

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Diseño curricular del curso Teoría del Conocimiento del
Programa de Diploma del Bachillerato Internacional**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO**

AUTORA

Ana María Correa González

ASESORA

Orietta María del Pilar Marquina Vega

Mayo, 2021

RESUMEN EJECUTIVO

¿Cómo diseñan curricularmente los docentes de tres instituciones educativas de Lima el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional? Es la pregunta de investigación del presente estudio, que analiza el proceso de diseño del curso Teoría del Conocimiento en el marco del desarrollo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional como objetivo principal, en tres instituciones educativas privadas de Lima

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo descriptivo y el método utilizado fue el estudio de casos. Se recogió la información haciendo uso de dos técnicas: la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Para ello se contó con tres docentes - informantes de tres instituciones privadas de Lima.

Los resultados de esta investigación muestran que los elementos curriculares, reflejan una relación de coherencia entre ellos, apuntando a que el diseño curricular pueda llevar a la práctica el objetivo del curso Teoría del Conocimiento, como una asignatura que promueve el pensamiento crítico y la indagación sobre el proceso de conocer.

Con relación al diseño curricular del curso Teoría del Conocimiento, este se presenta como un proceso organizado, dinámico, flexible, participativo y deliberativo con un carácter interdisciplinario, en el cual los alumnos y su aprendizaje, ocupan un lugar central. Se aborda desde un currículo abierto a la discusión crítica, integrado y contextualizado, evidenciando así, la viabilidad de realizar el diseño curricular de un curso de una temática compleja como es Teoría del Conocimiento.

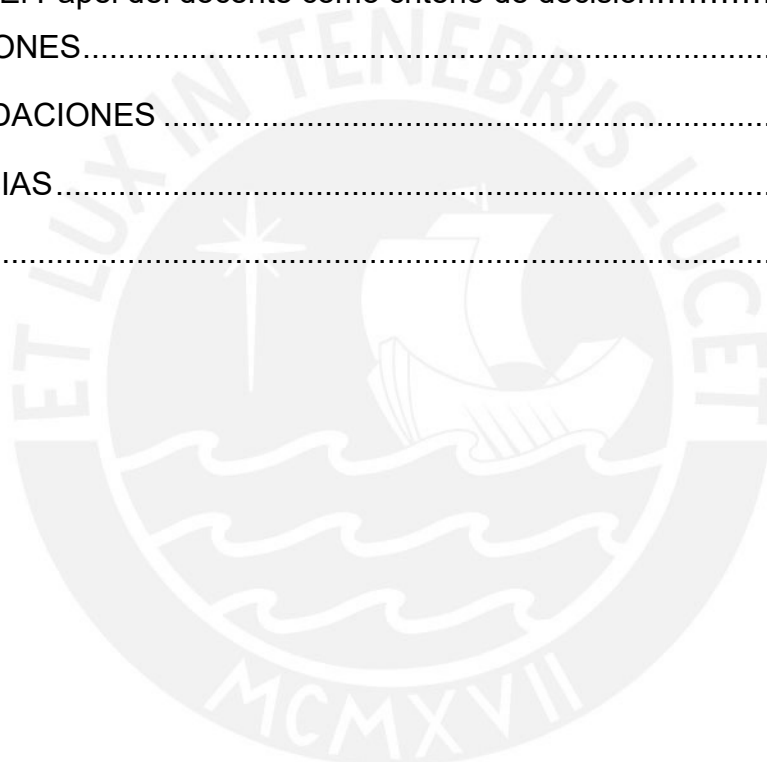
Los momentos del diseño curricular del curso TdC, junto con sus características, criterios de decisión y participación del docente, responden a una construcción multifacética que configura su proceso. En consecuencia, estos aspectos relacionados entre sí y entendidos desde una aproximación global y holística, permiten expresar la complejidad del proceso del diseño curricular.

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| RESUMEN EJECUTIVO | ii |
| ÍNDICE | iii |
| LISTA DE TABLAS..... | vi |
| LISTA DE FIGURAS | vii |
| LISTA DE ANEXOS | viii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| PRIMERA PARTE MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL..... | 4 |
| CAPÍTULO I EL DISEÑO CURRICULAR DE UN CURSO COMO PROCESO DE PLANIFICACIÓN..... | 4 |
| 1. El currículo: concepto, niveles de concreción y procesos..... | 4 |
| 2. El diseño curricular como propuesta formativa de un curso | 14 |
| 2.1 Elementos del diseño curricular | 14 |
| 2.1.1 Los perfiles | 14 |
| 2.1.2 Las intenciones educativas..... | 15 |
| 2.1.3 Los contenidos educativos..... | 18 |
| 2.1.3.1 Concepto y tipos..... | 18 |
| 2.1.3.2 Criterios de selección | 20 |
| 2.1.4 Las estrategias didácticas..... | 21 |
| 2.1.5 La evaluación de los aprendizajes | 22 |
| 2.2 La planificación como proceso del diseño curricular de un curso..... | 23 |
| 2.2.1 Características | 26 |
| 2.2.2 Momentos del proceso de planificación | 27 |
| 2.2.3 Criterios de decisión | 30 |
| 2.2.4 El papel del docente | 33 |

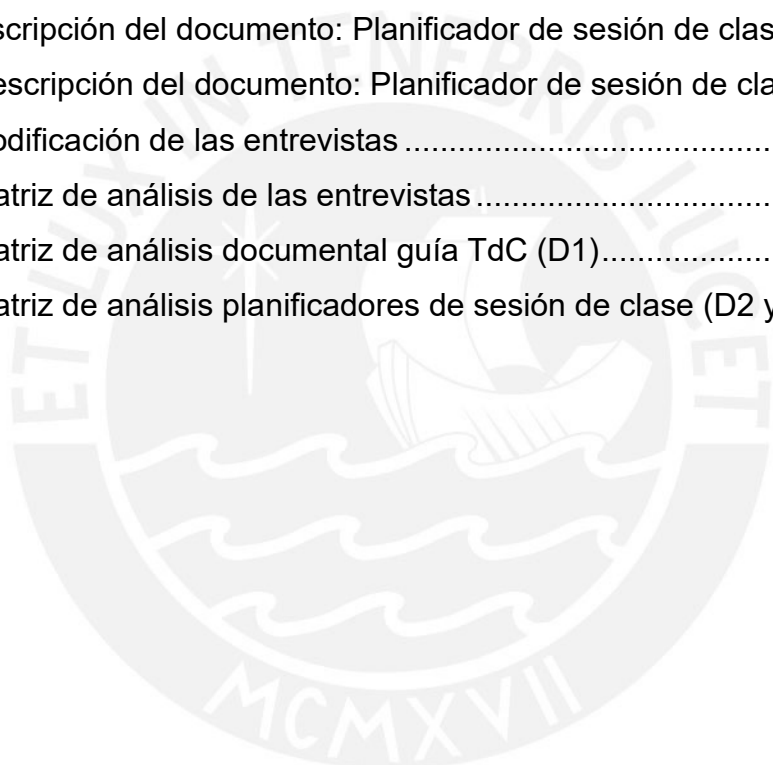
| | |
|---|----|
| CAPÍTULO II TEORÍA DEL CONOCIMIENTO EN EL PROGRAMA DE DIPLOMA DE LA ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL | 38 |
| 1. Perspectivas y desafíos con relación al conocimiento en la sociedad actual | 38 |
| 2. La Organización del Bachillerato Internacional | 41 |
| 2.1 El perfil de la comunidad de aprendizaje de la OBI | 41 |
| 2.2 Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de la OBI | 43 |
| 2.3 El papel del docente de la OBI | 44 |
| 3. El Programa de Diploma de la OBI | 45 |
| 4. El curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma de la OBI... .. | 47 |
| 4.1 Objetivos generales y organización de los contenidos del curso Teoría del Conocimiento | 50 |
| SEGUNDA PARTE DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 54 |
| CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN | 54 |
| 1. Enfoque y tipo de la investigación | 54 |
| 2. Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio | 55 |
| 3. Método de investigación | 55 |
| 4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información | 59 |
| 4.1 Diseño del guion de la entrevista | 60 |
| 4.2 Validación del instrumento y proceso de aplicación | 61 |
| 4.3 Diseño de la matriz para el análisis documental | 62 |
| 5. Procedimientos para asegurar la ética de la investigación | 65 |
| 5.1 Elaboración del texto del protocolo de consentimiento informado para participantes | 66 |
| 5.2 Descripción de la forma en que se comunicó y registró la declaración de los participantes | 66 |
| 5.3 Elaboración de la carta de solicitud de documentos | 66 |
| 6. Procedimientos para organizar la información recogida | 67 |
| 7. Técnicas para el análisis de la información | 68 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO IV ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR DEL CURSO TEORÍA DE CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA DE DIPLOMA DE LA OBI..... | 70 |
| 1. Características de los elementos curriculares que se diseñan en el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma | 70 |
| 2. Descripción del proceso de diseño curricular del curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma | 80 |
| 2.1 Características del proceso | 80 |
| 2.2 Momentos del proceso | 85 |
| 2.3 Criterios de decisión | 88 |
| 2.4 El Papel del docente como criterio de decisión..... | 90 |
| CONCLUSIONES..... | 95 |
| RECOMENDACIONES | 99 |
| REFERENCIAS..... | 100 |
| ANEXOS | 107 |



LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Características del diseño curricular..... | 13 |
| Tabla 2. Momentos de la planificación | 29 |
| Tabla 3. Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje y vínculos con TdC | 42 |
| Tabla 4. Categorías y subcategorías..... | 55 |
| Tabla 5. Docentes seleccionados para el estudio | 57 |
| Tabla 6. Técnicas e instrumentos..... | 59 |
| Tabla 7. Codificación de los documentos | 63 |
| Tabla 8. Descripción del documento: Guía del curso TdC (D1) | 63 |
| Tabla 9. Descripción del documento: Planificador de sesión de clase (D2) | 64 |
| Tabla 10. Descripción del documento: Planificador de sesión de clase (D3) | 65 |
| Tabla 11. Codificación de las entrevistas | 67 |
| Tabla 12. Matriz de análisis de las entrevistas | 68 |
| Tabla 13. Matriz de análisis documental guía TdC (D1)..... | 68 |
| Tabla 14. Matriz de análisis planificadores de sesión de clase (D2 y D3)..... | 68 |



LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Niveles de concreción curricular y productos | 10 |
| Figura 2. Marco curricular del Programa de Diploma | 46 |
| Figura 3. Componentes del núcleo común del Programa de Diploma | 47 |
| Figura 4. Elementos que componen los contenidos del curso Teoría del Conocimiento | 52 |
| Figura 5. Estudio de caso..... | 57 |
| Figura 6. Características del proceso de diseño curricular del curso TdC del PD. | 84 |
| Figura 7. Momentos del proceso de diseño curricular del curso TdC del PD..... | 86 |



LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1. Matriz de coherencia del estudio..... | 107 |
| Anexo 2. Guion de la entrevista | 109 |
| Anexo 3. Extracto de la matriz de análisis de las entrevistas y la guía del curso | 111 |
| Anexo 4. Extracto de la Matriz de Análisis Documental de la Guía del curso | 112 |
| Anexo 5. Extracto de la matriz de análisis de los planificadores de clase | 113 |



INTRODUCCIÓN

El diseño curricular es un proceso esencial del currículo que contribuye, entre otros aspectos, a que se garantice el logro de los aprendizajes, por lo cual debería constituirse, según Casanova (2012), en un factor de calidad educativa que colabore de manera efectiva a que el alumno desarrolle habilidades, capacidades y competencias para la vida. Ruiz (2005) definió el diseño curricular como el pensar, decidir y valorar lo que vale la pena enseñar, tanto en los procesos que se van a seguir como en los contenidos que se van a enseñar. Se debe reflexionar sobre ¿qué aprenderán mis alumnos?, ¿qué haremos en cada clase?, ¿cómo se plantean los objetivos?, ¿qué estrategias didácticas e instrumentos de evaluación voy a utilizar?, dado que la respuesta a estas preguntas es la base del proceso del diseño curricular que enfrenta todo docente.

Frente a los desafíos con respecto al conocimiento en la actualidad, el Programa de Diploma (PD) de la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), propone a través de sus enfoques de aprendizaje el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas, que buscan un aprendizaje activo, autónomo y proactivo de parte de los alumnos. Dichas habilidades se desarrollan a través del curso de Teoría del Conocimiento (TdC) con el objetivo de explorar la naturaleza del conocer y del sujeto que conoce, buscando que los alumnos aprendan a pensar y construyan el conocimiento (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2015).

El problema de investigación se plantea a partir de la pregunta: ¿cómo diseñan curricularmente los docentes de tres instituciones educativas de Lima el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional?

El objetivo general es analizar el proceso de diseño curricular de dicho curso en unas instituciones específicas de la capital peruana. Y los objetivos específicos

son: identificar las características de los elementos curriculares diseñados en el curso y describir el proceso de diseño curricular que realizan los docentes de este.

