido, los beneficios de planificar la sesión no solo están relacionados a tener una organización y asegurar la buena gestión del tiempo, las cual es una característica importante, pero no la única. Planificar es una invitación a la creatividad y a la articulación entre lo que los docentes conocen de sus estudiantes; de sí mismos, tanto a nivel personal como profesional; del currículum e incluso del contexto de la institución, hasta de su país. Con esta amalgama de variables, se presenta la oportunidad de concebir el aprendizaje que se espera de los estudiantes y así, analizar cómo se deben unir todas las piezas para que esta visión sea una realidad en el aula.

Es así que muy a parte de lo organizativo, planificar permite una integralidad y complementariedad de las unidades que se trabajan en las sesiones, mediante la redacción de objetivos de aprendizaje y la selección de actividades y recursos a utilizar. De esta manera, los docentes hacen consciente la posible conexión entre los temas y unidades, y encontrar la manera de explicitarla para que sus estudiantes también sean conscientes de ello. Dado este esfuerzo en la planificación, se puede aportar al aprendizaje significativo.

No obstante, el nivel de conciencia para conectar contenidos no es el único presente en esta actividad, puesto que otro beneficio es la reflexión docente. Dicha reflexión surge al momento de plantearse si los contenidos y ejercicios serán suficientes o si tal vez hay otras maneras de desarrollar el tema. Entonces, así surge una autoevaluación que conlleva a indagar y actualizarse, en función de escenarios hipotéticos o en base a evidencia de meses o años anteriores, en los que los estudiantes pudieron preguntar por nueva información que no fue considerada previamente. De ser así, ¿por qué no mirar nuevamente el plan de la sesión para ajustar, cambiar o reemplazar lo que se considere pertinente?

En este punto, la reflexión que se haga permite hacer ajustes rápidos, siempre y cuando haya una planificación bien planteada. Por lo tanto, el tiempo que se dedique ya no sería visto como un exceso, sino una inversión que permite mejorar el desempeño del docente, cuyo impacto sucederá, finalmente, en el aprendizaje de los estudiantes.

También, es importante destacar las experiencias en las que se observa a un profesor que deja de lado su rol de transmisor, para ser un orientador, que va modificando sus teorías implícitas, las cuales no son abruptamente reemplazadas, sino que coexisten. Esto demuestra la importancia de la flexibilidad y la disposición a continuar aprendiendo, para alcanzar los fines formativos de su labor. En este caso, destaco los resultados asociados al uso del juego y los experimentos como estrategias retadoras para el docente, pero muy significativas para los estudiantes.

podemos partir del desarrollo humano, mediante el cual el juego tiene un rol importante durante la infancia y la niñez, puesto que permite interactuar con el entorno y construir significados, en una iteración entre la realidad y la imaginación (Vygotsky, 1978).

En ese sentido, el uso del juego no responde a una única área curricular o curso, puesto que por su estructura se puede contextualizar y adaptar a fines pedagógicos. Además, su carácter lúdico resulta motivador, pues aporta al compromiso y al aprendizaje significativo de los estudiantes, así como un potenciador de los procesos cognitivos. Mediante los juegos, el estudiante tiene un rol activo, en tanto usa herramientas para elaborar respuestas, de manera individual o colectiva y, por lo tanto, podrá construir sus propios significados sobre determinado tema.

Por su parte, ante un curso con una naturaleza científica, es importante retomar la forma como, desde niños, interactuamos con nuestro medio para descubrir y entender situaciones nuevas. Esta acción nos permite modificar estructuras cognitivas hasta que se tornan más complejas y no desaparece al crecer, sino que se mantiene como un mecanismo constante de adaptación. En ese sentido, somos investigadores de nuestro mundo, y tomar ello como base para enseñar cursos inherentemente vinculados a la experimentación científica es clave.

Antes la variedad de estrategias de enseñanza identificadas en las investigaciones, podemos decir que es valioso contar con un docente que pueda ser flexible, que se comprometa con su labor, que esté motivado, que se preocupe por sus estudiantes y, por supuesto, que tenga dominio del tema que enseña. Sin embargo, nada de esto tiene el verdadero impacto si no hay un aspecto que resulta clave: la planificación de las sesiones, y, por ende, de las estrategias que va a utilizar.

Es así que los docentes pueden tener un dominio del área curricular que tienen a cargo, así como recitar con mucha precisión la definición y características de estrategias de enseñanza, pero, si no tienen la capacidad de seleccionarlas y organizarlas y adaptarlas, será mucho más difícil el desarrollo de los aprendizajes. Realizar esta actividad a conciencia, y no solo por cumplimiento, hace trascender su objetivo de un paso administrativo a una herramienta de reflexión docente, que permite cuestionarse qué funciona y qué no, cómo está desarrollando su rol y cuál es el papel que espera e impulsa en sus estudiantes. Mantener las mismas estrategias, sin pensar ni ver los resultados, no solo es un riesgo para el aprendizaje significativo, sino que puede generarse una creencia de que determinada estrategia o método no es útil, y por lo tanto debe ser desechado, sin dar oportunidad a una adaptación.

En este proceso, la selección de recursos como el texto escolar invita a continuar con la reflexión, ya que, al ser un apoyo pedagógico, no puede convertirse en el centro de una sesión o el único soporte de la misma. Como se ha visto en las investigaciones, tenemos textos muy bien diseñados, pero también están los carentes de información que puede resultar relevante para los estudiantes. La capacidad de darse cuenta de esto no implica quedarse o no con dicho recurso, sino potenciar lo que es adecuado y compensar, mediante alguna estrategia, lo que puede estar incompleto. Por ello, planificar las estrategias lleva implícito una

pregunta de reflexión para el docente: ¿cómo puedo mejorar mi enseñanza? La respuesta a esta interrogante permite mantenerse a la vanguardia educativa y la práctica innovadora para asegurar aprendizajes significativos.

Un docente que está dispuesto a evaluar su práctica e identificar sus teorías implícitas va a poder hacer mejoras a su quehacer profesional, en lugar de atribuir las dificultades en el redimiendo académico a características de los estudiantes, sus familias o a la complejidad de los contenidos. En efecto, es multicausal, pero el error estaría en quitar de la ecuación el rol del docente y las estrategias que utiliza.

Por ello, y como en toda disciplina, en la docencia nunca se dejará de aprender, y la importancia de continuar buscando espacios de actualización o promover (y aceptar) el acompañamiento docente, así como crear espacios de interaprendizaje, pueden ser útiles para fortalecer la labor de profesionales que tienen una responsabilidad muy grande y, muchas veces, poco reconocida.

En definitiva, es un campo de estudio que, en su diversidad, debe seguir siendo explorado e incluso extendido, no solo a la educación básica, sino también a la superior, en el que es abordado en menor medida. Como profesores, debemos ser conscientes de cómo afectan nuestras estrategias al proceso de aprendizaje. Nuestro uso de las mejores estrategias de enseñanza garantiza que los estudiantes estén motivados para aprender y nos permite comunicar un objetivo de aprendizaje, mientras delineamos nuestro camino hacia la mejora de su rendimiento académico.

5. Referencias bibliográficas:

Akpan, J., y Beard, L. (2016). Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs. *Universal Journal of Educational Research* 4(2), 392-398. DOI: 10.13189/ujer.2016.040211

Arce, H.R. (2019). *Percepciones de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa de la UGEL 04 sobre la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico de la Educación Básica Regular*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15605>

Arroyo, F. y Silva, G. (2015). *Teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución pública de Ate - Vitarte*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6677>

Balderas, G. (2010). Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía. *El ABP*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional. <https://cdigital.uv.mx/>

bitstream/handle/123456789/31523/balderasdominguez1d2.pdf;sessionid=0F72449DB762D1A33164C0FE771F34D9?sequence=1

- Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning—An Effective Approach of Teaching Learning. *International Research Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies*, 1(6), 65-74. <http://oaji.net/articles/2015/1707-1438677336.pdf>
- Charre, A. (2011). *Aplicación del método de proyectos productivos como estrategia didáctica en la formación técnica en una IE de EBR de Lima-Norte*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4819>
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C, Coll, J, Palacios y A, Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol 2. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Alianza Editorial.
- Cubero y Luque (2014). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C, Coll, J, Palacios y A, Marchesi (Eds), Vol 2. *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial, S. A.
- De Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades médicas*, 11(3), 475-488. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>
- Delval, J. (2016). Prólogo. En S, Frisancho (Ed.), *Ensayos constructivistas* (pp. 11-29). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Chipana, A (2019). El enfoque constructivista y su influencia en la educación peruana. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Examen de Suficiencia Profesional R.S. N° 1077-2019- D-FPYCF para optar título e licenciada,
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McCraw-Hill.
- Farfan, M. (2016). Las estrategias de enseñanza para la promoción de la convivencia intercultural planificadas en las sesiones de aprendizaje de una I.E. de la selva de Satipo. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del

Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6781>

- Fernández, M. (2007) El constructivismo en las instituciones educativas: Condiciones de una reforma. *Revista Cultura*, 21, 279-304. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_21_1_el-constructivismo-en-las-instituciones-educativas-condiciones-de-una-reforma.pdf
- Gatt, S. (2003). Constructivism: An effective Theory of Learning. En S, Gatt y Y, VellaY. (Eds.), *Constructivist teaching in primary school* (pp.1-20). Agenda Publishers.
- Idaresit, V., Angela, U., Blessing, I., Onyinyechi, C. (2020). Social constructivism: implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Social-Constructivism.pdf>
- Latorre, M., y Seco, C.J. (2013). Estrategias y técnicas metodológicas. Universidad Marcelino Champagnat. <https://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/metodo.pdf>
- Marcelo, B. (2019). *Estrategias metodológicas para el desarrollo del enfoque ambiental. Estudio de caso de un docente del área de ciencia, tecnología y ambiente de una institución*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13589>
- Naraza, N., y Paz, A. (2016). *Las estrategias didácticas desde su planificación hasta su aplicación en el área de Comunicación en el VII Ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa privada de la UGEL N°03 DE Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Plass, J.L., Homer, B.D., Kinzer, C.K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. DOI: 10.1080/00461520.2015.1122533
- Sanabria, M. (2020). *Análisis de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15826?show=full>

- Santivañez, V. (2004). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Cultura*, 18, 137-148. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.
- Taber, K. S. (2019). Constructivism in education: Interpretations and criticisms from science education. *Early childhood development: Concepts, methodologies, tools, and applications*, 312-342. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7507-8.ch015>
- Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Vadillo, E. (2015). *Aplicación de la metodología ECBI desde la percepción de los docentes en la enseñanza de Ciencia, Tecnología y Ambiente en diferentes prácticas docentes*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6420>
- Valadares, J.A. (2013). Concept maps and the meaningful learning of science. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4, 164 - 179.
- Vergara, J. (2021). *Oportunidades de aprendizaje en textos escolares: análisis de dos cuadernos de trabajo de Comunicación* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19650>
- Vernaschi, V. (2017). Constructivist spiral: an active learning methodology. *Interface, comunicação saúde educação*, 21 (61), 421-437. DOI: 10.1590/1807-57622016.0316
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 7

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR: REFLEXIONES A PARTIR DE LAS TESIS DE MAESTRÍA

Jhennifer Ramírez

El presente capítulo aborda información respecto a la evaluación de los aprendizajes en la educación básica regular. Para tal efecto, se aborda información sobre la conceptualización, perspectivas, los roles que desempeñan el estudiante y docente en este proceso, las técnicas, instrumentos y estrategias en la evaluación de los aprendizajes, en diferentes investigaciones revisadas.

1. MARCO CONCEPTUAL:

1.1. Conceptualización de evaluación de los aprendizajes:

Desde el enfoque curricular por competencias, la evaluación de los aprendizajes se contempla como un proceso continuo y sistemático interrelacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el cual se recoge y valora información con el propósito de tomar decisiones de mejora respecto al desempeño del estudiante (Black y William, 1998; Chappuis, 2015; Moreno, 2016; Stobart, 2010; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017). Asimismo, desde este enfoque, el objeto de estudio resultan ser las competencias, capacidades y desempeños.

1.2. Perspectivas de la evaluación:

Este proceso pedagógico se efectúa y comprende desde dos perspectivas: la evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje (Black y William, 1998; Chappuis, 2015; Stobart, 2010)

La evaluación para el aprendizaje se fundamenta en la racionalidad crítica y práctica, contemplando propósitos formativos; en tal sentido, promueve la mejora en el proceso. Cabe resaltar que en el mencionado proceso se da el mecanismo de la retroalimentación del aprendizaje, el cual es, también, un proceso dialógico que tiene como propósito contribuir en el logro de aprendizajes y fomentar la autonomía y autorregulación del aprendizaje (Anijovich, 2019; Ramirez, 2021). En relación al estudiante, esta perspectiva le permite identificar el aprendizaje logrado en relación al esperado, para que, de ese modo, pueda efectuar acciones o estrategias que le permitan alcanzar el perfil de egreso. En relación al docente, le permite efectuar ajustes en su práctica pedagógica en beneficio del logro de las competencias.

La evaluación del aprendizaje se fundamenta en la racionalidad técnica o instrumental, y contempla fines certificadores, por lo tanto, se caracteriza por proveer evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos y se efectúa en situaciones puntuales del proceso de aprendizaje. En función al estudiante y al docente, la evaluación del aprendizaje les brinda información sobre las competencias alcanzadas al culminar el proceso de aprendizaje.

Asimismo, cabe mencionar que ambas perspectivas de evaluación de los aprendizajes se complementan y brindan aportes según las necesidades de los agentes educativos.

1.3. Roles del docente y el estudiante en la evaluación de los aprendizajes:

Partiendo de la importancia de la participación de los agentes mencionados en la evaluación, resulta esencial brindar información sobre los roles que desempeñan en el mismo. Cabe mencionar que la participación de ambos actores dependerá de la perspectiva de evaluación adoptada por los agentes.