El aporte de este estudio es contribuir a la reflexión de los docentes sobre su práctica educativa y que ella pueda aportar a la mejora de los procesos de diseño curricular en las instituciones educativas. Lo anterior se ajusta a la línea de investigación sobre diseño curricular y al eje sobre la participación del docente en los procesos de ejecución y desarrollo curricular. Además, esta tesis tiene relevancia, ya que explora un tema poco investigado: el diseño curricular de un curso nuclear dentro de un programa internacional que tiene un índice de crecimiento significativo en el Perú en los últimos años (Piazzon, Boza, Palomino, Quijandria y Romero, 2018).

El enfoque de esta investigación es cualitativo de tipo descriptivo, dado que busca describir y comprender una realidad desde las interpretaciones que hacen los sujetos de ella: cómo se realiza el diseño curricular del curso TdC en el marco del PD de la OBI. El método de investigación empleado fue el estudio de casos. Los datos se recolectaron mediante dos técnicas: el análisis documental y la entrevista semiestructurada con tres docentes de tres instituciones privadas de Lima.

Los resultados de esta investigación muestran que los elementos curriculares formulados en el curso TdC, reflejan una relación de coherencia entre ellos, apuntando a que el diseño curricular pueda llevar a la práctica el objetivo de este, como asignatura que promueve el pensamiento crítico y la indagación sobre el proceso de conocer.

El diseño curricular del curso TdC del PD se presenta como un proceso organizado, dinámico, flexible, participativo y deliberativo con un carácter interdisciplinario, en el cual los alumnos y su aprendizaje, ocupan un lugar central. Dicho proceso se aborda desde un currículo integrado, contextualizado, abierto a la discusión crítica y a la deliberación, evidenciando así, la viabilidad de realizar el diseño curricular de un curso de una temática compleja como es el TdC.

El diseño curricular del curso TdC como proceso de planificación contiene *momentos*: reflexión sobre las finalidades, trabajo colaborativo entre los docentes y evaluación sobre la planificación. Estos momentos no se ajustan estrictamente a ningún esquema preestablecido, son acciones realizadas por los docentes que

buscan la coherencia entre los objetivos del curso TdC y las intenciones educativas del PD. Dichos momentos, junto con las características mencionadas, los criterios de decisión y la participación del docente, responden a una construcción multifacética que configura el proceso de diseño curricular del curso TdC. En consecuencia, estos aspectos relacionados entre sí y entendidos desde una aproximación global y holística, permiten expresar la complejidad del diseño curricular.

El presente informe se estructura en dos partes. En la primera parte, se presentan el marco conceptual y contextual. En el primer capítulo de la primera parte, se desarrollan los principales aspectos conceptuales sobre el diseño curricular de un curso como proceso de planificación. En el segundo capítulo se aborda la descripción de las principales características del curso TdC del PD. En la segunda parte, en el primer capítulo, se describe el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos aplicados y se caracteriza a los participantes. Así también, en el segundo capítulo se da cuenta de los hallazgos a través del análisis de los resultados. Finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones, a partir de los datos encontrados, así como las referencias y los anexos correspondientes.

PRIMERA PARTE MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO I EL DISEÑO CURRICULAR DE UN CURSO COMO PROCESO DE PLANIFICACIÓN

1. El currículo: concepto, niveles de concreción y procesos

La palabra currículo proviene del latín *currículum* que significa literalmente carrera. Una primera acepción lo designa como el conjunto de estudios, conocimientos y experiencias de una persona, otra perspectiva hace referencia al plan de estudios de una institución educativa. Se trata de un término polisémico, dado que contiene diversos significados, así como autores, contextos y épocas, que provienen de la educación, la pedagogía y la didáctica (Portela, Taborda y Cano, 2018).

En ese sentido, Toro (2017) realizó un análisis de la evolución histórica del concepto. En el cual destacó que se trata de un término que ha evolucionado desde un enfoque tecnológico con la primera definición explícita planteada por Bobbit en 1918. Pasó por un enfoque práctico con Schawb y Stenhouse, quienes le aportaron características como la flexibilidad y la interconexión con la problemática social, hasta llegar al enfoque socio crítico que propuso “adentrarse a las problemáticas de los propios contextos de la sociedad posmoderna” (p. 472). Se coincide con la autora en que las diversas definiciones y la evolución histórica del término permiten comprender que se trata de un concepto en *permanente construcción*, lo que evidencia su complejidad, y a su vez su dinamismo cambiante y flexible (Barraza, 2018), que abre la posibilidad de innovaciones y ajustes.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que las diversas aproximaciones a este buscan responder a preguntas claves de la educación: ¿qué y para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo y cuándo evaluar? Por eso, es importante

delimitar el currículo, pues desde su concepto se determina el qué, el cómo, el para qué de la acción educativa y se orientan las decisiones en relación con los criterios y elementos del diseño y el desarrollo curricular:

Con la finalidad de garantizar que el currículo tenga pertinencia y coherencia con las demandas económicas, culturales, sociales, científicas y tecnológicas de los distintos contextos socio culturales (...) constituyéndose así el currículo, como el punto de enlace entre la escuela y la sociedad (Toro, 2017, p.462).

Esta dimensión del currículo es esencial, puesto que coincide con los enfoques de enseñanza que propone la Organización del Bachillerato Internacional (OBI, 2015), en los que se destaca la importancia del desarrollo de habilidades que permitan a los alumnos enfrentar con éxito la vida después de la escuela. Es decir, el currículo debería concebirse teniendo en cuenta el contexto sociocultural, económico, político y las necesidades de los alumnos.

El currículo puede entenderse como *campo de estudio*, *proceso* y como *documento* o *propuesta formativa* (Bolívar, 2008; Castillo y Cabrerizo, 2006). Para efectos de esta investigación el currículo entendido como campo de estudio no es relevante, por ello nos centraremos en conceptualizarlo como proceso y como documento o proceso formativo. Esta última concepción tiene una naturaleza prescriptiva “que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser” (Contreras, 1994, p.176); lo anterior implica que se plantee como un plan para la educación de los alumnos en un tiempo determinado en el ámbito de la escuela. Y que, además, se anticipen metas, ámbitos y secuencias de contenidos culturales seleccionados. Implica pasos y procedimientos para organizar o modificar los elementos curriculares y la manera en la cual se relacionan. Por ello, está relacionado con la intención, el deber ser, los aspectos normativos y formales. Es el documento final o instrumento de gestión académica y formativa que orienta la práctica educativa (Castillo y Cabrerizo, 2006). Así, todo currículo debería plantear el logro de las finalidades o intenciones que se propone, ese es su sentido como *propuesta formativa*.

Por otro lado, el currículo como *proceso* expresa una realidad flexible, cambiante y dinámica, en la que mediante diversos métodos se busca al mismo tiempo poner en acción los planes y crear y recrear en el trabajo conjunto de docentes y alumnos. En este punto el currículo no es estático ni está predefinido.

Al respecto, Gimeno (2010) señaló que una “perspectiva procesal y descentralizada del currículo propone una visión de este como algo que pasa desde ser un plan hasta convertirse en prácticas pedagógicas” (p. 34). En esta aproximación se trata de una propuesta de experiencias de aprendizaje que se construye a partir de la reflexión y la interpretación, se caracteriza por ser dinámica, flexible y contextualizada. Ruiz (2005) agregó que se trata de un proceso continuo de deliberación, de transacciones, entre todos los que participan de la institución escolar.

Por su parte, Stenhouse (1987) aportó una visión del currículo como un objeto dinámico, como un proceso de construcción centrado en el aprendizaje. La concepción del currículo como *proceso* implica reconocer que se trata de algo que ocurre, es decir, un fenómeno real que se desarrolla en un contexto, un tiempo y un espacio determinado, y tiene sentido cuando cobra vida; de lo contrario sería letra muerta. Como bien lo expresó Barraza (2018): “El currículum es lo que la escuela ofrece, no un documento o un escrito, sino la puesta en marcha de un proceso, como tal” (p.115).

Ambas dimensiones del currículo (proceso y propuesta formativa) no son opuestas, al contrario, se complementan para lograr una visión amplia y completa del currículo para su mejor comprensión y desarrollo. Castillo y Cabrerizo (2006) expusieron dos aproximaciones al currículo: una concepción estática ante otra dinámica. La concepción estática se define como un sistema conceptual, como un mapa de aprendizaje que guía la práctica educativa; “expresa la forma de cómo una institución educativa se define a sí misma y percibe teóricamente sus objetos de estudio” (p.157). Mientras que la concepción dinámica es “aquella que, al mismo tiempo que establece una estructura a las actividades académicas, define los procesos que constituirán y harán evolucionar esa estructura como sistema de aprendizaje” (Castillo y Cabrerizo, 2006, p. 157). Tener en cuenta que ambas concepciones se complementan lleva a entender mejor la relación entre el currículo como proceso y como propuesta formativa.

Una concepción dinámica del currículo favorece una aproximación que no se quede en los aspectos normativos, sino que se elabore, ejecute y evalúe el currículo de acuerdo con las diferentes perspectivas de la realidad, y, además, cuente con una permanente actualización de este. Por consiguiente, desde la

concepción dinámica el currículo se trata de un proceso vivo que implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.

Para concluir esta breve conceptualización sobre el currículo resulta pertinente citar la idea de Contreras (1994) “el currículo debe reflejar el modo en que se espera que las intenciones se lleven a la práctica” (p.180). En otras palabras, es esencial que el currículo repercuta en la práctica educativa, que no se quede en enunciaciones de las intenciones educativas, para que pueda salvar la distancia entre la intención y la acción. Como lo mencionó Stenhouse (1987), el currículo “deberá aspirar a algo que merezca la pena, así como a lograr lo que pretende” (p.27).

Teniendo en cuenta que las diversas conceptualizaciones sobre el currículo responden a determinadas perspectivas teóricas, en esta investigación se parte del enfoque interpretativo cultural en vista de que varios elementos y características de este, como su realidad flexible, deliberativa y dinámica, coinciden con algunos aspectos de la propuesta curricular del PD de la OBI. Aunque no se sustentan explícitamente. En consecuencia, dicho enfoque permitirá aproximarnos al análisis del diseño curricular del curso TdC, objetivo general del estudio.

Dicho enfoque afirma que la naturaleza del conocimiento no es lineal, sino que se trata de un proceso complejo en el cual los resultados del aprendizaje no están previamente determinados. También afirma que el currículo “expresa una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje” (Stenhouse, 1991, p.11).

En este enfoque convergen varias corrientes y aproximaciones teóricas que podrían reducirse a tres según la propuesta de Román y Díez (2001): cognitiva, práctica y reconceptualista. Surgió en los años 70 del siglo XX en contraposición a los modelos tecnológicos. Postula que la naturaleza de la realidad es dinámica, múltiple, holística y que puede construirse, es decir, no está determinada. Como su nombre lo indica, busca la interpretación de las situaciones concretas que se producen en las interrelaciones sociales en el aula. Castro, Correa y Lira (2004) afirmaron que “su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante situaciones concretas de las

prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo en aspectos teóricos” (p. 25). En ese sentido, desde esta aproximación el currículo es una construcción social que busca entender la realidad y tiene como interés la comprensión de las situaciones, por lo que la construye a través de procesos investigativos y deliberativos.

Es decir, el currículo se entiende como práctica, como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse 1987, p. 29). Se rescatan dos exigencias importantes sobre el currículo: que esté abierto a la crítica y que se pueda poner en práctica. Además, el reconocimiento de que está en permanente construcción, que no es un documento terminado, por el contrario, está abierto al debate, a la deliberación y lo considera abierto, flexible y contextualizado (Toro, 2017).

En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje el enfoque interpretativo cultural propone la enseñanza comprendida como una actividad práctica más que teórica, que implica involucrar y comprender que la realidad es cambiante y compleja en el aula. A su vez, explica que el aprendizaje busca construir significados y dar sentido a las cosas y a las acciones. Entre sus características principales se encuentra que se trata de un proceso dinámico, flexible, ordenado, participativo y continuo. Dentro de este enfoque se incluye el constructivismo, del cual resulta necesaria una breve conceptualización, dado que coincide con la propuesta curricular del curso TdC del PD (Dombrowski, Mackenzie, and Clarke, 2010).

El constructivismo es un enfoque que incluye la reflexión sobre los alcances y los límites del conocimiento. Está relacionado con posturas de la filosofía, la epistemología, la psicología y la educación; en consecuencia, se trata de un enfoque con diferentes matices (Tovar-Gálvez y García, 2012). Existen diferentes formas de entender el constructivismo, pero todas comparten la idea general de que “el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo” (Serrano y Pons, 2011, p. 3).

En ese sentido, aplicado al ámbito educativo, el conocimiento es una construcción personal producto del aprendizaje y un proceso dinámico de

interpretación de la información en un contexto histórico y social (Serrano y Pons, 2011). Esto supone que el aprendizaje es posible y que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se centran en los sujetos que intervienen.

De manera particular, el constructivismo sociocultural postula que “el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, un medio entendido social y culturalmente” (Parra, 2014, p.159). Este se adquiere según:

La ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento(...) la persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. (Serrano y Pons, 2011, p.8).