La función que desempeña el docente es de orientador y, en algunos casos, es el encargado de efectuar la evaluación de los aprendizajes; debido a que planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a las características de los estudiantes y a las competencias que deben ser adquiridas y logradas por estos según el nivel educativo en el que se encuentren; asimismo, planifica y ejecuta diversas técnicas e instrumentos para recoger información. Chappuis (2014) manifiesta que es necesario que los docentes empleen los hallazgos durante el proceso de aprendizaje con el propósito de diagnosticar las necesidades de los estudiantes y, de esa forma, establecer acciones de mejora sobre su proceso de enseñanza.

El rol que desempeña el estudiante puede ser activo o pasivo; sin embargo, es fundamental mencionar que no se puede promover acciones de mejora si este no se involucra en el proceso referido. En tal sentido, es valioso garantizar su participación mediante los procesos de heteroevaluación y la autoevaluación; de esa manera, podrá desarrollar habilidades de autorregulación y autonomía en su aprendizaje.

1.4. Instrumentos y técnicas para la evaluación de aprendizajes

Debido a la naturaleza de la evaluación es necesario el empleo de técnicas e instrumentos que permitan obtener la información útil de manera objetiva para, posteriormente, sistematizarla y emplearla según los propósitos de los agentes.

Asimismo, es necesario mencionar que no se debe considerar a una mejor que a otra, ya que el uso de las mismas está directamente relacionado a las necesidades del estudiante y a aquello que se desea evaluar, en otras palabras, el propósito de aprendizaje.

Las técnicas son procedimientos con los que se lleva a cabo la evaluación. (Achulla, 2019). Entre ellas destacan: la observación y el análisis de tareas (Castillo y Cabrerizo, 2010).

La observación se emplea cuando se pretende recabar información, de manera detallada, de comportamientos, habilidades y actitudes. El análisis de tareas permite al evaluador revisar producciones escritas u orales efectuadas por el estudiante.

En relación a los instrumentos, estos son contemplados como herramientas en las cuales se presentan los criterios e indicadores de evaluación (Achulla, 2019). Entre ellas destacan: las rúbricas, pruebas de desarrollo, prueba escrita, lista de cotejo, escala de valoración, entre otros.

1.5. Situaciones auténticas: Actividad para la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque curricular por competencias

Desde el enfoque curricular por competencias, el uso de situaciones auténticas como método de aprendizaje permite recopilar información sobre el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes.

Ravela et al. (2017), mencionan que estas son actividades que se caracterizan por: involucrar al estudiante, promover el aprendizaje profundo, ser contextualizadas y relacionadas a situaciones de la vida real. Asimismo, los autores sustentan que las situaciones auténticas deben ser “actividades que despierten interés de los alumnos, a las que les encuentren sentido y que puedan resolver en ámbitos de trabajo colaborativo” (p.116)

Por otro lado, los autores manifiestan que evaluar bajo esta metodología surge en contraposición de las formas tradicionales de evaluación, las cuales se

caracterizan por ser descontextualizadas y promover la memorización; en tal sentido, la evaluación auténtica “involucra profundamente al estudiante, está enfocada en capacidades y situaciones que tienen valor más allá de la evaluación y del aula, y tiene carácter realista” (p.104).

2. Descripción de estudios analizados respecto a la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica Regular

A continuación, se presentan investigaciones que contemplan como objeto de estudio a la evaluación de los aprendizajes en EBR. Con el propósito de sistematizar la información presentada en cada trabajo, se elaboró una matriz con información relevante sobre las mismas.

En total, son cinco investigaciones realizadas hasta el periodo del 2021 que abordan el mencionado tema. Para efectos de la descripción se contemplarán los tres niveles educativos en EBR: inicial, primaria y secundaria.

Respecto al nivel inicial, se encuentra la investigación de Quintana Fierro, Gregoria Enedina realizada el 2018. La investigación se titula: “La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate”; y tuvo como objetivo principal analizar la evaluación formativa de los aprendizajes que se desarrolla en el segundo ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate.

En relación al marco teórico - conceptual, destaca el empleo de los siguientes autores: Blacky William (2009); Castillo y Bolívar (2002); Heritage (2010); Popham (2013). Respecto al diseño metodológico, la autora empleó el enfoque cualitativo y el método estudio de caso. Para el recojo de información se empleó como técnica la entrevista y como instrumento, el guion de entrevista semiestructurado.

Respecto al nivel de primaria, destacan dos investigaciones. La primera fue elaborada por Raygada Leveratto, Otilia Liliana en el año 2014. La investigación se titula: “La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel Primaria”; y tuvo como objetivo principal: analizar cómo evalúan los aprendizajes los docentes del 4to, 5to y 6to grado de primaria de una institución educativa privada de Lima.

En relación al marco teórico - conceptual, destaca el empleo de los siguientes autores: Bonvecchio (2006); Casanova (1998); Castillo y Cabrerizo (2010); Lukas y Santiago (2004); Mateo (2000). Respecto al diseño metodológico, se empleó el enfoque cualitativo y el método estudio de caso. Para el recojo de información se empleó como técnica la entrevista y como instrumento, el guion de entrevista semiestructurado para grupo focal e individual.

La segunda investigación fue elaborada por Gomez Tipula, Violeta en el año 2021. La investigación se titula: “Teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés en una escuela privada

de Lima”; y tuvo como objetivo principal: analizar las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés de una escuela privada de Lima.

En relación al marco teórico – conceptual, destaca el empleo de los siguientes autores: Álvarez (2001); Casanova (1998); Castillo y Cabrerizo (2010); Shepard (2006); Ravela (2020). Respecto al diseño metodológico, se empleó el enfoque cualitativo y el método estudio de caso. Para el recojo de información se empleó como técnica la entrevista y como instrumento, el guion de entrevista semiestructurado.

Respecto al nivel de secundaria, destacan dos investigaciones. La primera fue elaborada por Achulla Lagos, Regina Rosario en el año 2019. La investigación se titula: “La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores”; y tuvo como objetivo principal: analizar la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima.

En relación al marco teórico – conceptual, destaca el empleo de los siguientes autores: Ahumada (2005); Black y William (1998); Bordas y Cabrera (2001); Castillo y Cabrerizo (2010). Respecto al diseño metodológico, se empleó el enfoque cualitativo y el método estudio de caso. Para el recojo de información se utilizó como técnica la entrevista y como instrumento, el guion de entrevista semiestructurado para grupo focal e individual.

La segunda investigación fue elaborada por Ramirez Mallqui, Jhennifer Vanessa en el año 2021. La investigación se titula: “Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana”; y tuvo como objetivo principal: Describir las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.

En relación al marco teórico – conceptual, destaca el empleo de los siguientes autores: Anijovich (2019); Brookhart (2017); Chappuis, (2015); Hattie y Timperley (2007); Sadler (2010); Shepard (2019). Respecto al diseño metodológico, se empleó el enfoque cualitativo y el método estudio de caso. Para el recojo de información se utilizó como técnica la entrevista y como instrumento, el guion de entrevista semiestructurado.

3. Interpretación de los estudios analizados respecto a la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica Regular

En este apartado se presentan las conclusiones presentadas en las investigaciones que contemplan como objeto de estudio a la evaluación de los aprendizajes en EBR. Con el propósito de sistematizar la información presentada en cada trabajo, se elaboró una matriz de descripción de las conclusiones presentadas en las investigaciones.

Cabe mencionar que el análisis que se presenta está en relación a las perspectivas de las docentes, debido a que todas las investigaciones consultadas se destacan por recoger las apreciaciones de estas sobre la evaluación de los aprendizajes.

En relación al nivel inicial, se destaca que las docentes conciben la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo e integral que permite determinar el nivel de desarrollo de los aprendizajes logrados por los estudiantes; asimismo, les permite tener evidencias para constatar los aprendizajes adquiridos. Tales insumos les permiten tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello se evidencia en las conclusiones de la investigación efectuada por Quintana (2018), quien menciona que las docentes conciben la evaluación del siguiente modo:

Un proceso que se enfoca en el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos. Además, es concebida como una práctica permanente que permite obtener evidencias necesarias para constatar el aprendizaje del niño, y tomar decisiones adecuadas en la realización de su plan de enseñanza con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje determinados. (p. 79)

Lo mencionado, se encuentra relacionado a la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, la cual es asumida como un proceso que beneficia al docente y al estudiante (Black y William, 1998; Chappuis, 2015; Stobart, 2010)

Otro aspecto que se destaca es el rol de los agentes involucrados. En este nivel educativo predomina la acción del docente y no la de los estudiantes, lo cual implica una participación pasiva de los mencionados. Ello no permite que los alumnos adquieran retroalimentación de sus docentes para alcanzar los aprendizajes esperados.

Es importante mencionar también, el uso de técnicas y instrumentos de evaluación. Las docentes manifiestan que, debido al nivel educativo, es esencial el uso de la técnica de observación, ya que los estudiantes adquieren aprendizajes de manera rápida gracias a la edad que tienen, es por ello que necesitan registrar las evidencias mediante fichas de observación y el cuaderno de diario.

En relación al nivel de primaria, las docentes destacan que la evaluación de los aprendizajes es un acto procesual perteneciente a los procesos de enseñanza

y aprendizaje; se destaca por brindar información al estudiante respecto a sus logros de aprendizaje y al docente sobre su práctica pedagógica, con el propósito de establecer acciones de mejora para ambos agentes; asimismo, afirman que la evaluación también posee fines certificadores. Ello se evidencia en las conclusiones de la investigación efectuada por Quintana (2018), quien menciona que las docentes conciben la evaluación del siguiente modo:

Un proceso fundamental de la enseñanza y aprendizaje, donde el componente principal es la retroalimentación del alumno. Sin embargo, en algunos casos la evaluación se presenta como un componente administrativo para cumplir con los requerimientos de la institución donde el alumno debe contar con un mínimo de notas en un periodo establecido. (p. 85)

Lo mencionado por las docentes entrevistadas, se encuentra relacionado a las dos perspectivas de evaluación: del aprendizaje y para el aprendizaje (Chappuis, 2015; Stobart, 2010)

En este nivel, las docentes hacen referencia al término retroalimentación de los aprendizajes. Este se considera como un elemento perteneciente a la evaluación, el cual cumple con el propósito de brindar información puntual a los estudiantes sobre aspectos que deben efectuar para lograr los aprendizajes propuestos en el currículo.

Finalmente, desde sus perspectivas, este proceso se ve influenciado por diversos factores: el grado de enseñanza, el área curricular, las necesidades de los estudiantes, el objeto de evaluación y la experiencia profesional del docente.

En relación al nivel de secundaria, las docentes entrevistadas en ambas investigaciones pertenecen al área curricular de Comunicación. Desde la investigación de Achulla (2019), las docentes conciben la evaluación como:

Proceso auténtico que promueve la participación del estudiante y es realizada de manera constante. Además, los docentes brindan las orientaciones necesarias para que si un aprendizaje no se logre este puede replantearse y mejorarse. (p. 81).

Desde la perspectiva de las docentes, la evaluación de los aprendizajes resulta ser un proceso planificado, continuo y sistemático que involucra, principalmente y de manera activa, a los docentes y estudiantes. Asimismo, se caracteriza por tener dos fines: formativo y sumativo. El primero contribuye en el logro de los aprendizajes, la formación de los estudiantes y la mejora de la práctica pedagógica del docente. El segundo permite certificar el aprendizaje logrado por los estudiantes al final del periodo escolar.

Al igual que en el nivel de primaria, las docentes destacan la importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación de los aprendizajes en la evaluación formativa, debido a que permite a los estudiantes saber el aprendizaje que han logrado en relación al esperado, de ese modo, efectúan acciones para llegar a la

meta. Asimismo, favorece la reflexión de su desempeño en la actividad demandada y fomenta la autorregulación de su proceso de aprender. Ello guarda relación con lo presentado por Anijovich (2019), quien menciona que la retroalimentación es un proceso dialógico entre el docente y estudiante, que tiene como propósito favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde sus intervenciones, para que la práctica evaluativa se pueda efectuar de manera exitosa, se debe contemplar el objeto de evaluación (que resultan ser las competencias del área), los agentes involucrados, los momentos, las estrategias y las técnicas e instrumentos a emplear.

A partir de lo mencionado, se puede evidenciar que actualmente los docentes conciben la evaluación de los aprendizajes como un proceso, el cual tiene, principalmente, propósitos sumativos y formativos que no se contraponen, sino que, por el contrario, se complementan y permiten el logro de aprendizajes deseados propuestos en el currículo.

Asimismo, en los tres niveles se puede evidenciar que la práctica evaluativa implica el uso de diversas estrategias y la elección de las mismas partes de las necesidades de los estudiantes.

4. Reflexiones finales

A partir del marco teórico presentado en la primera parte y el análisis de las investigaciones se determinan las siguientes conclusiones:

La evaluación de los aprendizajes es concebida y comprendida por los docentes desde las perspectivas mencionadas en la teoría: evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Asimismo, si bien los docentes conocen los diversos propósitos de la evaluación de los aprendizajes, ellos priorizan la función certificadora, debido a que responde a las demandas de la comunidad educativa.

Respecto al objeto de evaluación de los aprendizajes, los docentes consideran que es importante evaluar las competencias que deben alcanzar los estudiantes según el nivel educativo en el que se encuentren. Lo mencionado guarda coherencia con el currículo educativo propuesto por el Minedu, el cual utilizan los docentes para realizar sus planificaciones de aprendizajes.

Respecto a los agentes involucrados en la evaluación de los aprendizajes, los docentes consideran que la participación de los estudiantes resulta esencial; sin embargo, admiten que existen brechas en la práctica al momento de involucrarlos.

Los docentes manifiestan, en su discurso, que la retroalimentación de los aprendizajes es un elemento esencial de la evaluación para los aprendizajes, debido a que les permite a los estudiantes reflexionar respecto a las acciones que deben efectuar con el propósito de alcanzar la meta de aprendizaje.

Asimismo, desde las investigaciones analizadas, se tiene como punto de convergencia que los docentes conciben a la evaluación de los aprendizajes

como un proceso directamente relacionado a los de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la evaluación de los aprendizajes les permite reflexionar y retroalimentar, no solo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino también tiene repercusión en la toma de decisiones para mejorar su práctica pedagógica.

5. Referencias bibliográficas

- Achulla, R. (2018). *La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13861>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA.
- Black, P. y William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. PEARSON EDUCACIÓN. http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- Chappuis, J. (2015). *Seven Strategies for Assessment for Learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Chappuis, J. (2014). *Classroom assessment for student learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Gómez, V. (2021). *Teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de Inglés en una escuela privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19605>
- Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. *Perspectivas internacionales. Revista de evaluación educativa*, 1(1), 1-25. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12955>
- Ramirez, J. (2021). *Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima*

Metropolitana. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19462>

Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.

Raygada, O. (2014). *La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel Primaria*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5845/RAYGADA_LEVERATTO_OTILIA_EVALUACION_PRIMARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/02602930903541015>

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

CAPÍTULO 8

¿CÓMO APROXIMARNOS A LA EVALUACIÓN CURRICULAR? UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE TESIS DE MAESTRÍA

Pablo Gutiérrez

Uno de los temas que cada vez está cobrando mayor interés, debido a ser un requerimiento por las entidades acreditadoras de la educación básica y superior, es la evaluación del currículo. Es así como en los últimos 30 años han aumentado la cantidad de investigaciones al respecto (Díaz Barriga, 2005). En este capítulo se presenta una revisión del marco conceptual de la evaluación curricular y siete de las principales investigaciones que se han realizado en la Maestría en Educación con Mención en Currículo.

Finalmente, en el último acápite, se presentarán algunas reflexiones y recomendaciones para futuras tesis en este tema.

1. Referencias teóricas y conceptuales

La evaluación curricular ha cobrado mayor interés en los últimos cincuenta años, especialmente a nivel de la educación superior. Si bien la evaluación ha estado presente por más tiempo, esta se ha centrado más en los procesos de acreditación y es recién a inicios de la década de los ochenta que la preocupación se centró en el currículo y sus elementos (Díaz Barriga, 2014).

Antes de continuar, es importante definir qué se entiende por currículo. Este término ha tenido varias acepciones dependiendo del autor, del enfoque paradigmático y del contexto a lo largo del siglo pasado. Una definición sería que el currículo es el plan o programa que está organizado, estructurado y articulado de acuerdo a los aprendizajes que se pretende desarrollar en los estudiantes en un contexto determinado (Ayala, Messing, Labbé y Obando, 2010).

Un aspecto que todas las definiciones de currículo comparten es su objetivo: lograr que los estudiantes aprendan y para ello se debe organizar un conjunto de elementos que permitan alcanzar lo que la institución educativa se propone. Estos elementos curriculares son los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza y la evaluación (Casanova, 2009). Todos estos son susceptibles a ser evaluados.

Gutiérrez (2019), luego de realizar una revisión de definiciones de currículo, señala que este es un conjunto de intenciones formativas para el desarrollo de competencias. Estas intenciones se concretizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se dan en espacios de interacción presencial o virtual, entre profesores y estudiantes. Aquí es importante rescatar que esta definición trata de integrar el currículo diseñado, el currículo implementado y el currículo oculto (Díaz Barriga, 2003, 2014), los cuales también son susceptibles a ser evaluados.

Por tanto, la evaluación curricular va a estar determinada por el tipo de currículo, el o los elementos curriculares a evaluar, pero sobre todo por la concepción curricular que está detrás. Esto último, a veces, no se considera, especialmente en la educación superior, debido a que el diseño responde más a una necesidad del entorno que debe ser atendida a la brevedad posible que a una reflexión de cómo se va a entender el currículo desde una unidad académica o de la institución. Como resultado, se tiene un proceso de evaluación ecléctico que no necesariamente permitirá recoger toda la información que se requiere para producir los cambios esperados en beneficio de la formación de los estudiantes.

Pero ¿por qué es importante evaluar el currículo? La evaluación permite valorar las características de un objeto, producto, servicio o situación susceptible de evaluación (Grayson, 2012, Pérez, 2006). Como proceso sistemático y planificado, busca asegurar la calidad con miras a mejorar o solucionar problemas (Schoonmaker, 2010). Esto implica recoger información y tomar decisiones.

Dueben (2015) contextualiza la evaluación en el ámbito educativo y la relaciona con el recojo de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de identificar qué aspectos deben mejorarse en el logro de las competencias. Gimeno (1998) hace énfasis en los criterios de evaluación para emitir un juicio que esté relacionado para la educación.

En ese sentido, es necesario tener estándares que permitan indicar qué se debe continuar haciendo o qué se debe mejorar (Ruiz, 1996). Por tanto, la evaluación curricular es el proceso por el cual se verifica qué tanto el currículo está generando los resultados que se esperan (logro de los aprendizajes en los estudiantes) desde su diseño e implementación (Mateo, 2005). Este proceso debe ser continuo y

acompañado de reflexión y análisis crítico para identificar fortalezas y debilidades (Mollo y Portillo, 2015). Para ello, es importante recoger información de diversas fuentes que permitan tener un mejor conocimiento del objeto de evaluación.

Manrique (2009), luego de una revisión de la literatura, define a la evaluación curricular como el proceso permanente mediante el cual se recoge información con el objetivo de emitir juicios de valor relacionados con el currículo, para tomar decisiones que mejoren la formación de los estudiantes. Esto es fundamental ya que, para mejorar la formación de los estudiantes, no es solo necesario tener políticas institucionales, infraestructura, profesionales capacitados, entre otros, sino un currículo diseñado y cuya implementación permita el logro de las competencias del perfil de egreso y esto es entendido últimamente por las agencias acreditadoras (Díaz Barriga, 2014). Si bien antes la evaluación estaba centrada primero en el programa, hoy la evaluación está enfocada en lo curricular para luego generar la acreditación (Rodríguez, Flores y Rosas, 2017).

Bruno (2015) hace un resumen de la importancia de la evaluación curricular, especificando cuatro aspectos: (i) permite mejorar permanentemente el proceso educativo (ii) se identifican las necesidades para lograr los objetivos y fines de la formación, (iii) ofrece la oportunidad de rendir cuentas a la sociedad y a la comunidad educativa sobre el desarrollo formativo de los estudiantes y (iv) permite comprender mejor el currículo.

Existen modelos de evaluación curricular que surgen de la epistemología curricular que está detrás del diseño, los elementos de evaluación, los procesos y modos de evaluar (Rojas, 2018). De acuerdo a la perspectiva epistemológica, los modelos pueden responder a un enfoque técnico, interpretativo o sociocrítico. A continuación, presentaremos brevemente algunos modelos desde el enfoque técnico e interpretativo por ser los más revisados.

Desde un enfoque técnico, los modelos de evaluación se relacionan con un paradigma positivista y están centrados en los resultados, por lo que permiten medir las metas y logros (Rojas, 2018). Entre estos modelos se encuentra el de discrepancias propuesto por Malcom Provus en 1966 y desarrollado en su libro *The discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development* de 1973, en el que la evaluación corresponde a la comparación de los resultados obtenidos de la evaluación durante el diseño e implementación del programa y la producción final con estándares preestablecidos, realizándose un análisis de costo-beneficio (Mateo, 2005).

Un segundo modelo es el CIPP (Context-Input-Process-Product) propuesto por Stufflebeam (2002), el cual entiende la evaluación como un proceso que permite recoger información descriptiva para perfeccionar el programa considerando el contexto (necesidades, dificultades, problemas y oportunidades para definir los objetivos), la entrada (evaluar cómo se han satisfecho las necesidades a través de la planificación del programa y los recursos asignados), el proceso (evalúan la implementación del plan de estudios) y el producto (identificar los resultados obtenidos).

Otro modelo es el de Programas Educativos, propuesto por Pérez Juste (Rojas, 2018). Para el autor, la evaluación del programa tiene cuatro momentos: en el primero se evalúa el programa como tal, en el segundo se evalúa el proceso de implantación del programa, en el tercero se evalúan los resultados y, finalmente, en el cuarto momento se evalúa la institucionalización del programa.

Desde la perspectiva interpretativa se tiene el modelo Artístico de Elliot Eisner, desarrollado en su libro *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*, el cual recrea la realidad educativa promoviendo que los actores valoren e interpreten los hallazgos (Mateo, 2005). Otro modelo es el Iluminativo de Malcom Parlett y David Hamilton, desarrollado en 1972 en el documento *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs*, el cual busca identificar los procesos que ocurren en la interacción dentro del aula para recrear el programa, con el fin de iluminar los problemas, características y cuestiones de este (Rojas, 2018).

Una vez identificado, el modelo de evaluación se debe definir qué elemento curricular se va a evaluar y qué aspecto: el diseño, la implementación o el currículo oculto (Díaz Barriga, 2014). En el diseño se pueden evaluar los perfiles: profesional, de egreso o de ingreso. Asimismo, se pueden evaluar los objetivos, los contenidos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje o la evaluación (Casanova, 2009). En la implementación se evalúan las estrategias de enseñanza y aprendizaje que emplean los docentes para lograr los objetivos o cómo evalúan que los estudiantes hayan desarrollado o adquirido los resultados de aprendizaje. Si se decide evaluar el currículo oculto, se verificarán las condiciones para la enseñanza, la socialización entre los actores (estudiantes, docentes, personal administrativo), entre otros.

Además del qué evaluar, es necesario definir el *para qué*, *cuándo* y *quién* va a evaluar, *cuál* es el origen del agente, *qué tan extensa* es la evaluación y *qué sistema de referencia* se va a utilizar (Casanova, 1992; Castillo, 2002; Ruiz, 1996). Entonces, se deben responder algunas interrogantes: ¿es una evaluación diagnóstica, formativa o sumativa? ¿Se desea evaluar al inicio, durante el proceso o al final? ¿va a ser una heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación? ¿será una evaluación externa o interna? ¿de solo un aspecto o de todo? ¿se van a emplear normas o criterios?

Sobre estos últimos, puede haber diversos criterios de evaluación; sin embargo, los más revisados y empleados son la coherencia y la pertinencia curricular. La coherencia hace referencia a la conexión lógica entre las partes de un todo, lo cual debe conducir a una unidad, en que cada parte se articula para dar este sentido (Márquez, Sandoval, Torres y Pavié, 2010). Debe haber una relación entre todos los elementos, en este caso, del programa (Samiento y Tovar, 2007). La pertinencia corresponde a la relación que tiene una propuesta ante un contexto determinado. A continuación, se describen cada uno de estos criterios en la evaluación curricular.

e Inciarte, 2000). Entonces, se debe evidenciar una secuencia ordenada en la propuesta metodológica y de contenidos que permitan alcanzar los objetivos (Aguilar y Quispe, 2015, Guarro, 2008, Trinidad, 2012). De esta manera, los elementos curriculares se relacionan entre sí como una red de interdependencia para contribuir a la lógica plasmada en el diseño curricular, observándose la integridad y sentido del programa.

Lo descrito anteriormente corresponde a la coherencia en un plano micro, también denominada coherencia interna del diseño (Márquez et al., 2010). No obstante, también hay una coherencia externa relacionada con un plano macro; es decir, cómo se relaciona el diseño curricular de un programa con los lineamientos nacionales o regionales.

En relación con la pertinencia, todo programa educativo debe responder a las demandas y necesidades de la sociedad a través de la formación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos (Corzo de Rodríguez y Marcano, 2007). En ese sentido, la pertinencia curricular es la adecuación del currículo a las necesidades que la localidad, región o país. A nivel de la educación básica, evaluar la pertinencia curricular implica determinar si el Proyecto Curricular Institucional y sus componentes responden a las necesidades y demandas educativas de los estudiantes y la sociedad (Bruno, 2015). A nivel superior, debe responder a las necesidades profesionales, técnicas y académicas que requiere la sociedad para su desarrollo, asimilando la cultura y permitiéndoles intervenir en su entorno (Blanco, 2008).

Determinar el enfoque, modelo, elemento y criterio de evaluación forma parte del diseño de la evaluación, específicamente, de una de las fases de la evaluación curricular, las cuales son cinco: la definición del marco de referencia de evaluación (qué y para qué evaluar), el diseño de la evaluación (qué elementos, aspectos, el modelo, criterios e indicadores y las herramientas), la ejecución de la evaluación (implementación de lo propuesto en el diseño), la utilización de la información (para tomar decisiones de mejora) y la metaevaluación (evaluar el proceso de evaluación en todas las fases anteriores para realizar las mejoras correspondientes) (Castillo, 2002, Mateo, 2005).

Finalmente, un aspecto importante es la determinación de los responsables de la evaluación curricular. Son los docentes los llamados a involucrarse en el diseño, implementación y utilización de la información (Hutchings, 2011), tanto a nivel básico como superior. Esto debido a que son ellos quienes tienen la experticia disciplinar y tienen mejor conocimiento de los contenidos, estrategias metodológicas y objetivos de los cursos y de los programas (Banta y Palomba, 2015, Dueben, 2015, Emil, 2011).

Sin embargo, uno de los problemas que se ha observado en los procesos de evaluación es la baja participación docente, principalmente en educación superior, debido a que se prioriza más la investigación y la docencia que otros procesos como la evaluación (Jankowski y Marshall, 2017). En ese sentido, es importante involucrarlos desde el diseño de la evaluación, lo cual implica sensibilizarlos para que sean conscientes de la importancia de su participación, no solo en el recojo

de información, sino como tomadores de decisiones. Por tanto, si una institución educativa desea realizar una evaluación para tomar decisiones que permitan la mejora de su programa o proyecto curricular, es necesario que tanto autoridades como docentes se involucren en el proceso, y sean conscientes que las decisiones que se realicen son compartidas entre todos. Esto permitirá que la implementación de mejoras sea un compromiso general y no una obligación impartida desde las autoridades.