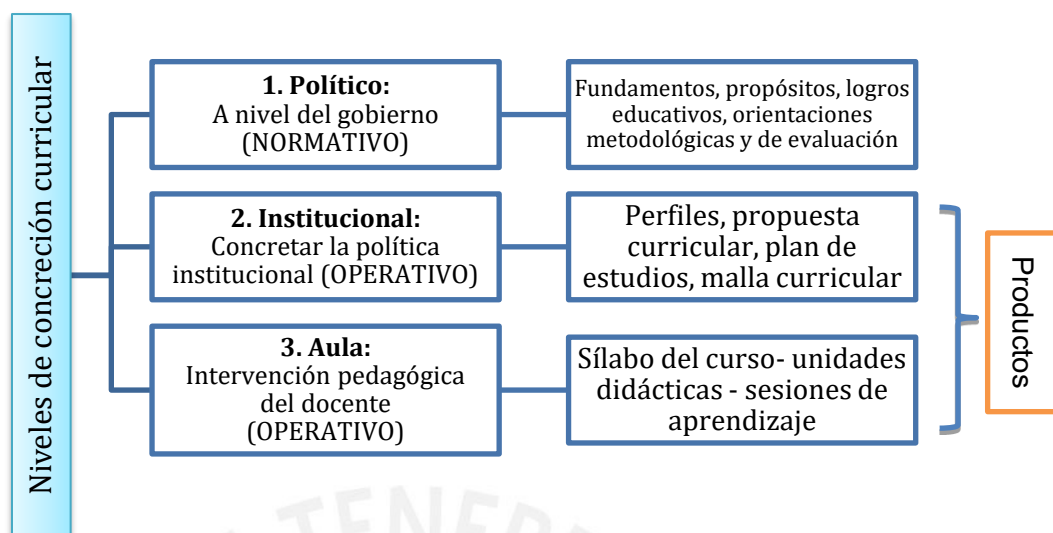
Según el planteamiento de Vygotsky, “lo fundamental de esta teoría radica en considerar al individuo como resultado del proceso histórico y social, en el que el lenguaje desempeña un papel esencial” (Parra, 2014, p.159).

Luego de realizar la conceptualización sobre el currículo, su descripción como propuesta formativa y proceso, y de la mención del enfoque curricular desde el cual se aborda esta investigación. Explicaremos a continuación de manera sucinta los niveles de concreción curricular. Dado que reconocerlos brinda claridad sobre el ámbito de intervención de los actores que participan en el diseño del currículo. Además, los niveles de concreción definen la amplitud o la especificidad de la propuesta formativa que constituye el currículo.

La propuesta formativa de una institución educativa está delineada de acuerdo con diferentes niveles de concreción curricular que van desde los más generales a nivel de las políticas educativas de un país, por ejemplo, hasta el nivel más específico, como la planificación de las sesiones de aprendizaje de un curso o disciplina.

La concreción curricular a través de los diferentes productos, como el plan de estudios o las sesiones de aprendizaje, da cohesión, coherencia y continuidad al proceso educativo al buscar adaptar el currículo a la realidad concreta de cada institución. Igualmente, logra que los docentes puedan aportar desde la toma de decisiones y la identificación explícita y clara de criterios compartidos. En la primera línea de la Figura 1 se muestran los niveles de concreción curricular y en la segunda, sus respectivos productos a nivel institucional y en el aula.

Figura 1. Niveles de concreción curricular y productos



Elaboración propia

Los productos del diseño curricular a nivel del aula permiten al docente orientar los lineamientos institucionales de acuerdo con el contexto, la realidad y las necesidades de los estudiantes. Se trata de pasar de la propuesta curricular institucional a la propuesta que se concreta en el espacio más puntual; de ir de los aspectos prescritos por las instituciones educativas al diseño que realiza el docente desde su creatividad, capacidades e intenciones. En un currículo abierto la institución educativa es responsable de garantizar la definición de los aspectos fundamentales mínimos (prescritos) para que el docente pueda realizar el diseño curricular en el aula.

Para abordar de manera completa la conceptualización sobre el diseño curricular partimos al inicio de este capítulo, con el concepto de currículum. Ahora es necesario situar el diseño curricular comprendido como uno de sus procesos. Teniendo en cuenta que todo currículum contiene tres procesos, a continuación, se mencionarán de forma breve, para luego conceptualizar el diseño curricular y posteriormente desarrollar los elementos curriculares en el siguiente acápite.

El diseño, el desarrollo y la evaluación son los procesos que hacen referencia a los momentos en los que se construye, ejecuta y evalúa el currículum. Dicha división que responde a una concepción tecnológica del currículum (Contreras, 1994), permite diferenciarlos sin omitir que en la práctica estos procesos están fuertemente relacionados entre sí y configuran una unidad. Esto es así para que,

como mencionan Tovar y Sarmiento (2011), “haya continuidad, coherencia y consistencia entre el diseño, la gestión y la evaluación como procesos que garanticen su plena implementación” (p. 516). La forma en la cual se definen los procesos de decisión y los encargados de estos, en lo que corresponde al diseño y el desarrollo curricular, configura el trabajo del docente en el aula.

A continuación, realizaremos una conceptualización sobre el diseño curricular como proceso del currículo. La palabra diseño está relacionada con el mundo del arte y la técnica; se trata de proyecto o plan que configura algo. En el ámbito educativo este concepto se vincula con la planeación, la estructuración y la organización de los pasos o etapas por seguir para la elaboración del currículo y la “forma de organizar el contenido de la práctica educativa” (Contreras, 1994, p. 207). Es necesario considerar que con el término *diseño curricular* existen las mismas dificultades que con el término *currículo*, pues tampoco hay consenso sobre su significado (Estebaranz, 1999).

El diseño curricular se desarrolla desde una perspectiva teórica que responde a un paradigma, por ello es necesario posicionarse con respecto a las teorías y modelos curriculares desde los enfoques que lo sustentan. Ya que finalmente, “el diseño es la aplicación de la teoría curricular y la formalización en la práctica del modelo conceptual del que partimos” (Ruiz 2005, p.110). Con esta afirmación se entiende que el diseño curricular se fundamenta en una teoría y un modelo, donde el diseño curricular es la aplicación de ambas.

Por ello, como ya se mencionó, esta investigación parte del enfoque interpretativo cultural, en el que el diseño curricular se presenta como un *espacio de deliberación* a través del cual se resuelven los problemas de práctica educativa,

al tratar de alcanzar entre todos los participantes un consenso acerca del mejor argumento disponible para fundamentar una decisión o conjunto de decisiones... Así, se convierte en un proceso cíclico, evolutivo y situacional, pues se trata de ir construyendo y reconstruyendo con planes cada vez más complejos y completos el currículo escolar en un centro educativo determinado (Escudero,1999, p.130).

La deliberación y el consenso hacen del diseño curricular una cuestión de solución de problemas de la práctica. Desde el enfoque interpretativo cultural, el diseño curricular suele ser procesual, cíclico y evolutivo, ecléctico, situacional, reflexivo, dinámico e innovador e investigativo.

En ese sentido, resulta significativa la propuesta de Guarro (1989) citado en Estebaranz (1999), para el cual el diseño es un “proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, que se anticipa a su puesta en práctica y configura de forma flexible un espacio instructivo” (p. 212). Como proceso para la elaboración del currículo el diseño implica tomar decisiones desde una base teórica explícita o implícita, es decir, parte de una concepción de la enseñanza, del aprendizaje, de la escuela y de la educación, entre otros.

Por este motivo no hay una forma preestablecida de llevarlo a cabo, pues se tienen en cuenta variables y valores que cada maestro interpreta y desarrolla de manera diferente, lo que resalta el aspecto deliberativo. Pero eso no significa que depende exclusivamente de las ideas o la perspectiva del docente, es necesario que se tengan en cuenta las intenciones educativas y una sólida base teórica como lo menciona Barrow (1984) citado por Contreras (1994) “el énfasis debe caer menos en procedimientos o estilos de operación, y más en establecer una base teórica sólida para tales prescripciones... Lo que debemos tener son argumentos coherentes con nuestros fines curriculares generales” (p. 211). Lo anterior supone que el docente desarrolle capacidades y habilidades para el diseño curricular y que este sea “continuamente revisado a la luz del juicio crítico de los profesores” (Contreras, 1994, p.202), y esto supone de parte del docente como lo menciona Stenhouse (1987) actitudes reflexivas y deliberativas sobre su práctica educativa.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia del diseño curricular?, ¿por qué tiene valor diseñar? La importancia y el valor del diseño curricular radican en que se tiene la intención de integrar de manera coherente los elementos curriculares para dar sentido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sin las tareas del diseño el docente puede perder de vista las intenciones educativas que son, en última instancia, la respuesta a la pregunta sobre el para qué de la educación. Así mismo, tiene valor puesto que posibilita que cada elemento curricular sea pensado de acuerdo con el contexto de los alumnos que son sus principales beneficiarios.

Por ello, el diseño tiene una importancia clave cuando se quiere fortalecer un currículo que prepare a los estudiantes para la vida, que no se centre en el aprendizaje memorístico o en la acumulación de gran cantidad de información. De hecho, Casanova (2012) señaló que se trata de plantear el diseño como eje de la educación:

Que favorezca aprendizajes transferibles, que dote de competencias suficientes como para desenvolverse satisfactoriamente en la vida, que promueva el entendimiento entre los diferentes (al fin, entre todos: cada persona es única e irrepetible), que forme para la propia toma de decisiones (p.11).

De forma paralela, Yániz (2006) destacó que el diseño curricular tiene importancia porque permite aumentar la probabilidad de que los alumnos alcancen los aprendizajes, expresar las intenciones educativas y verificar el logro de los objetivos. En la Tabla 1 se resumen sus principales características a partir de las ideas de Toro (2017), Castillo y Cabrerizo (2006) y OIE-UNESCO (2017), que presentan el diseño curricular desde una visión amplia y actualizada.

Tabla 1. Características del diseño curricular

| Característica | Descripción |
|------------------------------------|---|
| Tiene un propósito. | Su gran objetivo es la mejora de los aprendizajes. Los propósitos deberían estar explicitados de la manera más clara posible. |
| Es dinámico y flexible. | Está orientado a modificar las circunstancias en las que se inscribe; implica asumir que hay variedad de instrumentos y formas para alcanzar los objetivos y también es factible de ser cambiado de acuerdo con las características del contexto. |
| Es participativo y deliberativo. | Involucra de manera activa a diferentes actores (docentes, alumnos, directivos) y necesita de la deliberación para realizarse a través de un esfuerzo consciente de planificación |
| Es creativo. | En su elaboración se presentan oportunidades para el pensamiento innovador, los nuevos conceptos y las capacidades inventivas. |
| Es organizado y contiene momentos. | Contiene una manera sistemática de planificar que requiere de una serie de momentos relacionados entre sí para su desarrollo y ejecución. |

Elaboración propia en base a Toro (2017), Castillo y Cabrerizo (2006) y OIE-UNESCO (2017).

Luego de abordar el concepto de currículo, los niveles de concreción y sus procesos; y de realizar la conceptualización sobre el diseño curricular como proceso del currículo, se presentan a continuación, dentro del diseño curricular de un curso, como propuesta formativa, los elementos curriculares que se formulan y

los principales aspectos del proceso planificación: características, momentos del proceso, criterios de decisión y el papel del docente.

2. El diseño curricular como propuesta formativa de un curso

El diseño curricular como propuesta formativa de un curso remite a los aspectos normativos y prescriptivos del currículo; se plantea como un plan para la acción educativa. La pregunta ¿qué se diseña? conduce a los elementos del currículo, son estos los que se formulan a través de diferentes momentos de acuerdo con el modelo desde el que se abordan. Para efectos de esta investigación se toman en cuenta los siguientes elementos curriculares: los perfiles, las intenciones educativas, los contenidos educativos, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes (Revilla, 2011).

En el proceso de diseño curricular es importante tener en cuenta la interrelación de los elementos curriculares, de manera que el diseño pueda reflejar lo mejor posible, el modo en que espera que las intenciones educativas se lleven a la práctica y en consecuencia dar coherencia al proceso de diseño curricular.

2.1 Elementos del diseño curricular

En este acápite, se desarrollan los elementos curriculares de una propuesta formativa entendidos desde un enfoque interpretativo cultural.

2.1.1 Los perfiles: describen o enumeran aquellas características deseables de las personas implicadas en las acciones educativas y responden a la pregunta sobre qué tipo de personas quiere formar la institución educativa. Aunque su naturaleza es general, se considera que el perfil del alumno debería ser el punto de partida para la elaboración de las intenciones educativas de los programas o iniciativas que son parte del currículo.

Responden a diversos criterios que abarcan el modelo educativo, el tipo de institución y el nivel educativo (Revilla, 2011). El perfil orienta la construcción del currículo y a su vez le da consistencia interna al traducir la intencionalidad formativa de este. En el ámbito escolar propone las características deseables del estudiante al concluir un proceso de formación.