La evaluación curricular es un proceso complejo en el que se deben tomar decisiones desde el momento en que decide realizarse, pero que tiene como objetivo mejorar la calidad de formación de los estudiantes para lograr las competencias que el programa desea desarrollar en los mismos. Es por ello que cada vez cobra más sentido su implementación, tanto a nivel básico como superior. En este capítulo se presentan las investigaciones realizadas por tesis de la Maestría en Educación con la mención Currículo y su contribución al desarrollo de este tema. A continuación, se dan a conocer los objetivos y conclusiones según el tema de investigación.

2. Investigaciones sobre la evaluación curricular

En este acápite se presentarán siete investigaciones relacionadas con la evaluación procesual, la pertinencia y coherencia curricular y la participación de los actores en la evaluación curricular. Estos estudios se realizaron entre los años 2009 y 2019.

Sobre la evaluación procesual, Manrique (2009) realizó una investigación de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, cuyo objetivo general fue comprender cómo se desarrolla el proceso de evaluación curricular y las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Los objetivos específicos fueron caracterizar los cambios que se producen en el plan de estudios de las carreras de pregrado que se ofrecen en la PUCP, describir la dinámica de la evaluación procesual del currículo de una carrera de pregrado e identificar las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios.

Para alcanzar estos objetivos empleó un método mixto secuencial, en un inicio cuantitativo, y seguido del cualitativo con predominancia de la metodología cualitativa. El estudio cuantitativo tuvo como técnica el análisis de documentos, utilizándose hojas de registro como instrumentos. Se revisaron las actas del consejo universitario entre los años 2004 y 2007, las actas de comisión académica, información sobre el plan de estudios en la página web de las facultades (39 carreras) y cuadros estadísticos sobre docentes y estudiantes. A partir de los resultados, se identificó la carrera que se analizaría en una segunda etapa cualitativa. En esta, se entrevistó al decano y a los coordinadores de especialidad, con el fin de obtener información sobre el proceso de evaluación curricular y los cambios del plan de estudios. Además, se analizaron los planes de estudios y las actas del consejo de facultad relacionados con la evaluación del plan de estudios.

Luego del análisis correspondiente a la etapa cuantitativa, se observó que no había una relación entre el tiempo de existencia de la carrera y la modificación de los planes de estudios, esta modificación se relacionaría con la cantidad de estudiantes matriculados en la carrera; es decir, las carreras con mayor número de estudiantes realizaron cambios en sus planes de estudios. Sobre la cantidad de docentes en la carrera, se observó que no hay una relación entre tener mayor número de docentes y realizar cambios en el plan de estudios. Tampoco se observó relación entre el número de cursos o créditos y la realización de cambios en los planes de estudios. Asimismo, haber iniciado el proceso de evaluación para la acreditación se relacionaba con realizar cambios en el plan de estudios. Sin embargo, se observó que la mayoría de las carreras estudiadas realizaron cambios de alta profundidad, pero baja extensión (modificaciones de cursos en un ciclo o creaciones de cursos nuevos).

Al realizar el análisis del caso seleccionado, se observó que la carrera realiza una evaluación orientada hacia la mejora, en la que participan los docentes, realizándose de manera constante. Esta evaluación era demandada por los profesores, a raíz de los cambios en el contexto y las necesidades del ámbito laboral; así como el requerimiento de las autoridades de la facultad y la universidad. Además, esta evaluación es considerada importante por los diversos actores que han participado, como un proceso formativo necesario para el crecimiento de la carrera. No obstante, hay algunos limitantes que se deben considerar, como el tiempo de los actores para participar en las reuniones de coordinación y toma de decisiones, el cansancio del equipo y las resistencias al cambio.

Sobre la evaluación de la pertinencia curricular, se han seleccionado dos estudios que analizan la pertinencia del diseño de un proyecto curricular de dos niveles, uno a nivel regional y otro a nivel de una institución educativa.

Mamani (2015) realizó una investigación documental descriptiva con el objetivo de evaluar la pertinencia y viabilidad del diseño del proyecto curricular regional de Puno. Asimismo, analizó la pertinencia social, la pertinencia pedagógica y la viabilidad técnica del diseño del proyecto curricular regional de Puno. Para ello planteó categorías como la (i) pertinencia social con las subcategorías (a) demandas de los actores educativos y (b) demandas sociales regionales, (ii) la pertinencia pedagógica con la subcategoría (a) demandas de formación del estudiante y (iii) viabilidad técnica con las subcategorías de (a) estrategias de implementación y (b) estrategias de monitoreo. Para cada subcategoría se establecieron los indicadores correspondientes.

Se revisó el Proyecto Curricular Regional (PCR) de Puno, el Proyecto Educativo Regional de Puno, Proyecto Educativo Nacional al 2021 y normas legales regionales del 2009 al 2015. La técnica de recojo de información fue el análisis documental y los instrumentos fueron la matriz de identificación de fuentes y las matrices de recojo y análisis de información.

A partir del análisis de los resultados sobre la pertinencia social, se observó que se dieron demandas que no fueron atendidas en el diseño del PCR, como la

atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, en situación de extraedad o que tienen bajo conocimiento y dominio del uso de las tecnologías de información y comunicación. No obstante, recoge las demandas de los padres de familia e involucra las necesidades de la sociedad civil de la región.

Sobre la pertinencia pedagógica, el PCR estuvo orientado a la formación integral de los estudiantes; sin embargo, se han dejado de largo rasgos que forman parte del desarrollo de los estudiantes y el perfil correspondiente.

A nivel de la viabilidad, se establecieron algunas estrategias de implementación. Asimismo, se observaron disposiciones que variaban de año a año, lo que no evidencia un plan de implementación organizado. No ha habido un proceso de validación con las instituciones educativas ni se observó un plan de monitoreo.

Por su parte Bruno (2015), a través de un estudio de enfoque cualitativo de tipo documental y de nivel descriptivo, analizó la pertinencia curricular del diseño del proyecto curricular institucional (PCI) para el III ciclo de educación básica regular en las áreas de Comunicación y Matemática de una institución educativa primaria de Lima Metropolitana. Los objetivos específicos fueron determinar la pertinencia curricular de los elementos del diseño del PCI para III ciclo de Educación Básica Regular en las áreas de Comunicación y Matemática con el Diseño Curricular Nacional (DCN) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El método de investigación fue el análisis documental y las fuentes fueron el DCN, el PCI y el PEI. Otras fuentes fueron el Informe de Gestión 2013, el Plan de Trabajo Anual 2014 y los informes de Resultado de las ECE 2009 al 2013. La técnica fue el análisis documental y los instrumentos correspondieron a siete fichas de recojo de información para cada uno de los componentes del diseño del PCI, para las necesidades y demandas educativas, tanto del DCN como del PEI. Asimismo, se elaboró una matriz de análisis de la información.

Bruno identificó que el diseño del PCI priorizó determinadas necesidades y demandas educativas. Entre estas estaba el desarrollo de competencias comunicativas y matemáticas. El énfasis estuvo, principalmente, en el desarrollo de habilidades matemáticas y científicas

Con respecto a la evaluación de la coherencia curricular, también se presentan dos estudios que se han realizado a nivel regional como a nivel institucional.

Aguilar y Quispe (2015) analizaron la coherencia externa del diseño curricular regional (DCR) de Arequipa con el Diseño Curricular Nacional (DCN) y el Proyecto Educativo Regional (PER) de Arequipa. Los objetivos específicos fueron determinar la coherencia externa entre el DCR de Arequipa y los lineamientos de diversificación curricular regional y, de esta manera, determinar la coherencia externa entre el marco de referencia del DCR y el marco de referencia y objetivos estratégicos del PER.

El método de investigación fue el análisis documental y la técnica empleada fue la correspondiente al método. Los instrumentos empleados correspondieron a matrices de análisis documental.

Estos autores encontraron que hubo correspondencia entre los lineamientos para la diversificación curricular regional del DCN con el DCR de Arequipa. Asimismo, hubo correspondencia entre los objetivos del PER y el DCR. A partir de su análisis, ellos identificaron que hubo un nivel medio de coherencia externa del DCR de Arequipa con el DCN y un nivel alto con el PER.

Por su parte, Mollo y Portillo (2015) evaluaron la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de secundaria de un proyecto curricular institucional de una institución educativa pública. Los objetivos secundarios fueron establecer la coherencia curricular que existe entre los elementos del área de 1° a 4° de secundaria del PCI con el enfoque en competencias ciudadanas y determinar la coherencia curricular que existe entre los distintos elementos del área.

El método de investigación fue el análisis documental, siendo la fuente el programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de una institución educativa del 2012 al 2014. La técnica corresponde al análisis documental y se utilizaron cinco instrumentos: una matriz de recojo de información de competencias por ciclos, dos matrices de recojo de información de capacidades: una matriz para el primero y cuarto grado de secundaria cuyas capacidades estaban organizadas de acuerdo a las competencias y otra para segundo y tercer grado, una matriz de recojo de información de conocimientos por grados y una matriz de recojo de información de actitudes por grados.

A partir del análisis, se encontró una coherencia curricular básica entre los elementos del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del PCI y el enfoque en competencias ciudadanas. Asimismo, se encontró coherencia curricular entre los distintos elementos del área anteriormente mencionada.

Finalmente, en relación a las investigaciones sobre la participación de actores en la evaluación curricular, Prado (2015) realizó un estudio sobre el rol del gestor curricular, y Gutiérrez (2019) uno sobre la participación docente en la evaluación curricular. A continuación, se detalla cada uno de ellos.

Prado (2015) realizó una investigación cualitativa que fue de tipo empírico y de nivel descriptivo. El objetivo general fue analizar las acciones que un gestor curricular realiza en la evaluación procesual del currículo en cuatro instituciones educativas públicas del distrito de El Agustino. Los objetivos específicos fueron describir el desarrollo de la evaluación procesual del currículo desde la experiencia de gestión de los subdirectores de formación general e identificar las funciones de un gestor curricular en la labor que desempeñan los subdirectores académicos de cuatro instituciones educativas públicas del distrito de El Agustino.

El método fue el estudio de caso, de tipo único y de diseño inclusivo. La técnica fue la entrevista semiestructurada y el instrumento fue la guía de entrevista. Participaron cuatro subdirectores de formación general de cuatro instituciones educativas diferentes.

Sobre los resultados obtenidos, los gestores indicaron que las acciones de elaboración de documentos de planificación, la supervisión, el monitoreo, la retroalimentación, la asesoría y la toma de decisiones son reconocidos como procesos que pertenecen a la dinámica escolar y principalmente reconocen que son acciones de su competencia; sin embargo, la falta de tiempo para realizar todas las tareas, especialmente brindar retroalimentación y asesorar de manera individual, hace que no puedan cumplirse a cabalidad.

Gutiérrez (2016), mediante un enfoque cualitativo y empleando el método de corte fenomenológico, analizó el significado de participar en la evaluación de los planes de estudios para los docentes. Entre los objetivos específicos estuvieron explorar el significado de la evaluación de los planes de estudios para los docentes y describir las motivaciones de los docentes para participar o no en la evaluación de los planes de estudios. Para ello se establecieron tres categorías: (i) significado de la participación docente en la evaluación de los planes de estudios, (ii) significado de la evaluación de los planes de estudios y (iii) motivaciones para participar de la evaluación de los planes de estudios.

Participaron seis docentes universitarios, cuatro que fueron colaborativos en el proceso y cumplieron con las actividades presenciales o virtuales, con una actitud proactiva ante la evaluación del plan de estudios y dos docentes que, desde el punto de vista de la persona encargada del proceso de evaluación, fueron considerados como no colaborativos, por no comprometerse con la evaluación o mostrar una actitud de resistencia a lo largo del proceso. La técnica empleada fue la entrevista a profundidad y el instrumento utilizado fue la guía de pautas, propia de este tipo de entrevistas.

A partir del análisis de la información brindada por los docentes, se encontraron significados relacionados con la evaluación del plan de estudios, la participación docente, la comunicación y las ventajas y desventajas de participar en el proceso. En cuanto a los significados de la evaluación del plan de estudios, los docentes indicaron que la evaluación es un proceso importante para mejorar la calidad formativa y requiere ser planificada, participativa y con el apoyo de unidades especializadas. Sin embargo, también requiere tiempo y esfuerzo.

Sobre los significados de la participación docente, los profesores indicaron que estos participan por mandato de las autoridades, pero a la vez porque es considerada una responsabilidad que ellos tienen, pero implica una carga laboral adicional. Sobre la comunicación, consideran que es determinante que se comunique la importancia de la evaluación y que se escuchen todas las opiniones. Finalmente, sobre las ventajas y desventajas, participar del proceso es importante para aprender y mejorar; sin embargo, esto requiere tiempo que a veces no se tiene y ser crítico del proceso es considerado como algo negativo.

3. Conclusiones de las tesis sobre evaluación curricular

Luego de revisar estas tesis, se presentan las principales conclusiones de estos estudios:

En la educación superior, la evaluación de los planes de estudio va a depender de los responsables de la conducción de la carrera. Asimismo, los cambios que ocurran, más que depender de los resultados de la evaluación, están vinculados con el ámbito institucional, las demandas externas o las propias dinámicas de la facultad.

A nivel de educación básica, se observó que la evaluación procesual está más relacionada con la elaboración de los documentos y el monitoreo de la sesión de aprendizajes que con la retroalimentación, asesoría y toma de decisiones. Es más, estas acciones no se llegan a realizar, por lo que el proceso de evaluación, entendido como proceso de toma de decisiones, no se llevaría a cabo.

Existen factores que promueven el desarrollo de la evaluación, entre estos están, el liderazgo de los encargados del proceso, los espacios y canales de comunicación, la participación y compromiso del decano y la experiencia y cultura evaluadora de la unidad. Asimismo, hay elementos que inhiben o causan resistencia como la disponibilidad de tiempo, tener pocos recursos económicos y el no contar con la debida formación o conocimiento sobre la evaluación curricular. También se observó como causas de resistencia la falta de planificación, comunicación y claridad del proceso por parte de las autoridades y la carga laboral que tienen los profesores.

Las investigaciones sobre pertinencia evidenciaron que los proyectos curriculares estudiados son pertinentes, ya que recogen las demandas de los actores educativos, de la sociedad regional y están relacionados con los documentos nacionales. Esto va en la línea indicada por Corzo de Rodríguez y Marcano (2007). Sin embargo, no atendía las demandas formativas para desarrollar estudiantes autónomos e interculturales con un manejo de tecnologías de información y comunicación. Asimismo, no se encontró una estrategia clara y sistemática de formación del docente para la aplicación de la propuesta curricular.

Sobre los estudios de coherencia curricular, se observó que algunos elementos curriculares no estaban vinculados y había un predominio de las capacidades relacionadas con los procesos cognitivos por sobre aquellas que se relacionan con los procesos socioafectivos. Se evidencia, por tanto, una priorización de la enseñanza de conocimientos teóricos por encima del desarrollo de capacidades relacionadas con la actuación y actitudes. Como se revisó anteriormente, la coherencia implica que haya una conexión entre las partes y el todo; es decir, no puede solamente desarrollarse un aspecto (Márquez et al., 2010). Por eso, es importante que se consideren todos los aspectos y haya una articulación que permita lograr los objetivos (Trinidad, 2012).

Sobre la labor del gestor curricular (Prado, 2015), se observó que se requiere de una formación para responder a las exigencias que el rol demanda. Por ejemplo, no quedan claro cuáles son sus funciones y cómo deben llevarse a cabo. Por tanto, es necesaria la formación profesional de los gestores. De acuerdo con Prado (2015), el gestor curricular debe planificar los documentos de ejecución curricular, supervisar cómo se lleva a cabo esta ejecución, monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje, asesorar y brindar apoyo técnico, retroinformar a los docentes, entre otros.

Finalmente, sobre la participación de los profesores en la evaluación curricular, estos consideraron que la evaluación es un proceso importante y que debe realizarse para asegurar que los estudiantes logran las competencias del perfil del egresado; sin embargo, demanda esfuerzo y tiempo que, muchas veces, no se tienen por las diversas actividades que se deben realizar. Esto se relaciona con lo presentado por Jankowski y Marshall (2017), quienes indican que los profesores no suelen participar de estos procesos. Una de las razones es que en las instituciones hay una predilección por incentivar la investigación y, últimamente, la docencia, pero no tanto los aspectos curriculares. Se debe buscar que los profesores sean los principales actores de este proceso por el conocimiento disciplinar que tienen (Banta y Palomba, 2015).

4. Reflexiones Finales

Luego de revisar estas investigaciones se pueden analizar algunos aspectos que son importantes considerar a partir de sus hallazgos y para futuras investigaciones en evaluación curricular. Un aspecto importante es que la investigación sobre la evaluación curricular es significativa en la maestría y cada vez hay un mayor interés en ella. Si bien, no es tan numerosa como se esperaría, esto se debe también a cómo el tema de la evaluación se ha desarrollado en los últimos años.

Sobre las conclusiones de las investigaciones revisadas, se puede corroborar la importancia de investigar sobre la pertinencia y la coherencia de los diseños curriculares. Si bien no siempre el currículo implementado se relaciona con el diseñado; es necesario este último como punto de partida para el logro de los objetivos educativos. Eso implica que sus elementos se relacionen con las demandas y necesidades de la sociedad y que haya una relación interdependiente entre sus elementos y con los documentos, tanto nacionales como regionales. En la educación superior, especialmente a nivel universitario, debería haber una coherencia entre los documentos institucionales como el modelo educativo, el plan de estudios, los sílabos de los cursos, entre otros.

En las investigaciones revisadas se observó que los proyectos curriculares tuvieron un nivel adecuado de pertinencia con los documentos nacionales o regionales, en los cuales estaban indicadas las necesidades y demandas del país y de la región; especialmente a nivel de las competencias genéricas. De igual manera, se observó que los proyectos curriculares institucionales tuvieron un adecuado nivel de coherencia curricular entre sus elementos. Sin embargo, existieron algunos problemas que se evidenciaron a nivel institucional.

Uno de los problemas que se observó fue la poca preparación de los profesores sobre cómo implementar el diseño. A pesar de que existe una formación pedagógica y disciplinar en los profesores, cómo relacionar lo diseñado con lo implementado fue una de las dificultades observadas. Por ejemplo, la enseñanza de las competencias va más allá de los conocimientos teóricos o prácticos. Es necesaria también una formación actitudinal que permita a los estudiantes actuar en diversos contextos. Se observa una predilección por las capacidades conceptuales. Asimismo, una de las dificultades es cómo enseñar las competencias genéricas. Se asume probablemente que estas son competencias que los profesores saben cómo enseñarlas o desarrollarlas en sus estudiantes.

Otro aspecto que debe ser importante tomar en cuenta en los procesos de evaluación es la asunción de responsabilidades. Las características de los encargados de la evaluación curricular influyen en los procesos de evaluación. Para ello es necesaria una formación al respecto, la cual debe transformar la concepción de la importancia de la evaluación para mejorar la formación de los estudiantes y no quedarse solamente como un protocolo que se debe cumplir para obtener una certificación nacional o internacional.

En ese sentido, las características del encargado de la evaluación, su capacidad para comunicarse con todos los miembros de la comunidad educativa, incentivar la participación de las autoridades y promover espacios de diálogo son importantes para que se lleven a cabo procesos de evaluación. Cobra vital importancia la comunicación y coordinación que se lleve a cabo con los profesores, para que sepan por qué es necesaria la evaluación y cuál es su rol en todo el proceso.

Asimismo, la evaluación no solamente es la recolección de información. En varios procesos de evaluación se tienen documentos, los cuales son importantes, pero sin un proceso de reflexión y toma de decisión colegiada, no se darán los cambios que se requieren para lograr el objetivo fundamental de la educación: promover el desarrollo y formación de los estudiantes. La retroinformación que se brinde a todos los miembros de la comunidad educativa o de un programa es también un proceso que se debe realizar. Identificar cuáles fueron los resultados y cómo esto influye en el desempeño de los actores debe ser conversado. Muchas veces, la evaluación termina en la presentación de informes y nunca más se habla de esto hasta la que se da la siguiente.

El tiempo que demanda evaluar, los recursos con los que se cuenta y la formación en procesos de evaluación se debe tomar en cuenta cuando se inicien las evaluaciones curriculares. Los profesores, quienes son los llamados a participar de la evaluación curricular, ya sea como responsables o como colaboradores directos, necesitan tiempo; por tanto, se debe compensar las horas que esta evaluación demande. Asimismo, se debe contar con personas que orienten el proceso, los gestores curriculares deben estar capacitados para éste y deben responder a los cambios que un programa o una institución educativa pueda atravesar.

Finalmente, algunos aspectos a considerar para futuras investigaciones están relacionados con los temas que se pueden abordar; por ejemplo, cuáles son las concepciones de los actores sobre los procesos de evaluación, tanto a nivel

básico como superior. Sería importante identificar cuál es el fin que consideran los gestores curriculares o encargados de la evaluación; para ello podrían realizarse investigaciones cualitativas. Si bien se han realizado investigaciones documentales cuyos objetivos fueron analizar los niveles de pertinencia o coherencia; sería interesante indagar a qué se debieron los niveles encontrados, esa información puede ayudar a identificar qué acciones se podrían realizar para mejorar. Otro tema de investigación puede estar relacionado con el compromiso de las autoridades, qué los lleva a participar o no de los procesos de evaluación.

Como se ha observado, la investigación en la evaluación curricular está cobrando mayor importancia y es una línea que se puede seguir profundizando tanto a nivel documental como empírico. Asimismo, se debe brindar los resultados a las instituciones educativas y sería interesante evaluar, luego de un tiempo, si las investigaciones generaron cambios en los procesos de estas. Se anima a los futuros estudiantes de posgrado a profundizar en esta línea.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., y Quispe, R. (2015). *Evaluación de la coherencia externa del diseño curricular regional de Arequipa*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6620>
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., y Obando, N. I. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 53-67.
- Banta, T., y Palomba, C. (2015). *Assessment Essentials*. Jossey-Bass.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En UNESCO, *Eficacia y factores asociados en América Latina* (pp. 7-15). OREAL/UNESCO - LLECE.
- Bruno, C. I. (2015). Evaluación de la pertinencia curricular del diseño del proyecto curricular institucional de una institución educativa primaria de Lima Metropolitana. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8500>
- Casanova, M. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Editorial Luis Vives.
- Casanova, M. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Editorial La Muralla.
- Castillo, S. (2002). Didáctica de la evaluación: hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo (coord.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 1-33). Pearson Educación.

- Corzo de Rodríguez, L., y Marcano, N. (2007). Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. *Omnia*, 13(2), 7-29.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros* [Conferencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México D.F. http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf
- Díaz Barriga, A. (2014). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu Editores.
- Dueben, M. (2015). *Faculty attitudes toward assessment* [Tesis de doctorado, Washington State University]. *Research & Practice in Assessment* <https://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2014/06/A5.pdf>
- Emil, S. (2011). *Assessment for improvement in higher education: Faculty Perception of and participation in Program Assessment*. [Tesis de doctorado, Portland State University]. PDXScholar. https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/605/
- Gimeno, J. J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Grayson, T. (2012). Program evaluation in higher education. En C. Secolsky, & B. Denison, *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (pp. 459-472). Routledge.
- Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*(66), 29-42.
- Gutiérrez, V.P. (2019). *La participación docente en la evaluación de los planes de estudios en una universidad privada limeña*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14558>
- Hutchings, P. (2011). From departmental to disciplinary assessment: deeping faculty engagement. *Change*, 43(5), 36-43.
- Jankowski, N., & Marshall, D. (2017). *Degrees that matter. Moving higher education to a learning system paradigm*. Stylus Publishing.
- López, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(19), 49-71.

- Mamani, E. (2015). Evaluación de la pertinencia y viabilidad del diseño del proyecto curricular regional de Puno. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6660>
- Manrique, L. (2009). *La evaluación procesual del currículo y su efecto en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP. Estudio de caso.* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4677>
- Marcano, N., e Inciarte, A. (2000). Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas. *Telos*, 2(2), 240-277.
- Márquez, M., Sandoval, J., Torres, M., y Pavié, S. (2010). Un estudio de caso de la coherencia interna de programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 117-133.
- Mata, Y. (2015). Procedimiento para la evaluación de la pertinencia interna y externa de un currículo en Venezuela. *Educación en contexto*, 1(1), 57-77.
- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* I.C.E. Editorial Horsori.
- Mollo, M., y Portillo, N. (2015). *Evaluación de la coherencia curricular del área de formación ciudadana y cívica de 1° a 4° de secundaria de un proyecto curricular institucional de una institución educativa pública de EBR de Lima Metropolitana.* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6783>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos.* La Muralla.
- Picazo, N., & Ríos, A. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior.* Editorial Limusa S.A.
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: a pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, *Handbook of research methods in psychology* (pp. 5-18). American Psychological Association.

- Prado, E. (2015). *El gestor curricular en la evaluación procesal del currículo*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6572>
- Rodríguez, R., Flores, J., & Rosas, M. (2017). Importancia de la evaluación curricular para favorecer la acreditación de los programas educativos de nivel superior. *Humanidades Tecnología y Ciencia*(17). http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/18/HUMANIDADES_18_000587.pdf
- Rojas, M. (2018). *Revisión de la literatura acerca de los diseños metodológicos empleados en estudios empíricos sobre evaluación del currículo en el nivel de educación superior universitario*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13900>
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículum. Diseño y desarrollo curricular*. Universitias.
- Samiento, P., y Tovar, M. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4), 54-63.
- Schoonmaker, F. (2010). Curriculum evaluation. En K. Craig (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies* (pp. 208-211). Sage Publications Inc.
- Stufflebeam, D. (2002). The CIPP Model for evaluation. En D. Stufflebeam, G. Madaus, & G. Kellaghan, *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 279-317). Kluwer Academic Publishers.
- Trinidad, R. (2012). La coherencia curricular, la interdisciplinariedad y los estudios generales. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/134486>

ACERCA DE LAS AUTORAS Y AUTORES

GIMENA BURGA VILLACORTA

Psicóloga Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y es Magister en Educación con mención en Currículo, por la misma casa de estudios. Es profesora del Departamento de Psicología de la PUCP, en dónde se desempeña como tutora académica y ha dictado cursos asociados a psicología cognitiva y psicología del aprendizaje, en Pregrado; e investigación y evaluación, tanto en Pregrado como en Posgrado. Actualmente se desempeña como coordinadora de Evaluación de la Oficina de Gestión Curricular y Evaluación, que pertenece a la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP.

PABLO GUTIÉRREZ

Maestría en Educación con mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), licenciado en Psicología Educacional por la PUCP y médico-cirujano por la Universidad de San Martín de Porres, se ha desempeñado como especialista de Evaluación Académica, encargándose del acompañamiento de especialidades de la PUCP en la evaluación de sus planes de estudios, ha realizado consultorías a nivel nacional sobre evaluación de programas y diseño de planes de estudios en educación superior desde el modelo basado en competencias. Actualmente se desempeña como jefe del área de Desarrollo y Bienestar Profesorado de la Dirección Académica del Profesorado de la PUCP.

GABRIELA FIDHEL GALLEGOS

Maestría en Educación con Mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Licenciada de la carrera de Psicología con mención en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se ha desempeñado en procesos de diseño, implementación y evaluación de procesos de capacitación docente y acompañamiento a instituciones en diseño curricular en Educación Superior. Actualmente se desempeña como Jefe de Gestión Curricular en la Universidad Tecnológica del Perú - UTP y como docente a tiempo parcial en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

YRENE GLORIA CHAMORRO BACILIO

Maestría en Educación con Mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Licenciada en Educación en la Especialidad de Historia y Geografía; ha participado como consultora en temas de diversificación curricular para la EBR para la Asociación Kallpa y actualmente es consultora en actualización de currículos de pregrado para prestigiosas universidades públicas; como capacitadora y docente en diversos cursos y talleres sobre currículo, gestión del currículo; ciudadanía y currículo y herramientas digitales para PRONACAF-PUCP; IPNM y UNIFE. Actualmente, se desempeña como directora del Centro de Formación docente de la UCV y como docente invitada del curso de gestión del currículo universitario en posgrado.