Se entiende el perfil como un punto de referencia con los rasgos deseables, pero no se trata de un molde exacto que debe reproducirse, sino, más bien, de elementos y características que se buscan lograr de manera contextualizada (Castillo y Cabrerizo, 2006). Este se puede establecer con base en ciertos criterios y/o competencias.

Dentro del proceso de diseño curricular de un curso, elaborar y establecer el perfil del alumno le corresponde a la institución educativa, por ende, el docente en el aula lo toma en cuenta como referente para el desarrollo de los otros elementos, como las intenciones educativas, los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes. El perfil de alumno puede establecerse de muchas maneras a partir de diversos criterios o aspectos, por ejemplo, el tipo de aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores, actitudes), dimensiones (aprender a ser, a convivir, a aprender, a hacer), campos de desempeño (investigación, producción, enseñanza-aprendizaje) o áreas de desarrollo de la persona humana (intelectual, física, afectiva).

2.1.2 Las intenciones educativas: A través de ellas se declaran los *finés* que están detrás de las acciones llevadas a cabo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas se pueden redactar como objetivos, competencias o capacidades, según la perspectiva teórica del currículo (Revilla, 2015). Responden al para qué de la acción educativa y “constituyen criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta en un proceso educativo de valor” (Contreras, 1994, p.201). Desde un enfoque interpretativo cultural las intenciones se orientan a preparar al alumno para la vida, por ello, se enfatiza el desarrollo de cada uno como ser único que debe crecer de acuerdo con su singularidad. En ese sentido, la función del proceso educativo es atender al crecimiento y a la satisfacción de los estudiantes.

A continuación, explicaremos dos maneras de expresar las intenciones educativas: como *objetivos* y como *competencias*. Esto se debe, en primer lugar, a que son dos formas comunes de expresar las intenciones educativas en varios enfoques, y de manera particular ambas pueden asociarse al enfoque interpretativo cultural.

Con respecto a las *competencias* es importante señalar que, como lo explicó Casanova (2012), este elemento curricular ha sido novedoso en los sistemas educativos de América Latina en los últimos 20 años. A partir del año 2000 se

incorporó en las políticas educativas internacionales a través del proyecto DeSeCo y el Partnership for 21st Century Skills (Hayes, 2014), en los cuales se plantearon las llamadas competencias básicas para el siglo XXI: “creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas y comunicación y colaboración” (p.329), como necesarias para aprender en la escuela actual.

Como bien lo señalaron Tobón (2013) y Hayes (2014), el concepto de competencia no es nuevo; sin embargo, en lo que se refiere a los desafíos que enfrentan los alumnos de las escuelas en la actualidad lo que ha variado es que el acceso a la información y al conocimiento ha aumentado. Las herramientas para comunicarse y compartir con las que cuentan ahora los estudiantes permiten nuevas formas de transmitir sus ideas que abren a nuevas formas de pensar. La importancia de las competencias como elemento del currículo radica en su relación con los contenidos educativos y la evaluación de los aprendizajes para lograr “que sean significativas para los estudiantes, la clave está en traducirlas a aplicaciones muy concretas en el aula, conectadas con los tipos de evaluación y los contenidos curriculares” (Hayes, 2014, p.50).

Respecto a las competencias Tobón (2013) expresó que “no constituyen propiamente un modelo pedagógico... solo alcanzan a ser un enfoque” (p.8), dado que un modelo pedagógico es mucho más amplio, en ese sentido las competencias no pretenden ser una propuesta de todo el proceso educativo. Son un enfoque dado que se concentran en determinados aspectos conceptuales y metodológicos, como la integración de los saberes a los desempeños, el énfasis en la metacognición en la didáctica y la evaluación, entre otros. Por consiguiente, este enfoque puede llevarse a cabo desde cualquier modelo pedagógico o curricular o desde la integración de estos. En 2013 el mismo autor indicó que el concepto de competencia en el ámbito educativo no proviene de un único paradigma teórico, sino de múltiples fuentes. Estas desde el pensamiento complejo, “constituyen un modelo inacabado y en constante construcción” (p.92). Su definición fue que las competencias son:

Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética. En síntesis, las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético (p.93).

Por su parte, Royo (2020) señaló que el concepto de competencia ha sido interpretado por la cultura académica de manera equivocada, desde una idea “de naturaleza acumulativa y cuantitativa” (p.48) que plantea que ser competente es saber mucho, y, en consecuencia, se propone una serie de listados de conocimientos y capacidades para lograrlo. Esta postura define las competencias desconociendo su naturaleza holística e integradora. El autor establece que un currículo basado en competencias lleva a “situar un saber-actuar complejo como objetivo central y eje vertebrador” (p.49). Royo (2020) sintetizó el concepto de competencia con la referencia de varios autores como Tardif, Perrenoud, Le Boterf y Zabalza (2009) para quienes la competencia,

no se puede descomponer, “La competencia no es una suma”, declara tajante Le Boterf (2008), sino una combinación perfecta sistémica de recursos en donde cada parte se adapta y ve modificada por los demás. Es una forma específica de plantear, razonar y actuar ante los problemas y situaciones. Requiere movilizar todo tipo de recursos externos e internos, pero siempre de manera integrada y contextualizada. (p.66)

Finalmente, es importante considerar que las competencias en cuanto macro habilidades y comportamiento involucran contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Santibáñez, 2012).

Por otro lado, los *objetivos* son un elemento articulador que contiene la intencionalidad que busca el currículo. Orientan hacia un fin, deben atender a las características del contexto y otorgar utilidad al proceso formativo. Desde el enfoque interpretativo cultural los objetivos buscan tener en cuenta los intereses y necesidades de quienes aprenden para que sean elementos significativos en el proceso de formación. Estos responden a la cuestión fundamental de dar claridad a un proceso, es decir, explicitan lo que se desea hacer, los resultados o el logro al que se espera llegar (Zabalza, 2009).

Los objetivos tienen una función clarificadora crucial, en el sentido de que manifiestan y hacen explícito el discurso educativo, las intenciones y los propósitos de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Santibáñez, 2012). Por lo mismo, sería ideal que estos sean explícitos, pues se declaren o no, es evidente que ejercen una clara influencia. Por esto, es necesario que el establecimiento de los objetivos sea fruto de un proceso “de reflexión, depuración y explicitación de lo que se quiere hacer...en definitiva especificar los objetivos es confesar lo que se

piensa hacer, declarar cuales son las decisiones adoptadas” (Zabalza, 2009, p.92). En esta línea, el docente tiene la tarea de hacer propios los objetivos para que funcionen como orientadores de las acciones en el aula.

2.1.3 Los contenidos educativos: son un elemento central en el diseño curricular que responde a la pregunta ¿qué se aprende?, detrás de la cual hay diferentes aproximaciones sobre su importancia, los criterios para su selección y la manera de organizarlos. Este es un tema ampliamente debatido; no se trata simplemente tomar una lista de contenidos y enseñarlos, sino que involucra una toma de decisiones y posturas previas sobre el sentido de la escuela y la enseñanza. Por ello, Zabalza (2009) afirmó:

Hablar de contenidos no es solo referirse a *qué enseñar*, si eso fuera ya poco, sino que supone situarse en una plataforma decisional (...) que está condicionada por una serie de posturas previas respecto a qué es la escuela y para qué, qué peso ha de adquirir cada disciplina (p.121).

Las decisiones sobre qué contenidos enseñar y qué contenidos no enseñar se relaciona con una visión del conocimiento que responde a determinados paradigmas sobre la realidad. A continuación, se desarrollan los contenidos educativos desde dos aspectos: su concepto y tipos en primer lugar, y los criterios para su selección y organización en segundo lugar.

2.1.3.1 Concepto y tipos: El *concepto* de contenido en educación ha evolucionado y pasó de ser una lista de temas que enseñar en una materia a un concepto más amplio que abarca el reconocimiento de que todo lo que se aprende se puede enseñar y, por lo tanto, puede ser un contenido educativo (Casanova, 2012). Todo puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos se entienden como “elementos para la construcción reflexiva del conocimiento y de estructuras significativas” (Ruiz, 2005, p.81). En ese sentido, son medios (no fines) abiertos y flexibles que pueden presentarse en forma de problemas para resolver o hipótesis para comprobar.

Desde el enfoque interpretativo cultural los contenidos no se entienden como el centro del aprendizaje, ya que se destaca la importancia del proceso por el cual los alumnos adquieren dichos aprendizajes. La simple adquisición de conocimientos queda en un segundo plano, no se busca que los alumnos dominen determinadas disciplinas, sino que construyan el conocimiento a través del

desarrollo de habilidades y capacidades. En consecuencia, se pone énfasis en la deliberación ante situaciones concretas, se centra la importancia en la acción que se manifiesta como interacción docente-alumno, alumno-docente donde se delibera, se intenta comprender la realidad y se emiten juicios (Castro et. al., 2004).

En relación con el valor del diseño curricular en el contexto de los aprendizajes que necesitan los alumnos en la sociedad del siglo XXI, se hace necesario que los contenidos educativos superen una aproximación en la cual el conocimiento se aprende por separado a partir de las diferentes disciplinas y se proponga un aprendizaje interdisciplinario. En palabras de Bolívar (2008) “en lugar de partir de las áreas curriculares heredadas, habría que dar la vuelta: qué pueden aportar cada una de las áreas del conocimiento a aquellos problemas que hemos determinado como relevantes en la formación de la ciudadanía” (p. 226). Dar la vuelta puede llevar hacia un currículo abierto y contextualizado en el que los contenidos buscan ser relevantes, significativos, a la vez relacionados con el contexto social y cultural, y que el aspecto interdisciplinario sea esencial, como se propone en el curso TdC del PD.

Los contenidos educativos pueden ser de tres *tipos*: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos *conceptuales*, como su nombre lo indica, parten de los conceptos, poseen un componente abstracto y tratan de que el alumno pueda aprender sistemas, teorías, principios, hipótesis, leyes, etc. Los conceptos enuncian hechos, datos, fenómenos y principios básicos del conocimiento. Para Cantón y Pino-Juste (2011) se trata de “un conjunto de formas culturales y saberes seleccionados en torno al cual se organizan las actividades del aula” (p. 62).

Por su parte, los procesos, destrezas o habilidades hacen referencia a un procedimiento que puede ser usado en situaciones y formas diversas, y corresponden al saber hacer y el cómo hacer (Santibáñez, 2012). Pueden definirse como conjuntos de acciones, formas de actuar, que apuntan al saber hacer y pueden ser técnicas, métodos, procedimientos y estrategias. Estos procesos, llamados también habilidades, son “capacidades y disposiciones para la vida y, por consiguiente, para el aprendizaje. Aptitudes instrumentales que facilitan el proceso educativo, siendo conveniente ofrecer ocasiones de desarrollo en la vida escolar” (García-Hoz, 1995 p. 52). Igualmente, constituyen un cómo hacer una tarea

específica, a diferencia de los conocimientos, que más bien responden a la pregunta sobre qué aprender.

Las actitudes son entendidas como disposiciones habituales conscientes y libres que se van formando en las personas para actuar de una determinada manera. Santibáñez (2012), afirma que “son prácticas sociales a través de las cuales se manifiestan los ideales y aspiraciones de los educandos y las normas de convivencia entre ellos. Está conformado por las normas, intereses, ideales, actitudes y valores” (p.201). Según Román y Díez (2001) los componentes básicos de las actitudes son tres: cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y comportamentales (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

2.1.3.2 Criterios de selección: En el proceso de diseño curricular de un curso, la selección y organización de los contenidos educativos el docente tiene en cuenta diferentes criterios que responden a las intenciones educativas, puesto que es casi imposible que se enseñe, y que el alumno aprenda, la cantidad enorme de contenidos en un determinado ámbito de conocimiento en el lapso establecido durante el año escolar.

Resulta fundamental que el docente participe en la revisión y actualización de los contenidos, esto aumenta su compromiso con el diseño y aporta perspectivas diversas que son necesarias para el debate y la discusión en torno a ellos (Hayes, 2014). De ahí la necesidad de establecer criterios para su selección, por ejemplo, se sugieren la validez, la adecuación y la significación. Validez entendida como “la coherencia entre el contenido y los objetivos o competencias que se quieren alcanzar, un contenido es válido cuando posibilita el desarrollo de los logros establecidos” (Cantón y Pino-Juste, 2011, p. 95). A su vez, adecuación comprendida como la relación entre el contenido seleccionado y las características del alumno en función de sus posibilidades. Y significación en cuanto representan para los alumnos la posibilidad de comprender el mundo que los rodea y permiten actuar sobre el.

Finalmente, es importante considerar que la selección de contenidos desde una perspectiva interpretativa cultural se fundamenta en un concepto de currículo como proyecto cultural, en el cual se transmiten unos saberes y contenidos en lugar de otros, de acuerdo con determinadas intenciones y finalidades.