CLAUDIA ARACELI ACHATA GARCIA

Maestría en Educación con mención en currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Licenciada en Educación en la Especialidad de Educación de Inicial (PUCP). Con una especialización en Educación Inclusiva y atención a la diversidad; y una especialización en Neuropsicopedagogía y procesos cognitivos. Así como, una especialización en Psicomotricidad y Musicoterapia. Miembro activo del grupo de investigación en Currículo (PUCP). Con experiencia laboral en la educación básica y superior. Actualmente me desempeño como docente en la PUCP y como acompañante pedagógica.

KEIT SAMANIEGO NUÑEZ

Maestría en Educación con Mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Licenciada con especialidad en educación primaria y educación básica alternativa por la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Con experiencia en gestión de proyectos, diseño e implementación de programas educativos para la formación de estudiantes y acompañamiento pedagógico. Actualmente, se desempeña como Responsable de currículo para la tutoría y orientación educativa en la Dirección General de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación.

LUIS TORRES CHAVARRIA

Maestría en Educación con mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y en Teología por la Pontificia Universitas Urbaniana de Roma, Licenciado en Filosofía y Ciencias Histórico-Sociales por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) y profesional en Filosofía y Disciplinas Teológicas por el Instituto Superior de Estudios Teológico "Juan XXIII". Ha participado en congresos y seminarios nacionales y latinoamericanos con temas de currículo e investigación. Ha sido capacitador, tallerista y asistente técnico sobre el enfoque curricular por competencias, enseñanza de Ciencias Sociales, Comunicación y Educación Religiosa para instituciones educativas. Actualmente, es catedrático

en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ), docente de Educación Básica y capacitador en currículo por competencias.

JHENNIFER RAMÍREZ MALLQUI

Maestría en Educación con Mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Licenciada en la Especialidad de Lengua y Literatura por la Escuela Superior Pedagógica Pública - Monterrico, ha participado como miembro activo del Grupo de Investigación Currículo y de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL). Actualmente, se desempeña como docente de Educación Básica Regular (EBR) del área de Comunicación en el colegio San Antonio de Padua.

Anexo 01

Matriz de información de las tesis

Estrategias de enseñanza

Autor(a)	Título de la tesis	Año	Rep	Nivel educativo	Objetivos	Metodología	Técnica	Autores más utilizados	Tabla de contenidos
ARCE VENTOCILLA, HEGEL ROY	Percepciones de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa de la UGEL 04 sobre la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico de la Educación Básica Regular	2019	Sí	Primaria	<p>Objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes de educación primaria de una IE de la UGEL 04 sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico en la Educación Básica Regular.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la experiencia de acompañamiento pedagógico desde las percepciones de los docentes de educación primaria. • Identificar la influencia de la estrategia de acompañamiento pedagógico en la práctica pedagógica, desde las percepciones de los docentes de educación primaria. 	Estudio de caso	Focus group Entrevista a profundidad	MINEDU (2014-2017) Rodríguez, J., Leyva, J., & Hopkins, A. (2016) Vezub, Lea., & Alliaud, A. (2012) Vezub, Lea F. (2011)	<p>Conceptualización del acompañamiento pedagógico</p> <p>Finalidad del acompañamiento pedagógico</p> <p>Dimensiones del acompañamiento pedagógico</p> <p>Perfil del acompañante pedagógico</p> <p>Influencia de la estrategia de acompañamiento pedagógico en la práctica pedagógica</p> <p>La relación entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente</p> <p>El acompañamiento pedagógico en el Perú y las experiencias en otros países</p>

<p>ARROYO ALVAREZ, FELICITA JANET SILVA OLIVO DE LOPEZ, GLORIA YBETT</p>	<p>Teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución pública de Ate - Vitarte</p>	<p>2015</p>	<p>Sí</p>	<p>Inicial</p>	<p>Objetivo General Describir las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte. Objetivos Específicos Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre el beneficio del juego como estrategia de enseñanza de las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte.</p>	<p>Estudio de caso</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Pozo (2006-2008) Rodrigo, M. (1997) Rodrigo, M. & Correa, N. (1999). Rodrigo, M., Rodriguez, A. & Marrero, J. (1993).</p>	<p>Paradigmas del pensamiento docente Aproximación al concepto de Teorías Implícitas Adquisición de la Teorías Implícitas de docentes Naturaleza de la Teoría Implícita Explicitación de la Teoría Implícita de docentes Tipos de teorías implícitas sobre la enseñanza Las estrategias de enseñanza en la educación inicial Teorías del juego Características del juego Importancia del juego en la Educación inicial</p>
<p>CHARRE MONTOYA, ALEJANDRO</p>	<p>Aplicación del método de proyectos productivos como estrategia didáctica en la formación técnica en una IE de EBR de Lima-Norte.</p>	<p>2011</p>	<p>Sí</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Describir la manera cómo los docentes aplican los procesos didácticos del método de proyectos productivos en la formación técnica en la IE Jesús Obrero.</p>	<p>Descriptivo</p>	<p>Entrevista</p>	<p>GAUDE, Jacques (1996) Gallart, M (1966-1997) GÓMEZ, R (2006)</p>	<p>Producción, trabajo y formación de recursos humanos en la sociedad actual El método de proyectos productivos en la formación técnica Proceso didáctico de aplicación del método de proyectos productivos. Rol de los actores en la aplicación del método de proyectos productivos Condiciones para que se produzca el aprendizaje en el método de proyectos productivos</p>

<p>FARFAN FALCON, MILAGROS ELISA</p>	<p>“Las estrategias de enseñanza para la promoción de la convivencia intercultural planificadas en las sesiones de aprendizaje de una I.E. de la selva de Satipo”</p>	<p>2016</p>	<p>Sí</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Describir las estrategias de enseñanza que promueven la convivencia intercultural, planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para los estudiantes del 5to grado del nivel secundario de una I.E. de Satipo.</p>	<p>Exploratorio Investigación documental</p>	<p>Análisis documental</p>	<p>Aguado, T (2003) Díaz, F (2002) Fernandez y Molina, J. (2005). Walsh, C. (2000 y 2001)</p>	<p>2.1. El Docente preparado para la promoción de la convivencia intercultural 2.2. Concepto de las estrategias de enseñanza 2.3. Elementos básicos para el diseño de estrategias de enseñanza que promuevan la convivencia intercultural 2.4. Tipos de Estrategias de Enseñanza que promueven la convivencia intercultural 2.4.1. Estrategias para generar los conocimientos previos 2.4.2. Estrategias que facilitan la adquisición de los conocimientos conceptuales y procedimentales 2.4.3. Estrategias para la adquisición de actitudes, valores y normas. 2.4.4. Estrategias para la resolución de conflictos 2.4.5. Estrategias que promueven la comunicación asertiva y /o colaborativa</p>
--	---	-------------	-----------	-------------------	---	--	--------------------------------	---	--

MARCELO VELIZ, BELMIRA YUNET	Estrategias metodológicas para el desarrollo del enfoque ambiental. Estudio de caso de un docente del área de ciencia, tecnología y ambiente de una institución	2019	Sí	Secundaria	Analizar las estrategias metodológicas que aplica un docente del área de ciencia, tecnología y ambiente, para el desarrollo del enfoque ambiental en una institución educativa Explicar las estrategias metodológicas para la identificación y análisis de los problemas ambientales, la realización de proyectos ambientales, así como el desarrollo de actitudes ambientales.	Estudio de caso	Entrevista estructurada y la observación	Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). Díaz Barriga, F. (2006). UNESCO (2010, 2012)	Enfoque ambiental en respuesta para la sostenibilidad 1.1 Concepto De Educación Para La Sostenibilidad 1.2 El Enfoque Ambiental En Las Instituciones Educativas Como Estrategia Para Una Educación Para La Sostenibilidad. Las Estrategias Metodológicas Para Promover Un Enfoque Ambiental En Las Instituciones Educativas 2.1 La Estrategia Metodológica En El Proceso Enseñanza - Aprendizaje 2.2 Estrategias Metodológicas En El Enfoque Ambiental 2.2.1 Estrategias Metodológicas Para La Identificación Y Análisis De Los Problemas Ambientales. 2.2.2 Estrategias Metodológicas Para La Aplicación De Proyectos Ambientales 2.2.3 Estrategias Para La Aplicación De Actitudes Ambientales
NARAZA CORDOVA, NINOSHKA DEL ROCIO PAZ LA TORRE, ALDO ELIAS	Las estrategias didácticas desde su planificación hasta su aplicación en el área de Comunicación en el VII Ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa privada de la UGEL N°03 DE Lima Metropolitana	2016	Sí	Secundaria	Objetivo general: Analizar la relación entre las estrategias didácticas planificadas y las aplicadas en la sesiones de aprendizaje del área de Comunicación del VII Ciclo. Objetivos específicos: a) Analizar las estrategias didácticas planificadas por los docentes del área de Comunicación en sus sesiones de aprendizaje. b) Describir las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en el aula desde sus sesiones de aprendizaje.	Estudio de caso	Análisis documental y la observación no participante.	Bernardo, J.(1997, 2011) Castillo, S. y Cabrerizo, D. (2006). Díaz Alcaraz, F. (2002). Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Salvador, F., & Gallego, J. (2009).	1.1. Definición de las estrategias didácticas 1.2. Estrategias didácticas como mediadoras del aprendizaje 1.3. Las estrategias didácticas en la secuencia didáctica 1.4. Elementos de las estrategias didácticas 1.5. Las estrategias didácticas en la planificación 1.6. Las estrategias didácticas en la práctica 1.7. Estrategias didácticas para el área de comunicación

<p>SANABRIA SALAZAR, MARIA LISETTE</p>	<p>Análisis de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo</p>	<p>2020</p>	<p>Sí</p>	<p>Primaria</p>	<p>Objetivo general: Analizar la predominancia de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura al comparar los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo, considerando categorías, según lo que se le solicita al estudiante, y tipos, según foco y presuposición. Objetivos específicos: Determinar la existencia de las categorías de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según lo que se le solicita al estudiante, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo.</p>	<p>Exploratorio Investigación documental</p>	<p>Análisis documental</p>	<p>Cassany, D. (2005, 2006 y 2017) Gómez, L. (2017) Zárate, A. (2010, 2015)</p>	<p>CAPÍTULO I 1. Producción, trabajo y formación de recursos humanos en la sociedad actual 1.1. Globalización, trabajo y formación técnica. 1.2. Cambios en la producción y la organización del trabajo. 1.3. Cambios en la formación y capacitación de recursos humanos 1.4. La formación técnica en el Perú: marco normativo e importancia. 1.5. Principales problemas en la formación técnica en el Perú. 1.6. Nuevo enfoque de la formación técnica en el Perú 1.7. La formación técnica en la IE Jesús Obrero. CAPÍTULO II 1. El método de proyectos productivos en la formación técnica 1.1. Antecedentes del método de proyectos productivos. 1.2. Método de proyectos productivos: definición 1.3. Método de proyectos productivos: finalidad. 1.4. El método de proyectos productivos</p>
--	---	-------------	-----------	-----------------	--	--	----------------------------	---	--

				<p>Determinar la existencia de los tipos de preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura, según foco y presuposición, en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo. Comparar las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura de los textos escolares y libros de actividades, según área curricular y ciclo de estudios, considerando las categorías y los tipos mencionados.</p>				<p>1.4. Fundamento pedagógico y curricular del método de proyectos productivos 1.5. El aprendizaje en e 2. Proceso didáctico de aplicación del método de proyectos productivos. 2.1. Descripción de las fases del proceso didáctico del método de proyectos productivos 2.1.1. Análisis del mercado, generación de ideas de proyecto. 2.1.2. Determinación de ideas de proyecto. 2.1.3. Diseño del proyecto, planificación y organización del proyecto. 2.1.4. Ejecución, seguimiento y control del proyecto 2.1.5. Gestión y comercialización del proyecto 2.1.6. Evaluación final del proyecto 3. Rol de los actores en la aplicación del método de proyectos productivos. 3.1. Rol del estudiante. 3.2. Rol del docente. 4. Condiciones para que se produzca el aprendizaje en el método de proyectos productivos. 5. Ventajas del método de proyectos productivos. 6. Límites del método de proyectos productivos.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--	---

VADILLO CARRASCO, ESTHER EUGENIA	“Aplicación de la metodología ECBI desde la percepción de los docentes en la enseñanza de Ciencia, Tecnología y Ambiente en diferentes prácticas docentes”	2015	Sí	Secundaria	Analizar la aplicación, desde la percepción de los docentes, de la metodología ECBI en la enseñanza de CTA. Identificar fortalezas y debilidades de los docentes en el diseño y desarrollo de las experiencias de aprendizaje basadas en la metodología ECBI.	Estudio de caso	Entrevista	Reyes, F., & Padilla, K. (2012). Uzcategui, Y., & Betancourt, C. (2013).	1.3. Enseñanza de las ciencias 1.4. Modelos didácticos en la enseñanza de las ciencias 1.5. Modelo basado en la indagación ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS BASADA EN LA INDAGACIÓN (ECBI) 2.1. Antecedentes 2.2. Concepto y objetivos de la metodología ECBI 2.3. Fases de la metodología ECBI 2.4. Principios y componentes de la metodología ECBI 2.5. Metodología ECBI en Latinoamérica y en el Perú
VERGARA PEREZ, JORGE ARMANDO	Oportunidades de aprendizaje en textos escolares: análisis de dos cuadernos de trabajo de Comunicación	2021	Sí	Primaria	Objetivo general - Describir y comparar las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular y demanda cognitiva de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado. Objetivos específicos- - Describir las semejanzas y diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado. - Describir semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto demanda cognitiva de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado.F16	Exploratorio Investigación documental	Análisis documental	Cassany, D. (junio, 2004). Cervini, R. (2011). Schmidt, W. (1996, 2011)	1.1 LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE 1.1.1 Aproximación conceptual de las Oportunidades de Aprendizaje (ODA) 1.2. LAS VARIABLES DE LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE 1.2.1. La cobertura curricular 1.2.2. La demanda cognitiva 1.3. LOS TEXTOS ESCOLARES Y SU MEDIACIÓN CURRICULAR 1.3.1. Aproximación al concepto de texto escolar 1.3.2. Los textos escolares como mediadores de currículo 1.3.3. Los textos escolares en la perspectiva de las Oportunidades de Aprendizaje