2.1.4 Las estrategias didácticas: estas hacen parte del proceso de diseño del currículo y responden a ¿cómo enseñar? Están asociadas directamente con la labor de planificación del docente y en relación con las intenciones educativas, las estrategias responden a la pregunta que debe hacerse el docente: ¿qué tengo que hacer para que mis alumnos logren los objetivos y/o alcancen determinadas competencias? Según Bixio (2004) “son la puesta en práctica de las teorías y las experiencias que constituyen el conocimiento pedagógico, (...) el conjunto de acciones que realiza el docente con clara intencionalidad pedagógica” (p.95).

En síntesis, son un conjunto de acciones planificadas, secuenciadas, ordenadas, conscientes e intencionadas a través de las cuales el docente busca el aprendizaje de los alumnos. Están fundamentadas en el conocimiento pedagógico del docente y en ellas se ponen en práctica la teoría y la experiencia. Además, ofrecen a los alumnos y docentes maneras oportunas de información, motivación y orientación. Lo que determina la elección de una estrategia en lugar de otra es la manera en la cual el docente combina y tiene en cuenta el contenido, la organización, el tiempo, el espacio, los recursos, los materiales, los procedimientos y las técnicas según la intención educativa que pretenda lograr.

Las estrategias didácticas desde un enfoque interpretativo cultural son medios para alcanzar las intenciones educativas por ello buscan ser “amplias y contextualizadas, apoyadas en las concepciones previas de los alumnos, reflexivas, constructivas y significativas” (Ruiz, 2005, p.81).

Las estrategias didácticas desde un enfoque constructivista tienen una función crucial como mediadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los instrumentos psicológicos, como el lenguaje, por ejemplo, que se utilizan para ordenar y reposicionar la información serían una mediación, que en este caso sería instrumental. Por su parte, la mediación social se entiende como “la interacción de dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva. Implica poner atención a los aspectos sociales que se toman en cuenta en las situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Bixio, 2004, p.107).

En consecuencia, las estrategias didácticas funcionan como mediadoras del aprendizaje cuando trascienden la mediación instrumental y pasan a la mediación social. De esta forma, permiten la articulación de las condiciones objetivas del contenido y las condiciones subjetivas del docente y de los alumnos. En estas se

da importancia, no solo al contenido, sino también a los agentes sociales y sus peculiaridades, con lo que se trasciende de lo meramente académico.

2.1.5 La evaluación de los aprendizajes: este elemento curricular responde a la pregunta ¿cómo verificar los aprendizajes? Se trata de un tema sobre el cual existen diversas tendencias y aproximaciones, que están fundamentados en diferentes paradigmas. Desde el enfoque interpretativo cultural, la evaluación busca ser procesual, formativa, cualitativa y deliberativa, teniendo en cuenta estas características, “es la expresión de un juicio de parte del profesor que presupone una toma de decisiones... y que se apoya en distintos tipos de evidencias” (Gimeno, 1991, p.377). Además, busca centrarse más en los procesos que en los contenidos, por ello se evalúan capacidades, destrezas, valores y actitudes (Castro et. al., 2004).

Así, la evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico constante, estructurado y deliberado mediante el cual se observa, recoge, retroalimenta y analiza información sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de dicha revisión se emite un juicio de valor en función a criterios preestablecidos y se llega a la toma de decisiones que mejoren el proceso.

En el marco de una aproximación constructivista el conocimiento es entendido como una construcción personal donde la verdad no puede ser objetiva, sino consensuada, y el aprendizaje se entiende como un proceso continuo sujeto a los cambios del contexto. En consecuencia, la evaluación de los aprendizajes:

Significa introducir instrumentos sensibles a esos cambios, útiles para dar cuenta de cómo los estudiantes establecen relaciones, qué tipo de hipótesis y deducciones realizan, qué actitudes y metas desarrollan y, en general, cómo utilizan esos recursos para afrontar los problemas que les proporcionan los contextos en los que se desarrollan (Monereo, 2009, p.13).

En este contexto se acentúa la evaluación formativa, la cual debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción del conocimiento.

El enfoque constructivista promueve el papel activo del estudiante como creador de significado. Aquí, un elemento fundamental es considerar las actitudes y disposiciones del alumno como parte de la función formativa de la evaluación. En la misma línea busca que el valor que se le dé a los exámenes, a las mediciones, sea mínimo en el proceso de evaluación. En esta perspectiva se valoran las

experiencias de aprendizaje de cada alumno y, por lo tanto, se incorpora el concepto de que una clase no está compuesta por alumnos homogéneos. En resumen, se puede afirmar que la evaluación es uno de los componentes básicos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Debido a su función, la evaluación puede considerarse de dos tipos: sumativa y formativa. La primera mide el rendimiento de los alumnos considerando un punto de referencia estándar (English, 2019). Con esta función se pretende determinar un juicio de valor o calificación a un producto en relación con un criterio o estándar establecido, al final de un proceso. La segunda ayuda a identificar dificultades y oportunidades en el proceso de aprendizaje centrando su atención en el alumno. Además, proporciona al docente elementos para adecuar las estrategias en el aula. Como su nombre lo indica, acompaña el proceso formativo del alumno y generalmente se identifica con la evaluación continua. Ambas funciones deben considerarse como complementarias en el proceso de aprendizaje, como lo señaló English (2019); una evaluación ideal será “aquella que combine ambos enfoques, uno que sea sumativo, pero que incluya un circuito de retroalimentación de críticas y mejoras” (p.144).

Después de un breve alcance sobre los elementos que son parte del diseño curricular de un curso, es importante considerar algunos aspectos que describen el proceso planificación: características, momentos, criterios de decisión y el papel del docente.

2.2 La planificación como proceso del diseño curricular de un curso

La planificación se entiende como una acción *implícita* que hace parte del diseño curricular (Revilla, 2015). Por ello, a continuación, clarificaremos la relación entre el diseño y la planificación curricular desde la perspectiva de este estudio, lo que permitirá comprender la planificación en el marco del diseño curricular.

Desde un enfoque interpretativo cultural, la planificación “supone reflexionar y consensuar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los contenidos de ese proceso” (Revilla, 2015, p. 29). Implica de parte del docente una tarea de reflexión y posterior toma de decisiones sobre el qué, cómo y por qué enseñar. Además de la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y

contenidos educativos, el desarrollo de unidades de aprendizaje y/o sesiones de clase, entre otras actividades (Estebaranz, 1999). Llevar a cabo estas acciones garantiza el desarrollo del proceso de diseño curricular de un curso.

Por su parte, el diseño curricular en cuanto proceso del currículo busca integrar los elementos curriculares teniendo en cuenta los niveles de concreción y sus respectivos productos. Se entiende como “una actividad más amplia relativa a las cuestiones generales del curriculum” (Estebaranz, 1999, p. 2010).

En conclusión, para clarificar la relación entre el diseño curricular y la planificación en palabras de Ruiz (2005),

“la actividad de diseñar el curriculum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde la declaración de finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones” (p. 113).

Es decir, el diseño y la planificación son acciones que están implicadas entre sí para dar forma al currículo.

Por otro lado, en vista de que los términos programación y planificación curricular están relacionados y que a veces se utilizan de manera indistinta, a continuación, se presenta una diferenciación entre ellos que aclara la perspectiva de este estudio en cuanto al proceso de planificación.

Con base en la distinción que realizó Ander-Egg (2007) se considera la programación como “un instrumento operativo que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente las actividades y recursos necesarios para alcanzar en un tiempo determinado metas y objetivos” (p.62). Entonces, se trata de un instrumento operativo y mecánico asociado a una *perspectiva técnica* que tiene la función de operacionalizar la planificación. Por el otro lado, la planificación se entiende como un proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades que implica analizar, diseñar e implementar y se aborda desde una perspectiva más global, con relación a la programación. Al respecto, Ander-Egg (2007) señala que:

Planificar es el proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura, dirigida al logro de objetivos por medios preferibles; que supone las posibilidades de una relación de causalidad entre lo decidido (programado), lo realizado (ejecutado) y los resultados obtenidos (p.27).

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2006) catalogaron la planificación como “un conjunto de acciones previas a realizar por el profesor con anterioridad a la

intervención en la clase, que consisten básicamente en la toma de decisiones que definen, seleccionan y organizan el currículum de la asignatura” (p. 146). Desde un enfoque interpretativo cultural implica reflexionar y consensuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los contenidos de ese proceso. Se trata de una función inherente a la labor docente y una de las más importantes al integrar tres elementos: racionalidad, conocimiento de la realidad y toma de decisiones.

A su vez, la planificación es también una herramienta, no un fin en sí misma y en cuanto tal es neutra. Es decir, puede ser utilizada con diferentes intenciones y en diferentes circunstancias según el enfoque desde el cual se aborde. Como herramienta debería estar al servicio del logro de los aprendizajes, puesto que prevé los elementos necesarios e indispensables de la acción educativa. La planificación lleva a reducir la improvisación y la incertidumbre “al anticipar lo que sucederá en la clase, teniendo en cuenta rigurosidad y coherencia con la tarea pedagógica en el marco de un programa” (Carriazo et al., 2020, p. 1). Su importancia radica en que permite tener como referencia el aprendizaje deseado y además proporciona *un marco* que orienta y predetermina las acciones con el propósito de alcanzar metas y objetivos (García, 2009).

Para sintetizar, los aspectos más relevantes sobre el concepto de planificación se presentan las definiciones de Nova (2016), Ander-Egg (2007) y UGEL La Mar (2020) a partir de dos reflexiones: la planificación es un proceso y una herramienta. La planificación es un *proceso* racional, flexible, abierto, cíclico, que brinda un espacio de participación. De igual forma, constituye “un acto creativo, reflexivo y crítico, que se desarrolla después de haber pensado, analizado, discernido, elegido y contextualizado” (UGEL La Mar, 2020, p.10). También, implica las acciones de anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien finalmente el logro de los aprendizajes. Es, además, una *herramienta* abierta y flexible útil para el redireccionamiento de las acciones de acuerdo con las características de la realidad. Sumado a esto, prioriza los problemas y muestra los caminos y rutas de acción, orientados a la mejora de la acción educativa.

Es de suma importancia considerar que lo que otorga *significatividad* al proceso de diseño curricular de un curso como proceso de planificación es que al introducir en este criterios racionales desde una determinada perspectiva, se obtiene como resultado, en la medida de las posibilidades, *coherencia* con los fines

educativos y con el proyecto educativo de la cada institución educativa o programa. Además, como mencionan Pinzón y Gómez (2019) y García (2009), la planificación que realiza el docente puede ser de dos tipos: formal e informal. Formal como aquella que se consigna en un documento escrito, e informal, que incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares, lo que haga mentalmente. En conclusión, el docente realiza un proceso de planificación tanto cuando prepara previamente de manera formal sus clases como cuando piensa reflexivamente sobre estas.

Por otro lado, Yániz (2006) señala un aspecto clave en la planificación que se refiere a la importancia de que el docente sitúe “los aprendizajes en el contexto del aprendiz, para que adquieran significatividad y se muestre interesado. El planteamiento del contexto experiencial permite situar a cada persona ante el asunto a desarrollar” (p.29). Lo anterior implica planificar partiendo de situaciones reales y próximas para los alumnos que puedan hacer significativo su aprendizaje. Se trata de incorporar experiencias de aprendizaje experiencial y reflexivo que permitan un acercamiento a la realidad a través del contexto y la aplicación.

Para concluir es importante plantearse una pregunta fundamental: ¿cuál es la importancia del diseño curricular como proceso de planificación? Si bien anteriormente se habló de su significatividad, resulta pertinente añadir el poder que tiene como *transformador del currículo*. Esto lo explicó García (2009) cuando afirmó que “mediante la planificación los profesores transforman el currículo, añadiendo, eliminando o transformando contenidos y actividades” (p.33). Con el objetivo de clarificar y describir en qué consiste el diseño curricular de un curso como proceso de planificación a continuación se detallan sus características más importantes, los momentos y los criterios de decisión, y finalmente se aborda el papel del docente en este proceso.

2.2.1 Características

Las características de la planificación curricular fueron tomadas de la definición que realizó Ander-Egg (2007):

- Es un *proceso* porque implica una serie de momentos, “en cuanto proceso, es algo que siempre está en marcha; por tanto, la planificación es una actividad recurrente. No se puede planificar para siempre” (p. 61).
- Es *racional*, lo que significa asumir los criterios y las decisiones más adecuadas de forma consecuente con el logro de objetivos o metas establecidas.
- Es *dinámico* dado que responde a la realidad que es cambiante y diversa. En ese sentido, es fundamental no quedarse en los documentos en los cuales queda plasmada, pues se trata de una realidad activa y flexible. En el ámbito educativo siempre hay situaciones inesperadas e incontrolables que obligan a repensar y reajustar.
- Es una *actividad continua* que incluye el reajuste constante entre medios y fines, entre caminos y procedimientos, sometido a la búsqueda de reducir el azar en la acción educativa, pero que no lo elimina.
- Son un *conjunto de decisiones* entrelazadas entre sí, decisiones para la acción, es decir, con una intencionalidad práctica para el futuro, dirigida al logro de objetivos expresados en evidencias concretas y bien definidas.

2.2.2 Momentos del proceso de planificación

Un buen proceso de planificación tiene en cuenta las siguientes preguntas realizadas por el docente: ¿qué hacer?, ¿cómo?, ¿para quién? y ¿dónde y con qué recursos? (Carriazo et.al., 2020).

El diseño curricular de un curso como proceso de planificación es dinámico y flexible, por lo que no está determinado de manera estricta por un único orden preestablecido. Puede considerar momentos, etapas o fases de distinta naturaleza y que responden a alternativas propuestas desde diversos enfoques y por distintos autores. Para efectos de la presente investigación utilizaremos el término *momentos*. Elegimos este término porque expresa cómo en el proceso de la planificación no necesariamente se siguen etapas o fases de acuerdo con una secuencia lineal determinada, sino que los momentos responden a una perspectiva flexible y dinámica del currículo.

De manera pertinente, Gimeno y Pérez (2008) señalaron que el docente al enfrentarse a la tarea de la planificación no lo hace desde modelos científicos,

desde estrategias precisas e inequívocas ni a partir de filosofías estrictamente declaradas, sino que “responde personalmente, en la medida de sus posibilidades, con distinto grado de compromiso ético profesional, a las exigencias de su puesto de trabajo con un grupo de alumnos en unas condiciones determinadas” (p.312). Estos aspectos destacan el proceso de planificación como una actividad personal que involucra en gran medida la experiencia, capacidades y conocimientos de los docentes.

A continuación, se exponen tres propuestas de diferentes autores, de momentos en el proceso de planificación, dichas propuestas permiten aproximarse a este proceso teniendo en cuenta su amplitud, dinamismo y complejidad.

En primer lugar, desde una perspectiva de la planificación estratégica Ander-Egg (2007) especificó cuatro momentos:

- Momento analítico-explicativo. Busca responder a ¿cuál es la situación de la que se parte? Es la formulación del diagnóstico que empieza por una investigación y estudio de la realidad.
- Momento normativo. Responde a la pregunta ¿a dónde se quiere llegar? Se establece a lo que se quiere llegar (objetivos), dirección del plan y estrategias de acción. Es un tipo de marco referencial que proporciona direccionalidad a la acción.
- Momento estratégico. Se enfoca en ¿qué camino se va a tomar? Con base en los dos momentos anteriores, se plantea un conjunto de acciones para llegar al objetivo. Es un momento crucial porque define las decisiones que se toman:
- Momento táctico-operacional. Responde a ¿cómo hacer para lograr los objetivos? Se producen las acciones, el avance en el cumplimiento del programa. Se implementa el momento normativo: establecer los cursos de acción y se integran las diferentes decisiones y medios para ellas. Se busca coherencia, consistencia, compatibilidad entre las diferentes decisiones.

Cada uno de los momentos mencionados, como parte de la planificación, no siguen necesariamente un proceso lineal. “Sería un grave error considerar cada una de las fases antes señaladas, como si se tratase de un proceso lineal/secuencial. Cada una de ellas implica, en alguna medida, a todas las demás”

(Ander-Egg, 2007, p. 95). Estos momentos se ajustan y reformulan de manera constante de acuerdo con la realidad y las circunstancias.

Por su parte, Gimeno y Pérez (2008) desde una perspectiva práctica, que plantea la planificación partir de los problemas más relevantes sin que deba seguirse propiamente un esquema rígido u orden determinado, presentaron los siguientes momentos:

- Reflexión sobre las finalidades: objetivo, propósito, meta, etc. Sirven como guía orientadora y hacen referencia al logro al que se aspira.
- Decisión de contenidos. Se busca acotar los contenidos y dosificarlos; implica seleccionar información y ordenarla que exige de los docentes un cierto dominio cultural.
- Determinación de actividades que desencadenan los procesos de aprendizaje. Aunque los objetivos y contenidos estén explícitos es necesario decidir qué prácticas desarrollar para hacerlos realidad.
- Presentación del contenido, las actividades y los materiales a través de diferentes medios y recursos. Buscando que sean significativos y de acuerdo con el contexto de los alumnos.

Finalmente, Meléndez y Gómez (2008) como se citó en Carriazo et.al. (2020) plantearon cinco fases del proceso de planificación desde un enfoque por competencias como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Momentos de la planificación

| Momentos | Descripción |
|---|--|
| 1. Diagnóstico | “Es la evaluación de entrada al inicio del año escolar de la planificación curricular, con todos los actores del proyecto dentro de la escuela, de manera que se garantice el logro de las competencias propuestas”. |
| 2. Propósito de la planificación | Este momento consiste “en dar una visión global y específica de la acción educativa y proporcionar continuidad e interdisciplinariedad” entre los contenidos y el curso, de acuerdo con las experiencias anteriores en cuanto a planificaciones, revisión de informes y utilización de los recursos adecuados para el logro de las competencias. |
| 3. Selección de estrategias metodológicas | “Comprende los métodos, las técnicas y los recursos. Existen diversos criterios que permiten seleccionar las estrategias más adecuadas ante determinada situación de aprendizaje”. |
| 4. Herramientas para la elaboración de una planificación curricular en el aula por competencias | “En estas actividades se integran la acción del saber, hacer, ser y convivir, con los elementos de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales)”. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| 5. Evaluación de la planificación | “La evaluación de la planificación es un instrumento que permite medir el avance académico según la estructura y cumplimiento de cada plan de clase”. |
|-----------------------------------|---|

Adaptado de “Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad”, Carriazo et. al. (2020, p.90)

Estas tres propuestas muestran diferentes perspectivas para comprender que los momentos del diseño curricular como proceso de planificación pueden ser variados y responder a diferentes objetivos, pues se basan en las características de dinamismo y flexibilidad.

2.2.3 Criterios de decisión

El diseño curricular de un curso como proceso de planificación contempla aspectos que se pueden prever o anticipar, pero también incluye aquellos que son imprevistos. Además, la planificación es “una tarea de reflexión en la que el docente se cuestiona el qué, cómo y por qué enseñar y culmina en un proceso de toma de decisiones sobre los principios y procedimientos que deben regular la acción en el aula” (Estebaranz, 1999, p. 210).

En consecuencia, para poder comprender cómo realiza el docente este proceso de planificación, a continuación, se desarrollan algunas ideas sobre los criterios que se tienen en cuenta en la toma de decisiones y que pueden responder también a la capacidad de los docentes para hacer frente a los aspectos previstos e imprevistos de la acción educativa.

La importancia de las decisiones que toman los docentes en el proceso de planificación está en que afectan directamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dicha importancia es determinante para el desarrollo de los procesos del currículum, por eso, es necesario no dejar de considerar este aspecto. En palabras de Contreras (1994), “por consiguiente, cualquier propuesta curricular que deje de lado las decisiones profesionales acerca de qué y cómo enseñar, será irreal, además de éticamente discutible, porque solo se sostendrá sobre la base de un comportamiento automatizado de los protagonistas del aula” (p.233).

Adicionalmente, las decisiones de los docentes son relevantes porque a través de ellas el currículum se hace viable. Es a partir del proceso de planificación que hace el docente para su clase, que estas decisiones manifiestan su valor al propender en gran medida que el desarrollo de las experiencias de aprendizaje sea

significativo para los alumnos. Las decisiones en la planificación organizan y estructuran la enseñanza de las clases. Entonces, surge la pregunta ¿En qué ámbito el docente toma estas decisiones? La respuesta es que tales decisiones las toma “en los tres ámbitos de su práctica docente: planificación, implementación y evaluación. Es durante la planificación y la evaluación que el profesor puede tomar decisiones sobre las que le es posible reflexionar” (Pinzón y Gómez, 2019, p.135).

Las formas en que el docente organiza curricularmente su pensamiento profesional “no tienen la forma de una regla técnica, ni pueden entenderse como prescripciones externas ya elaboradas y listas para aplicar. Es un pensamiento curricular que se realiza desde la deliberación y de la práctica reflexiva” (Contreras, 1994, p. 233). Por ende, las decisiones de los docentes en el proceso de planificación no siguen necesariamente un esquema lineal o secuencial (objetivos instruccionales) ni un modelo común o las mismas estrategias. Esto no quiere decir que los docentes no planifican, es decir, que no tengan en cuenta los aprendizajes que quieren lograr en sus alumnos; más bien esto puede obedecer a una planificación no formal: plan mental que realizan los docentes y que es un elemento que les genera seguridad y confianza (Pinzón y Gómez, 2019).

Los tipos de decisiones que toman los docentes en la planificación de un curso pueden clasificarse, según Caballero (2020), como *reproductivas*, si se apegan “a los instrumentos curriculares prescritos; *adaptativas*, si incluyen otros elementos y modifican de lo prescrito... y *constructivas*, si crean nuevos elementos con independencia y autonomía de los instrumentos curriculares prescritos” (p.7). Estas últimas posibilitan y generan experiencias educativas significativas, dado que constituyen “un proceso subjetivo, político y técnico-pedagógico porque se da en el interior de un contexto personal, social, económico, cultural y educacional en el que se involucren intereses, tendencias y posiciones ideológicas y conocimiento disciplinares y pedagógicos diversos” (p.7).

En ese orden de ideas, Pinzón y Gómez (2019) resaltaron un elemento importante para comprender el proceso de toma de decisiones en la planificación. Explicaron que los docentes cuentan principalmente con dos tipos de recursos, los personales, que son creencias, valores y conocimientos, y los del contexto, que son los elementos externos con los que cuenta para desarrollar su labor. Ambos

recursos desempeñan un papel central en la toma de decisiones, pues la delimitan y podrían explicar qué dispone y cómo lo hace.

De forma similar, García (2009) y Gimeno (1991) coincidieron en que los criterios que se tienen en cuenta con mayor frecuencia a la hora de tomar decisiones son el significado de los contenidos por enseñar según claves pedagógicas y el contexto cultural, en primer lugar, y en segundo lugar en relación con el diseño de las actividades de aprendizaje. A esto se suma el propio conocimiento práctico del docente, su idiosincrasia y creencias, la disponibilidad de recursos y materiales, y las presiones de parte de la misma administración escolar o externas.

A los autores anteriores se sumaron Siuty et. al. (2018) quienes también señalan que, en la toma de decisiones del profesor, la información sobre los estudiantes, la naturaleza de las tareas de instrucción, el contexto de la instrucción y las características del profesor. También, Bolko y Shavelson (1990) como se citó en Siuty et.al. (2018) habían incluido la motivación, el interés y la habilidad de los estudiantes, así como la complejidad de la materia, el tiempo asignado a la instrucción y las políticas en torno a la promoción y la retención. Finalmente, Perfecto (2018) destacó que las decisiones de los docentes, en su mayoría, consideran criterios relacionados con los estudiantes y su participación, y al conocimiento, y que dichos criterios son específicos para el contexto de cada institución educativa.

Al realizar la planificación, los docentes consideran al alumno con sus intereses, conocimientos y motivación; el curso y su estructura; la organización de contenidos; las actividades y tareas propias del docente y de los alumnos; y la disponibilidad de tiempo, espacio y recursos para el proceso.

En conclusión, se puede decir que la toma de decisiones que realizan los docentes en el proceso de planificación es una construcción multifacética influida por variados criterios prescritos y contextuales que están relacionados entre sí. En ese sentido, no es posible atribuir la toma de decisiones a un criterio de manera exclusiva. También, se puede asegurar que los criterios más comunes son aquellos relacionados con los contenidos educativos, el diseño de las actividades de aprendizaje, los alumnos (características, intereses, motivaciones) y las características del docente. El porqué de los dos primeros criterios, que son los que

más se repiten, puede entenderse desde lo que explicó Contreras (1994): “Las actividades y contenido son los elementos más relevantes en la representación que el docente se hace de los problemas que deberá resolver mientras planifica” (p.326).

2.2.4 El papel del docente

Respecto a la pregunta ¿qué papel desempeña el docente en el diseño curricular como proceso de planificación? En primer lugar, se debe mencionar que se trata de un papel protagónico y trascendental, “un papel reflexivo; cuestiona, propone, indaga y transforma” (Molina, 2012, p.4). Igualmente, es necesario considerar su rol como mediador del aprendizaje, dado que se trata de un aspecto relevante que está en congruencia con el enfoque interpretativo constructivista. En el constructivismo social, “la Zona de Desarrollo Próximo representa la posibilidad que tiene el individuo de aprender en el ambiente social en la interacción con los demás” ... y está representada por dos dimensiones: el rol del docente como mediador y el aprendiz activo” (Parra, 2014, p.159). Por consiguiente, se puede afirmar que desde un enfoque interpretativo constructivista el docente “actuará como reflexivo, técnico, crítico, mediador del aprendizaje. Reflexiona, elabora y diseña su propia práctica” (Castro et.al., 2004, p. 28). Buscando poner a los alumnos y su aprendizaje en el centro de la enseñanza.