Evaluación de los aprendizajes

AUTOR	TÍTULO DE LA TESIS	AÑO	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	AUTORES EMPLEADOS
Raygada Leveratto, Otilia Liliana	(TEA 1) La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel Primaria.	2014	<p>GENERAL: Analizar cómo evalúan los aprendizajes los docentes del 4to, 5to y 6to grado de primaria de una institución educativa privada de Lima.</p> <p>ESPECÍFICOS: Reconocer las concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes. Describir los procesos de evaluación aplicados por los docentes al evaluar los aprendizajes. Identificar las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y los momentos de su aplicación. Reconocer los tipos y funciones de la evaluación aplicados por los docentes. Describir el rol que cumplen el docente y el alumno en el proceso de evaluación de los aprendizajes del 4°, 5° y 6° grado de primaria de la institución de referencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque: <ul style="list-style-type: none"> – Cualitativo • Método: <ul style="list-style-type: none"> – Estudio de caso • Técnica para el recojo información: <ul style="list-style-type: none"> – Entrevista 	Bonvecchio (2006); Casanova (1998); Castillo y Cabrerizo (2010); Lukas y Santiago (2004); Mateo (2000)
Quintana Fierro, Gregoria Enedina	(TEA 2) La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate.	2018	<p>GENERAL: Analizar la evaluación formativa de los aprendizajes que se desarrolla en el segundo ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate.</p> <p>ESPECÍFICOS Reconocer la concepción que tienen las docentes sobre la evaluación formativa. Identificar el proceso de evaluación empleado por las docentes en el aula. Identificar el rol de las docentes y los alumnos en el proceso de la evaluación. Identificar las técnicas e instrumentos de evaluación que las docentes utilizan para evaluar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque: <ul style="list-style-type: none"> – Cualitativo • Método: <ul style="list-style-type: none"> – Estudio de caso • Técnica para el recojo información: <ul style="list-style-type: none"> – Entrevista 	Black y William (2009); Castillo y Bolívar (2002); Heritage (2010); Popham (2013).

Achulla Lagos, Regina Rosario	(TEA 3) La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores.	2019	<p>GENERAL: Analizar la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima.</p> <p>ESPECÍFICOS: 1. Describir el proceso evaluativo del aprendizaje que se realiza en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima. 2. Identificar los problemas y desafíos que presenta la práctica evaluativa realizada en el área de Comunicación desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque: <ul style="list-style-type: none"> – Cualitativo • Método: <ul style="list-style-type: none"> – Estudio de caso • Técnica para el recojo información: <ul style="list-style-type: none"> – Entrevista – Grupo focal 	Ahumada (2005); Black y William (1998); Bordas y Cabrera (2001); Castillo y Cabrerizo (2010).
Gomez Tipula, Violeta	(TEA 4) Teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés en una escuela privada de Lima.	2021	<p>GENERAL: Analizar las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés de una escuela privada de Lima.</p> <p>ESPECÍFICOS 1. Describir las teorías implícitas sobre el propósito de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés de una escuela privada de Lima. 2. Describir las teorías implícitas sobre la retroalimentación en docentes de educación primaria del área de inglés de una escuela privada de Lima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque: <ul style="list-style-type: none"> – Cualitativo • Método: <ul style="list-style-type: none"> – Estudio de caso • Técnica para el recojo información: <ul style="list-style-type: none"> – Entrevista 	Álvarez (2001); Casanova (1998); Castillo y Cabrerizo (2010); Shepard (2006); Ravela (2020)
Ramirez Mallqui, Jhennifer Vanessa	(TEA 5) Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.	2021	<p>GENERAL: Describir las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.</p> <p>ESPECÍFICOS 1. Identificar las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana. 2. Identificar las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana. 3. Identificar las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.</p>	<p>Enfoque: Cualitativo Método: Estudio de caso Técnica para el recojo información: Entrevista</p>	Anijovich (2019); Brookhart (2017); Chappuis, (2015); Hattie & Timperley (2007); Sadler (2010); Shepard (2019)

Implementación curricular

Autor	Título de la tesis	Año	Nivel educativo	Objetivos	Metodología	Técnica	Autores más utilizados
ESPEJO BETETA, ANDREA SILVYA	La implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, desde la experiencia de los estudiantes de una institución de educación superior técnica	28-05-2020	Educación Superior Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la experiencia de los estudiantes respecto a la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo. - Indagar acerca del significado de la competencia de trabajo en equipo para los estudiantes. 	Método fenomenológico	Entrevista	Gimeno, J. Ramírez, C. A. Roegiers, X. Villarroel, V., & Bruna, D. OCDE
TORRES CHAVARRIA, LUIS	La implementación curricular de las competencias de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana	11-06-2021	Educación Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la comprensión y valoración de los directivos y docentes del proceso de la implementación de las competencias. - Describir las condiciones que ofrece la institución educativa para la implementación de las competencias de Ciencias Sociales, según el programa curricular 2019. - Describir la implementación de las competencias en las prácticas pedagógicas de los docentes 	Estudio de caso	Entrevista y análisis documental	Guerrero, G. Ferrer, G. Monereo, C., & Pozo, J. OCDE
ACHATA GARCIA, CLAUDIA ARACELI	Percepciones de las docentes de educación inicial sobre la implementación del programa curricular de nivel inicial en una institución educativa privada	11-06-2021	Educación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años. - Describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial. - Describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial, por parte de las docentes de educación inicial. 	Estudio de caso	Grupo focal y entrevista	Fullan, M. Guerrero, G. Ministerio de Educación Bediako, S

PROGRAMACIÓN CURRICULAR

Autor	Título de la tesis	Año	Nivel educativo	Objetivos	Metodología	Técnica	Autores más utilizados
Chamorro Bacilio, Yrene Gloria	Educación para la salud en el currículo escolar : la experiencia de la Institución Educativa 7059 José Antonio Encinas Franco. Pamplona Alta. Distrito de San Juan de Miraflores-UGEL 01	21-04-2010	Todos los niveles de la Educación Básica Regular	Determinar y analizar las concepciones más relevantes sobre la educación para la salud para las organizaciones escolares. Identificar las características del currículo en educación para la salud a partir de la experiencia de la Institución Educativa "José Antonio Encinas Franco" Pamplona Alta-San Juan de Miraflores-UGEL 01"	Enfoque: cualitativo Método: Revisión de literatura	Análisis documental	Morón (4) Cerquiera 3 OMS 6 Drutman y Faletty 2000 (3) Rodríguez-Marín y García (1995) 1 Tuvilla 2000 (2) Gavidia 2000 (3) Nizama (2007) 6 García, Owen y Flores (2005) 1 Sifri, Bendeck y Baker (2003) 1 Valadez 2004 - 1 Miller, Jules and Thomas 2000 - 1 Valle (1998) 2 Aliaga (2003) - 1
Cuellar Laupa, Sara Milagros	La programación curricular de aula desde el modelo curricular Sociocognitivo Humanista en la Institución Educativa "Santa Rosa" de Abancay	14-12-2015	Secundario (2do grado)	Objetivo general: Analizar la aplicación del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en la Programación Curricular de aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay. Objetivos específicos: • Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los valores y actitudes de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.	Cualitativo Método: Revisión de literatura	Análisis documental	Gimeno (1998) - 1 Ruiz (2005) - 3 Román y Díez - 44 Manrique, Revilla y Lamas (2014)-1 Stephen, 2008 - 1 Ortiz, 2000-1 Latorre & Seco del Pozo 2010 -17 Piaget (1999)-1 Leliwa & Scandarello, 2013).-1 Sternberg (1984) -3 Vygotsky (2012)-2 (Paredes, 2008)-3 Vargas, (2010),-6 Zabalza, M. (2007) -2 Pérez, R. (1994).-5 Taba, H. (1976).-2 (Sacristán, 1995)-2 Angulo, J. y Blanco, N. (1994).-2 (Escamilla, 2011)- 1 Patiño, M. (2006).-2 Casanova (2012)-1

				<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en las capacidades y destrezas de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay. • Identificar el Modelo curricular Sociocognitivo Humanista presente en los contenidos de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay. • Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los métodos de aprendizaje de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay. • Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en la evaluación de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay. 			<p>(Sandín, 2003) - 2 Strauss y Corbin (2002)-4 Hernández, Fernández & Baptista, (2014)-3 Bisquerra (2004).-2</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Inocente Huamán, Ana María</p>	<p>El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatro instituciones públicas del nivel primario de la Ugel N°06</p>	<p>21-01-2016</p>	<p>cuatro instituciones educativas públicas del nivel primario de la UGEL N° 06</p>	<p>objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar cómo se diseñan y realizan las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizajes para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual en cuatro Instituciones Educativas Públicas del nivel Primario de la UGEL N 06 <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar los criterios que utilizan los docentes para las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Describir los procesos que siguen los docentes para realizar las adaptaciones curriculares en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. 	<p>Cualitativo Tipo empírico Nivel descriptivo (p.49)</p> <p>Método: estudio de casos (único)</p>	<p>Entrevista</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista semi estructurada</p>	<p>Ruiz, E. (2014)-2 Blanco (2014)-3 Fernández, J.M. (2009)-7 Fernández, A. (2003)-2 Peñafiel, Torres y Fernández (2014) -2 Casanova -11 Duk, C. (2010)-4 Duk, C. y Loren, C. (2010).-5 Ainscow (2001)-1 Ainscow y Both (2006)-2 Vieira (2010)-2 Sánchez y García (2013)-4</p> <p>Lopa (2012)-2 (Carbonell, 2009)-1 Quevedo y Gonzales (2012)-2 Echeita y Simón (2007)-2 (Parrilla, 2004)-3 Porter (1991) -1 (Álvarez y Bisquerra, 2012).-2 (Arnaiz, 2012)-4 (Gómez y Carro, 1993)-1 Grau (2008)-2 Peñafiel, Torres y Fernández (2014)-3 (Vidal, 1996)-2 Castaño (2011)-2 León (2012)-2 Tobón (2006)-1 Bisquerra-13</p> <p>Zubiría y Ramírez (2009)-2 Revilla y Sime (2012)-2 (Stake, 1999)-1 lanfrancesco, (2003)-1 (Rodríguez, Gil y García, 1996)-2</p>
<p>Gamarra Ramos, Ana Celia</p>	<p>Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario</p>	<p>2016-04-01</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las competencias comunicativas. 	<p>Enfoque cualitativo, a nivel descriptivo método fue el análisis documental</p>	<p>análisis documental</p> <p>instrumento la matriz de análisis documental</p>	<p>Tiana (2011)-1 (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2008)-8</p> <p>Tedesco, Opertti y Amadio (2013)-4 Corvalán y Tardif (2013)-5 Bolívar (2010)-4 Tobón -11</p>

				<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar qué actividades de aprendizaje se encuentran presentes en las unidades de aprendizaje. • Identificar si las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje permiten desarrollar las capacidades previstas para cada competencia comunicativa. 			<p>Unesco (2010)-4 Oecd (2012)-4 Cantón y Pino (2011)-2 López (2011)-2 Manrique, Revilla y Lamas (2014)-1 (Ipeba, 2013)-7 Braslavski (2005)-3 Coll, C. y Solé, I. (2002)-2 Coll, C. (2010)-2 Bruner (2004)-2 Ausubel (1982)-3 Cassany-15 Van Dijk, 1993-3 Vygotsky-1 Penzo, et. al (2010)-15 (Lupiañez y Rico, 2008).-4 Alonso (2000)-17 Eker (2014)-4 Miles, Huberman y Saldaña, 2014)-3 Maxwell (2008)-8</p> <p>Creswell (2005)-1 Sandín-1 Bisquerra (2004)-1 Díaz y Sime, 2009-2 Rodríguez, Gil y García (1999)-6</p>
Gonzalez Marin, Andres David	Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio	2017-08-24	Superior - universitaria	<p>Los objetivos que orientan el presente estudio fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las competencias ciudadanas desarrolladas mediante proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. • Identificar los elementos metodológicos del aprendizaje-servicio vinculados con la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario • Describir los aportes de la metodología aprendizaje-servicio en la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario 	<p>enfoque cualitativo con nivel descriptivo</p> <p>método de análisis documental</p>	<p>técnica de análisis documental</p> <p>matriz</p>	<p>(Marina y Bernabeu, 2009)-22 Restrepo, 2006-5 Medina y Salvador, 2009)-5 Bolívar-14 Díaz Barriga-1 Bartolomé, 2008-1 García-7 Cabrera-7 Curcio y Camargo (2012)-3 Johnson y Morris (2010)-10 Oraisón, 2011)-2 Nieves (2010)-6 Banks-4 Chaux-3 (Constanza, Ruiz y Guerra, 2007)-3 Rubio (2009)-7 Puig (2009)-7 (Zabala y Arnau, 2014)-4 Santos, Sotelino y Lorenzo (2015)-21</p>