La mediación que ejerce el docente posibilita el encuentro del alumno con el conocimiento, y su función es orientar y guiar la actividad mental constructiva, así como ayudar a los alumnos para que organicen y desarrollen sus propios sistemas de pensamiento a través del aprendizaje significativo e intencional. “El docente deberá ser facilitador-mediador y el alumno constructor de su aprendizaje” (Parra, 2014, p.158). Esta función comienza desde el proceso de planificación en el cual diseña y construye actividades para sus alumnos que puedan resultar significativas, contextuales y que respondan a sus necesidades e intereses.

De acuerdo con Ríos y Arias (2020) desde la reflexión sobre su práctica el docente realiza esta mediación a través de la formulación de objetivos y estrategias didácticas o de aprendizaje. Al reflexionar sobre lo que hace se establecen posibles estrategias de mejora “que permitan elaborar un diseño flexible de enfoque

progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión” (p.5). Dicha labor implica, desde la planificación, pensar nuevas formas de generar conflicto cognitivo a partir de la discusión, la indagación y el cuestionamiento sobre el conocimiento y la realidad. A su vez, se busca que a través de las actividades y estrategias planificadas se promueva en los alumnos una participación activa, creativa y reflexiva en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, desde un enfoque interpretativo cultural el docente realiza el intento por superar la distancia entre lo planificado y lo realizado, entre las ideas y la realidad, entre la teoría y la práctica. Lo anterior en vista de que lo planificado nunca se parece a lo real, pero que busca vivir lo que propuso Gimeno (1998) citado por Barraza (2018): “Pues en definitiva es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra, se manifiesta, adquiere significación y valor” (p. 117). Esto implica que el docente sea capaz de mantener un diálogo permanente entre la teoría y práctica, que produzca saberes pedagógicos, y que trabaje con autonomía profesional y responsabilidad sin dejar de lado el contexto y el punto de partida de sus alumnos.

Ahora bien, ¿cuáles son las principales actitudes que necesita el docente para asumir el proceso de planificación? Se hace referencia a una actitud activa, reflexiva y deliberativa, y a la toma de decisiones, así:

Participación activa. El enfoque curricular interpretativo busca que el rol del docente pase de ser un simple “consumidor” del currículum a un participante activo y reflexivo que no busque acomodarse a los materiales (textos, guías, etc.) que recibe, sino que aporte de manera significativa según le corresponda. En ese sentido, Zabalza (2009) destaca la importancia de la actitud activa del docente y expresó que,

hay una gran diferencia entre un profesor que actúa en clase sabiendo porque hace todo aquello, a que está contribuyendo con ello de cara al desarrollo global del alumno, de cara a su progreso en el conjunto de las materias, etc. y otro que simplemente da su asignatura” (p.14).

La actitud es fundamental para transformar y mejorar las prácticas educativas; ser mediador del aprendizaje requiere un fuerte liderazgo que promueva el rol activo de los alumnos como verdaderos protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Contreras (1994), Zabalza (2009) y Díaz-Barriga (2010) coincidieron al resaltar la necesidad de impulsar la participación

activa y el papel protagónico del docente en los procesos del currículo, contrario a una lógica antigua en la cual el docente era entendido como un reproductor de teorías y planes de los especialistas o expertos.

Por eso, la participación activa del docente en el proceso de planificación permite superar la dicotomía entre imposición y apropiación. Los docentes al participar en la elaboración del currículo se apropian e involucran más fácilmente en su aplicación en el aula, de lo contrario el diseño curricular corre el riesgo de convertirse en letra muerta. Es decir, está en peligro de terminar sin tener un impacto real en la vida de los alumnos y en la contribución eficaz del diseño como un proceso rico en experiencias formativas para los alumnos.

Actitud reflexiva y deliberativa. ¿Qué implica la actitud reflexiva del docente? Se trata de una actitud que permita tratar los problemas prácticos, es la forma de enfrentarse a las discrepancias y que está orientada a la acción contextualizada. “Es una situación dialéctica que mira hacia adentro, a nuestros pensamientos, y hacia fuera, a la situación en la que nos encontramos” (Contreras, 1994, p.231), que permite analizar la práctica de la enseñanza y la mejora de la relación entre los pensamientos y las acciones que se pretenden llevar a cabo y lo que realmente se realiza.

La actitud reflexiva lo conduce a integrar sus propias experiencias pedagógicas exitosas en el aula, dado que está abierto a las modificaciones y correcciones necesarias en el proceso de diseño y desarrollo curricular. Para que esto sea posible es necesario construir espacios colectivos de reflexión y discusión entre pares que posibiliten la mejora del diseño y del trabajo en el aula. En síntesis, es necesario que el docente desarrolle esta actitud reflexiva que, al contribuir a la profundización y discusión sobre el diseño, puede resultar en “un trabajo colaborativo y de retroalimentación entre todos los agentes involucrados en la elaboración y ejecución del currículo, para que este se vuelva una fuente de riqueza y no de frustraciones para la comunidad educativa” (Molina, 2012, p.5).

Esta actitud reflexiva y su juicio crítico hacen que el docente defina intenciones, organice componentes y contenidos, y seleccione los medios y las estrategias metodológicas. En otras palabras, lo lleva a “pensar antes de actuar, definir intenciones para guiar esa acción, organizar los componentes y fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla” (Tovar y Sarmiento, 2011, p.515).

Para enriquecer las propuestas del currículo, del diseño y de la planificación el docente con una actitud deliberativa busca discutir sobre la forma más adecuada de llevar a cabo los fines educativos, por lo que interpreta situaciones y plantea alternativas de solución a los problemas curriculares en el diálogo con sus colegas.

La deliberación y la reflexión son actitudes decisivas y básicas para la mejora continua del aprendizaje. Desde un enfoque interpretativo cultural el docente asume que los enunciados teóricos tienen una categoría de proposiciones para la acción de prescripción. Justamente para responder a ello es necesario que el docente asuma una actitud reflexiva y crítica como investigador de sus propias acciones y, así, poder intervenir en la acción educativa.

Toma de decisiones. Según Salinas (1988) como se citó en Estebaranz (1999) el proceso de planificación “culmina en un proceso de toma de decisiones sobre los principios y procedimientos que deben regir la acción en el aula. Se trata de preparar un marco para actuar” (p.210). El docente en el proceso de planificación es un profesional que “toma decisiones relacionadas con el aprendizaje cuando diseña, implementa y evalúa una propuesta curricular” (Pinzón y Gómez, 2019, p.134). Entonces, es necesario reconocer la importancia de esta toma de decisiones que hace parte de la habilidad como profesional y que influye directamente en el proceso del diseño curricular.

Esta toma de decisiones es un aspecto esencial en el proceso de planificación, pues, como lo señaló Contreras (1994), el docente se enfrenta constantemente en su práctica diaria a conflictos, contradicciones y dilemas relacionados con las ideas educativas, el tratamiento de los elementos curriculares, el planteamiento de los documentos versus el tiempo y los recursos, entre otros aspectos. Es importante que el docente pueda desarrollar la capacidad de deliberación y de práctica reflexiva, y, así, ser el “principal agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de capacidades complejas” (Díaz-Barriga, 2010, p.12).

Para el docente es fundamental tomar decisiones en el proceso de planificación que respondan la deliberación y a la reflexión práctica, dado que permite constatar, que el diseño curricular es “pensar, decidir y valorar lo que vale la pena enseñar, tanto en los procesos a seguir como en los contenidos por enseñar” (Ruiz, 2005, p.113).

En conclusión, el docente en el proceso de planificación está llamado a ser un actor principal y no un mero espectador, que busque lograr una síntesis entre los programas, el diseño y el contexto, y consciente de que sus actitudes como protagonista o como actor pasivo tienen consecuencias reales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Su participación tiene relevancia en su rol como profesional activo y reflexivo que toma decisiones, opina y aporta en el proceso de la planificación.

Luego del desarrollo de los principales aspectos del diseño curricular como un proceso de planificación es necesario ahora considerar desde un marco contextual los principales elementos que nos permitan comprender las características del curso TdC en el marco PD de la OBI.



CAPÍTULO II TEORÍA DEL CONOCIMIENTO EN EL PROGRAMA DE DIPLOMA DE LA ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL

En el capítulo anterior se desarrollaron los elementos que son parte del diseño curricular de un curso en el marco del proceso de planificación. En este segundo capítulo se abordan a algunas ideas importantes relacionadas con la problemática de la sociedad actual en torno al tema del conocimiento y posteriormente se tratan las características principales del Programa de Diploma y de manera específica del curso Teoría del Conocimiento con base en las ideas propuestas en la Guía del curso (OBI, 2013).

1. Perspectivas y desafíos con relación al conocimiento en la sociedad actual

Uno de los desafíos de la realidad con respecto a la educación es la aproximación hacia el conocimiento. Prensky (2015) indicó que la humanidad está en un nuevo contexto educativo global en el cual es relevante hablar del entorno VUCA (*variability, uncertainty, complexity, and ambiguity*)¹ donde existe una desconfianza hacia el conocimiento como una de las consecuencias del pensamiento posmoderno y del constructivismo radical, que a nivel epistemológico niegan la existencia de cualquier “verdad objetiva, universal y acontextual que deba ser compartida por todos y, por tanto, enseñada” (Monereo y Pozo, 2001, p. 54). En ese sentido, uno de los elementos distintivos de la sociedad actual es una aproximación epistemológica al conocimiento, el cual se plantea como incierto, flexible, relativo y en constante modificación y ampliación.

¹ Variabilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad.

Desde la antigua Grecia, de la mano de los grandes filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles, pasando por los cuestionamientos del nominalismo con Guillermo de Ockman en la Edad Media, avanzando hacia la postura racionalista de Descartes en la Ilustración y de la crítica a la razón pura de Kant en el siglo XVIII, hasta llegar a los ataques al fundamento mismo de la realidad del nihilismo y el escepticismo radical de los días actuales, la pregunta por el conocimiento ha estado presente en la historia de la cultura y del pensamiento occidental. En consecuencia, esta interrogante siempre ha estado vinculada a la educación. Esto lleva a pensar en la pregunta por excelencia de la epistemología: ¿qué es el conocimiento? La respuesta implica una postura sobre si el conocimiento puede ser accesible o no a la persona humana y de qué manera.

En primer lugar, resulta conveniente apelar al realismo crítico como una postura epistemológica que se fundamenta en la corriente aristotélica tomista, presente desde la Edad Media hasta la actualidad. Esta aproximación, según Maritain (1978), “designa no las ideas de los filósofos contemporáneos que, sobre todo en América y en Alemania, han adoptado este nombre para caracterizar sus posiciones, sino la concepción aristotélico-tomista del conocimiento” (p.121). Dicha concepción afirma que el ser humano puede conocer la realidad a través de los sentidos (experiencia) y la razón (pensamiento). Sin embargo, también asevera que el conocimiento, en cuanto capacidad del ser humano, es limitado y difícil, debido al error, la confusión, la ignorancia o la incapacidad. Por lo tanto, el conocimiento se entiende como la capacidad de las facultades cognoscitivas del hombre para aprender lo real.

En contraposición a esta postura se encuentra el idealismo o racionalismo. Este es entendido como una aproximación crítica a la realidad objetiva, que pretende encontrar el fundamento del ser y del conocer no a partir de la experiencia cotidiana, del sentido común, sino a través de un proceso mental que pretende ser aséptico y científico. Es un proceso amparado en las demostraciones mentales que se puedan hacer que deja de lado cualquier otro proceso posible.

Es necesario resaltar que en la sociedad actual existe un fuerte cuestionamiento sobre la capacidad de conocer de la persona humana, que se manifiesta, por ejemplo, en el escepticismo radical, que afirma que no es posible conocer la realidad. De la misma forma, es evidente en una aproximación relativista

que afirma que no existen verdades o principios válidos para todos, y en una aproximación nihilista que rechaza todo fundamento de la realidad y niega la existencia de alguna verdad objetiva.

Entre los principales desafíos de la cultura actual, en lo que se refiere al tema del conocimiento, puede citarse el análisis de Romera (2012), según quien hoy en día existe un conocimiento de tipo práctico-productivo, es decir, orientado hacia lo funcional. Así, se explica que este tipo de orientación tiene una lógica tecnocientífica que se introduce, además, en el ámbito educativo, donde el conocimiento teórico está presente, pero relegado. La autora se refirió a este desafío en términos de una mutación o fractura, en la cual se renuncia a la orientación epistemológica que está en la base de la búsqueda del conocimiento, lo que trae como consecuencia la negación de la posibilidad de conocimientos válidos y permanentes. Su conclusión fue que la perspectiva en la cual el conocimiento es valorado y reconocido por su utilidad no puede reemplazar la dimensión epistemológica que, en última instancia, conduce al humanismo. Con todo, Romera (2012) expresó:

Mi posición final es que el conocimiento práctico-productivo no puede estar desvinculado de la orientación epistemológica del conocimiento sintético global, al que debe estar abierto, y que este último tiene que impulsarse y prevalecer, desde la conexión de sus dimensiones cognitiva, normativa y expresivo-estética. La utilidad no puede adquirir valor de realidad última, o sea, de verdad, sino ha de justificarse en función de una finalidad y de valores comunes, esto es, desde el humanismo (p. 106).