							<p>Martínez-Odría (2010)-5 Heffernan (2011)-3 Batlle (2013)-13 (Herrán, 2008)-5</p> <p>Sandín (2003)-1 (Bisquerra, 2009)-2 Bowen (2009)-2 Quintana y Montgomery (2006)-3 Moliner, Francisco y Gil (2010)-16</p>
Camargo Cuéllar, Mónica Nelly	Competencias para la programación y el desarrollo de las sesiones de clase de las estudiantes de la práctica pre profesional de una universidad privada de Lima	2019-10-17	Superior - universitario	<p>objetivos de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • describir los desempeños para las competencias de programación curricular y desarrollo de sesiones de clase que poseen las estudiantes de práctica preprofesional • Analizar los avances y dificultades en el desarrollo de las competencias docentes de las estudiantes de Práctica preprofesional respecto a la programación curricular • analizar los avances y las dificultades en el desarrollo de las competencias docentes de las estudiantes de Práctica preprofesional respecto al desarrollo de las sesiones de clase. 	Enfoque cualitativo	<p>dos técnicas: la entrevista (a estudiantes y a docentes asesoras) y el análisis documental</p>	<p>Bolívar 2 García, Loredo, Luna y Rueda (008) 8 Díaz-Barriga y Hernández (2010) -7 Gairín (2011) 7 Loredo, García y Mireya (2017) - 6 (Correa, 2011) - 6 Escudero (2009). 4</p> <p>Coronado (2009), 17 Tenutto, Brutti y Algoraño, 2009-5 Perrenaud (2004) - 8 Zabalza, 2003).-19 Álvarez (2011) 8 Ambrós, 2009,-5 Corrales, 2010) -6 Fernández y Malvar 1(2009,-6 Hernández (2010)-9 Feo (2010,-) 9 Tobón (2010), - 6 Minedu - 9</p>

Ruiz Olaya, Jorge	Despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Tecnológica	2020-08-14	Superior - Inst-Tecnico	<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Tecnológica. <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Describir cómo se despliega la competencia de comunicación en el plan de estudios, sílabos y guías de sesión de clase. Determinar los criterios para el despliegue de la competencia de comunicación en una carrera. 	<p>enfoque cualitativo</p> <p>método de análisis documental</p>	Análisis documental	<p>Braun & Brachem, 2015-4 Sepúlveda, 2018-8 Villaroel & Bruna, 2014-9 Martínez & Gonzáles, 2019-4 (Tejeda, 2016)-6 Mulder (2017)-3 MINEDU-15 (Donoso & Corvalán, 2012)-4 Tirado et al., 2006)-3 (OECD, 2016)-1 OCDE-5 Tobón-3 Arnao, Aguilar y Santiesteban (2013)-2 (Núñez, 2016-2 (Flores, 2014)-2 Gonzáles, 2018).-4 Teng, 1991-3 Certus-5 Yániz & Villardón, 2012-7 Krause, Dias & Schedler, 2015-6 Villa & Poblete, 2011-9 Parson, Childs & Elzie, 2018-4 Tardif (2003)-1 Sánchez & Rubia-3 Nieves, Giménez & Tusing-4 García(2016)-5 Sevilla, 2017-5 Ibarrola (2010)-4 Althaus (2018)-2 (Solfa, Vescio & Fernández, 2018)-4 SINEACE, 2015-4 OEI, 2010-5 Deloitte (2017)-2 Manpower (2016-3 Denzin y Lincoln, 1994 -1 Peña & Pirela (2007)-3 Clausó, 1993-2 Naranjo (2010)-1 Rubio (2004)-2 Vieytes, 2004-2 Vasilachis, 2009-2 Piñuel (2002)-3</p>
-------------------	--	------------	-------------------------	--	---	---------------------	--

<p>Chávez Cerdeña, Fernando Miguel</p>	<p>Percepciones de los docentes sobre el proceso de programación curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana</p>	<p>2020-10-28</p>	<p>Secundario 2do grado</p>	<p>Objetivo general</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar las percepciones de los docentes del segundo grado de secundaria, del área de Ciencias Sociales, sobre el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Describir la experiencia de los docentes en el proceso de programación de la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos Identificar los aspectos que influyen en los docentes al programar la competencia gestiona responsablemente los recursos económicos 	<p>Cualitativo</p> <p>nivel descriptivo</p> <p>Método: estudio de caso</p>	<p>entrevista semiestructurada</p> <p>Guion</p>	<p>Ministerio de Educación-22 Missira, 2019-2 Travé, Molina y Delval (2018)-4 Eurydice, 2005-2 Molina (2013)-3 Santistevan y Pagés (2011)-2 Pagés y González (2010)-2 (Denegri, Del Valle, González, Etchebarne, Sepúlveda y Sandoval, 2014)-4 Zagalaz, Cachón y Lara (2014)-2 Aranda (2016)-7 Corrales (2009)-2 Ruiz (2013)-2 (Martínez, 2007)-2 Bixio-2 Cuéllar-1 Álvarez (2011)-1 Jiménez, 2019-2 Palés (2006)-4 García Freile y Tobón (2006)-2 Tardif (2008)-1 Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008)-1 Revilla (2014)-4 Rodríguez (2004)-1 Medina y Domínguez (2015) -1 Escamilla (2011)-3 Zabalza (1991)-1 Amagir, Groot, Maasen y Wilschut (2018)-1 Appleyard y Rowlingson (2013)-1 Retzmann, Remmele, Seeber, y Joengebloe (2010)-2 Díaz y Sime (2009)-1 Berg, 2007-1 De Ketele, y Roegiers (1995)-1 Stake, 1998-2 Yin (2003)-3 Meneses y Rodríguez-Gómez (2011),-2 Verd y Lozares (2016)-3 Miles y Huberman (1994)-2</p>
--	---	-------------------	---------------------------------	--	--	---	---

Modelos curriculares

Nombre de la tesis	Ámbito- Nivel educativo	aÑO	Objetivos	Metodología	Técnica	Autores más citados
Presencia de los modelos curriculares en el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional	Bachillerato internacional	2013	Explicitar los modelos curriculares presentes en el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional.	Investigación exploratoria Cualitativo	Análisis documental	Coll, C. (2001). Desarrollo Psicológico y Educación (Primera edición). Madrid: Alianza Giroux, H. & McLaren P. (1998) Sociedad, cultura y educación. Madrid: Niño y Dávila Ruiz, J. (1996). Teoría del Currículo: Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Universitas.
Modelos curriculares presentes en un diseño curricular regional	PC Regional	2015	Determinar los modelos curriculares presentes en el Diseño Curricular Regional de Arequipa	Investigación documental	Análisis documental	Taba, H. (1974). Elaboración del currículo: teoría y práctica (Primera edición). Buenos Aires: Troquel Bolivar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Madrid: Síntesis
Los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de Ayacucho	Secundaria EBR	2015	Analizar la presencia de los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una Institución	Investigación documental	Análisis de contenidos	Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. Grundy, Sh. (1987). Producto o Praxis del Curriculum (Primera edición). Madrid: Morata Kuckartz, U. (2002). Qualitative Text Analysis. California: Sage Publications.
Presencia del modelo curricular sociocrítico en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno	PC Regional	2015	Analizar la presencia de los fundamentos teóricos, la definición y características del currículo sociocrítico y los elementos curriculares desde el Modelo Curricular Sociocrítico en el Proyecto Curricular Regional de Puno.	Investigación documental	Análisis documental	Rodríguez, Gil & García (1999) Metodología de la investigación cualitativa. (Segunda edición). Málaga: Aljibe Taba, H. (1976). Elaboración del currículo: teoría y práctica. Buenos Aires: Editorial Troquel S. A Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A Zabalza, M. (2007). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea. Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido (8a ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.
Presencia del modelo curricular por competencias en el diseño de proyectos de aprendizaje en el II Ciclo de Educación Inicial	Inicial EBR	2015	Describir cómo se evidencia el modelo curricular por competencias en el diseño de proyectos de aprendizaje.	Análisis documental	Análisis documental	Bisquerra, A (2004). Metodología de la investigación Cualitativa. Madrid: la muralla COLL- otros temas afines Escudero, J. (1999). Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum. Madrid: Editorial Síntesis educación. FREIRE - otros temas afines

<p>Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo</p>	<p>Secundaria EBR</p>	<p>2015</p>	<p>Analizar la presencia del Modelo Curricular basado en Competencias en el diseño de las unidades de aprendizaje, sustentado en el enfoque socioconstructivista y socioformativo.</p>	<p>Investigación documental.</p>	<p>matriz de análisis documental</p>	<p>Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva. Giroux, H. & McLaren, P. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid: Niño y Darila Editores GIROUX. Otros temas afines Giroux, H. (2009). The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: an interview with Henry Giroux. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10(3), 243-255</p>
<p>El modelo curricular sociocrítico en la Reforma Curricular de la década de 1970</p>	<p>Nacional</p>	<p>2015</p>	<p>Identificar los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos en las Bases teórico-doctrinarias de los documentos mencionados, así como los fundamentos pedagógicos en los elementos del currículo reformado.</p>	<p>Investigación documental.</p>	<p>matriz de análisis documental</p>	<p>Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum (3a ed.). Madrid: Morata. Ministerio de Educación (2008). Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular. Lima: World Color Perú. OTROS- Ministerio de Educación (2008). Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular. Lima: World Color Perú. Monereo, C. (1999). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (Primera edición). Madrid: Graó Román, M. & Diez, E. (1994). Currículum y enseñanza. Madrid: EOS. OTROS -Román, M. & Diez, E. (2003). Aprendizaje y evaluación curricular (6a ed.) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Ruiz, J. (2005). Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular. Madrid: Editorial Universitas. Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: SAGE. Strauss, A. & Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Medellín: Universidad de Antioquia Tyler, R. (1986). Principios Básicos del Currículum (Quinta edición). Buenos Aires: Troquel Tyler, R. (1969). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago.</p>

Proyecto curricular institucional

Autor	Título de la tesis	Año	Nivel educativo	Objetivos	Metodología	Técnica	Autores más utilizados
Marco William Ydrogo Bustamante	Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional	2015	3 IIEE públicas del nivel de primaria y secundaria	Objetivo general: Explicar cómo se desarrolla la participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular de tres instituciones educativas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho. Objetivos específicos: Describir los niveles de participación y los factores que intervienen en la participación efectiva de los líderes pedagógicos de tres instituciones educativas públicas de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 5 Explicar cómo se desarrolla la elaboración del Proyecto Curricular desde la experiencia y participación de los líderes pedagógicos de tres instituciones educativas públicas de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 5	Enfoque: Cualitativo Método: Estudio de caso instrumental	Técnica: Entrevista semiestructurada Instrumento: Guión de entrevista	Cépeda (2006) Ander-Egg (1996) Ministerio de Educación (2008) Santamaría y Navarro (2012) Cantón y Pino (2011) Leithwood et al. (2006)
Uriel Montes Serrano	La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña	2018	Primaria y secundaria	Objetivo general: Analizar la percepción de los docentes sobre la participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una Institución Educativa del distrito de Breña. Objetivos Específicos: Identificar los tipos de participación docente que surgieron en la elaboración del Proyecto	Enfoque: Cualitativo Tipo: Empírico Nivel: Descriptivo Método: Estudio de casos	Tipo: Encuesta y entrevista semiestructurada Instrumento: Cuestionario y guión de la entrevista	Cépeda (2006) Prieto (2015) Carmen y Zabalza (1991) Pasek, Avila & Rojas (2015) Freire y Miranda (2014) Vallejo (2002) Minedu (2013)

				Curricular Institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña. Describir los espacios de participación docente que permitieron la elaboración del Proyecto Curricular Institucional en una institución educativa parroquial del distrito de Breña.			
Jaqueline Giovanna Changanó Marroquín y Juana Roque Mamani	Percepciones de los docentes sobre la relevancia del proyecto curricular institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla	2016	Inicial, primaria y secundaria	Objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en la gestión pedagógica de una institución pública de Ventanilla. Objetivos específicos: Describir las percepciones de los docentes sobre cómo se lleva a cabo el proceso de elaboración del PCI en la institución educativa. Analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en relación a su práctica pedagógica. Analizar las percepciones de los docentes sobre la relevancia del PCI en la organización curricular de la institución.	Enfoque: Cualitativo Tipo: Empírico Nivel: Descriptivo Método: Estudios de casos	Técnica: Entrevista semiestructurada Instrumento: Guión de entrevista	Cantón (2011) Ander-Egg, (1996) Ministerio de Educación (2008) Hernández y García (2001) Antúnez (1998) Vargas (2010) Céspedes (2006)

Keit Margot Samaniego Nuñez	Relación entre el modelo curricular del Proyecto Curricular Institucional 2017 y el modelo curricular percibido por los docentes de una Institución Educativa Estatal en el Callao	2018	Inicial, primaria y secundaria	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre el modelo curricular del proyecto curricular institucional 2017 y el modelo curricular percibido por los docentes de una institución educativa estatal en el Callao.</p> <p>Objetivos específicos: Identificar el modelo curricular presente en el proyecto curricular de una institución educativa. Identificar el modelo curricular percibido por los docentes que laboran en la institución educativa. Identificar las semejanzas y diferencias entre el modelo curricular presente en el proyecto curricular institucional y el modelo curricular percibido por los docentes que laboran en dicha institución.</p>	Método: Estudios de casos	<p>Técnica: Análisis de documentos y focus group.</p> <p>Instrumentos: Matriz y guion del focus group</p>	Vidal Cárave y Florencio (1992) Rossi (1989) Ander-Edd (1996) Changano y Roque (2016) Pérez (1994)
Yngrid Noemi Salazar Távora y Rocío Lourdes Usco Pachas	Factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI de una Institución Educativa Pública del nivel primario de Lima	2015	Nivel de primaria	<p>Objetivo general: Analizar los factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI.</p> <p>Objetivos específicos: Identificar y analizar los factores propios del docente que afectan en su participación para elaborar el PCI. Identificar y analizar los factores de la organización institucional que intervienen en la participación docente para elaborar el PCI.</p>	<p>Enfoque: Cualitativo</p> <p>Tipo: Empírico</p> <p>Nivel: Descriptivo</p> <p>Método: Estudio de casos</p>	<p>Técnica: Entrevista semiestructurada</p> <p>Instrumento: Guión de entrevista</p>	Cépeda (2006) Contreras (1991) Román (2003) Barriga (2011) Junta de Andalucía (1995) Carrillo (2011) Vargas (2010)

ISBN: 978-612-48934-2-1



9 786124 893421