Todos estos elementos tienen consecuencias para el aprendizaje y la enseñanza. Uno de los retos educativos actuales consiste en hacer del conocimiento un proceso de apropiación y transformación, dado que la información no puede transformarse en conocimiento por sí sola, y el conocimiento exige un proceso de reflexión y una serie de capacidades que la mera información no proporciona, necesariamente. Con el referente de los desafíos con respecto al conocimiento y la necesidad de la sociedad actual de preparar a los alumnos de manera eficaz para la vida fuera de la escuela, el PD de la OBI propone a través del curso de TdC el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas a partir de la exploración de la naturaleza del conocimiento y del sujeto para que los alumnos “aprendan a pensar” como un elemento esencial de la educación actual (Swartz et.al., 2013).

2. La Organización del Bachillerato Internacional

La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) es una fundación educativa creada en Ginebra, Suiza en el año 1968. En la actualidad cuenta con cuatro programas de educación internacional dirigidos a estudiantes desde los 3 hasta los 19 años. Esta organización surgió con un grupo de colegios internacionales que buscaban beneficiar a los estudiantes con tres características: posibilidad de amplia movilidad geográfica, un currículo común y acceso a la universidad en cualquier lugar del mundo. La OBI ha estado presente en el Perú desde 1987.

El objetivo principal de sus programas es “formar personas con mentalidad internacional que conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico” (OBI, 2015, p.1). A partir de estos principios las características que definen la educación del OBI son la centralidad en el alumno, el desarrollo de enfoques de enseñanza y de aprendizaje eficaces dentro de contextos globales, y la exploración de contenidos significativos (OBI, 2019). Los principios del Programa de Diploma del OBI se enmarcan en una propuesta de educación para el entendimiento intercultural, que busca formar una mentalidad internacional con programas educativos centrados en el desarrollo integral. La OBI expresa que busca formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, y crear programas de educación internacional exigentes con métodos de evaluación rigurosos.

2.1 El perfil de la comunidad de aprendizaje de la OBI

El concepto de *comunidad de aprendizaje* implica considerar el mundo como un contexto más amplio para el aprendizaje, en el que se reconoce a todos los que participan en la vida del colegio: los alumnos y sus familias, los miembros del personal del colegio, y otros adultos importantes en la vida de los alumnos y la comunidad en general. Las comunidades de aprendizaje construyen entendimientos y acuerdos compartidos para un aprendizaje y una enseñanza de la más alta calidad, y para el bienestar de sus miembros.

En la declaración de principios de la OBI (OBI, 2019) se afirma que el fin principal de sus programas es formar personas con una mentalidad internacional y para lograr este objetivo propone el perfil de comunidad de aprendizaje traducida en diez atributos. Estos son valores inherentes al continuo de formación de todos los programas: buscan ser elementos de inspiración, motivación y coordinación entre alumnos, docentes y directivos buscando que el aprendizaje sea un continuo durante toda la vida. Dichos atributos se han convertido en los objetivos de la educación de personas con mentalidad internacional (Bueno, 2018).

Los diez atributos que se buscan formar en los estudiantes son: “indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos” (OBI, 2009b, p.1). Estos constituyen el perfil y se refieren a las características deseables para todos los miembros que hacen parte de la comunidad del OBI, es decir, incluye a docentes, alumnos y directivos. Estos atributos se aplican para todos los programas del OBI, pero se busca que cada programa se apropie de acuerdo con sus características y particularidades. Así pues, los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje se vinculan con el curso de TdC, tal como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3. Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje y vínculos con TdC

| Atributo | Vínculo con TdC |
|--------------------------------|--|
| Indagadores | Los alumnos de TdC intentan descubrir cómo se construye el conocimiento utilizando varias formas de conocimiento y considerando qué lo constituye en las diferentes áreas. |
| Informados e instruidos | Los alumnos de TdC se esfuerzan por informarse e instruirse acerca de la naturaleza del conocimiento. Esto significa adquirir conocimientos sobre los métodos de indagación de varias áreas disciplinarias desde diferentes perspectivas. |
| Pensadores | Los alumnos de TdC examinan el pensamiento para reconocer posibles defectos en el proceso de pensamiento y entender cuáles son los procesos adecuados. |
| Íntegros | Los alumnos de TdC analizan el conocimiento de manera crítica, llevando a lo que podría llamarse conocimiento con integridad. Los alumnos deben examinar la relación entre poseer conocimiento y las obligaciones morales que esto conlleva. |
| Buenos comunicadores | Las tareas de evaluación de TdC precisan que los alumnos comuniquen su comprensión y puntos de vista tanto en forma oral como escrita. |
| Equilibrados | Los alumnos de TdC se comprometen a observar las afirmaciones de conocimiento desde diferentes perspectivas. También se les pide que consideren una variedad de áreas de conocimiento. |
| De mentalidad abierta | Los alumnos de TdC deben tener una mentalidad abierta con respecto a las afirmaciones de conocimiento que encuentran. |

| | |
|---------------------|---|
| Solidarios | Se pide a los alumnos de TdC que valoren cómo utilizan el conocimiento. Esto significa necesariamente pensar en cómo puede utilizarse el conocimiento de manera considerada, con empatía y compasión. |
| Audaces | Los alumnos de TdC deben estar dispuestos a cuestionar lo que consideran verdadero. Por ende, deben estar dispuestos a correr el riesgo de estar equivocados. |
| Equilibrados | Los alumnos de TdC se comprometen a observar las afirmaciones de conocimiento desde diferentes perspectivas. También se les pide que consideren una variedad de áreas de conocimiento. |
| Reflexivos | Los alumnos de TdC aprenden a reflexionar sobre el grado en que sus propias motivaciones, creencias, procesos de pensamiento y reacciones emocionales, así como las de otras personas, influyen sobre lo que saben y lo que son capaces de saber o conocer. |

Tomado de *Guía de Teoría del Conocimiento* (OBI, 2013, p.6)

2.2 Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de la OBI

Los enfoques de enseñanza son los principios pedagógicos del OBI, los cuales corresponden a un enfoque marcadamente constructivista que hace énfasis en la interconexión y la simultaneidad del aprendizaje. Dichos principios en los que se basa la enseñanza son: “enseñanza basada en la indagación, centrada en la comprensión conceptual, que se desarrolla en contextos locales y globales, se centra en el trabajo en equipo y en la colaboración eficaz, es diferenciada para satisfacer las necesidades de todos los alumnos y está guiada por la evaluación: formativa y sumativa” (OBI, 2015, p.1).

Por su parte, los enfoques de aprendizaje se refieren de manera concreta al desarrollo de *habilidades* que se espera en los alumnos y sobre las cuales es necesaria la intervención de los docentes. Están orientados al trabajo de un conjunto de capacidades que les permitan a los alumnos enfrentar de manera eficaz su vida después de la escuela. En el PD el término *habilidad* se entiende en sentido amplio para abarcar las habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas (OBI, 2015) que se apuntan a un aprendizaje activo, autónomo y proactivo de parte de los estudiantes. Este conjunto de habilidades se organiza en cinco categorías: pensamiento, comunicación, investigación, autogestión y sociales.

Si bien este conjunto de habilidades se presenta en categorías diferentes, el objetivo es que se establezcan vínculos e interrelaciones entre ellas en los diferentes cursos del PD, además de estar explícitamente vinculadas al perfil de aprendizaje de la comunidad de la OBI. El acceso a la información no garantiza de

ninguna manera que se produzca conocimiento, por eso se requiere en el contexto de la educación escolar formar a los alumnos en las habilidades que les permitan convertir la información en conocimiento. Esto apela a una capacidad crítica y reflexiva, una capacidad para resolver problemas y encontrar alternativas de solución.

2.3 El papel del docente de la OBI

La OBI invita a los docentes a ser profesionales críticos y reflexivos que valoran el aprendizaje a lo largo de su vida (Bergeron y Dean, 2013). El modelo de educación que promueve la organización requiere de un docente como líder intelectual y como guía y facilitador del aprendizaje que pueda permitir que sus alumnos construyan significados (Walker, 2011). Por tal motivo, los programas de la OBI explicitan la necesidad de una participación activa de los docentes en ellos a través del liderazgo pedagógico. De manera particular en el PD se promueve que los docentes realicen algunas de las siguientes actividades como elementos de su trabajo (OBI, 2015):

- Desarrollo de la *planificación colaborativa* con otros docentes que debe centrarse en “la exploración de conexiones y relaciones entre las asignaturas, y en la búsqueda de oportunidades para reforzar los conceptos, los contenidos y las habilidades que se abordan en las distintas asignaturas” (OBI, 2015, p.12).
- *Observación entre docentes* como una manera eficaz de obtener información sobre la enseñanza y el aprendizaje que ayude a los docentes a la mejora de su práctica educativa.
- Promover la participación en *investigación-acción* como una forma de ampliar la incorporación de los enfoques de aprendizaje y promover el intercambio de buenas prácticas.

Con respecto a los atributos y cualidades pedagógicas de los docentes de la OBI, Bergeron y Dean (2013) señalaron que un factor diferencial de estos es cuando su desempeño como profesional impacta directamente en el aprendizaje de sus alumnos. Por eso, es fundamental que las acciones educativas sean deliberadas y respondan a las intenciones educativas: “For excellent teaching,

teacher practice should be deliberate: it should be chosen deliberately by teachers as the most appropriate action in their classroom, based on a variety of factors”² (p. 22).

La propuesta del diseño curricular del curso TdC va en la línea de la participación activa del docente como mediador del aprendizaje. Bergeron y Dean (2013), con base en los principios pedagógicos señalados por Walker (2011), presentaron los siguientes atributos del docente de la OBI: diseña lecciones centradas en el alumno y basadas en la investigación, se centra en el desarrollo del pensamiento del alumno, planifica de acuerdo con las necesidades únicas de sus alumnos, permite conexiones entre y a través de las áreas temáticas y con el mundo real, cree en un enfoque holístico de la educación, reflexiona sobre su práctica docente utilizando datos de la evaluación, crea y adapta sus planificaciones y materiales a medida que reflexiona sobre la enseñanza, y recoge nueva información sobre sus alumnos. En conclusión, el docente de la OBI debería ser un profesional capacitado, crítico y reflexivo que cuenta con un fuerte liderazgo pedagógico, cuya principal preocupación debe ser que todos los esfuerzos de su labor docente estén centrados en el aprendizaje de sus alumnos.

3. El Programa de Diploma de la OBI

Entre los programas que ofrece la OBI se encuentra el PD, el cual consta de dos años de duración y está dirigido a estudiantes de 16 a 19 años, que en la mayoría de los casos corresponde a estudiantes de 4º y 5º de secundaria. Se trata de un programa de estudios basado en disciplinas, cada una con su propio marco metodológico. El currículo del PD (ver Figura 2) está formado por seis grupos de asignaturas que se estudian de manera simultánea. El estudiante elige una asignatura por cada grupo y además cursa tres componentes obligatorios que forman el núcleo común: Teoría del Conocimiento (TdC); Creatividad, Acción y Servicio (CAS) y la Monografía. El objetivo de este programa es ofrecer a los alumnos el acceso a un currículo amplio y equilibrado.

²Para una enseñanza excelente la práctica de los maestros debe ser deliberada: debe ser elegida deliberadamente por los maestros como la acción más apropiada en su aula, sobre la base de una variedad de factores.

Figura 2. Marco curricular del Programa de Diploma



Tomado de *Guía de Teoría del Conocimiento*. (OBI, 2013, p.2)

Este programa se encuentra fundamentado, según la organización, en tres fuerzas:

Pragmática: necesidad de ofrecer un título de educación secundaria que se reconozca en diferentes países y universidades de todo el mundo y que proporcione una buena base para estudios más avanzados y para el desarrollo de la vida profesional y personal. Idealista: la creación de un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural; y pedagógica: la promoción de una educación integral que desarrolle las habilidades de pensamiento crítico y creativo, y se centre en aprender a aprender. (OBI, 2009b, p.1)

La propuesta del PD se fundamenta en el aporte para una educación del entendimiento intercultural y la mentalidad internacional; a ello apuntan los objetivos generales y específicos, los contenidos y criterios de evaluación de los tres componentes del núcleo común, así como de cada una de las seis asignaturas que cursan los estudiantes. La mentalidad internacional es entendida como “una actitud de apertura e interés por el mundo y sus diferentes culturas. Está relacionada con el desarrollo de una comprensión profunda de la complejidad, la diversidad y los motivos que subyacen a las acciones e interacciones humanas” (OBI, 2009b, p.4). A su vez, la educación para el entendimiento intercultural implica desarrollar “conocimientos de diferentes perspectivas culturales y, fundamentalmente, que los alumnos reflexionen sobre por qué existen perspectivas diversas” (OBI, 2009b, p.5)

El PD en su estructura y organización se concibe desde un currículo integrado y un plan de estudios interdisciplinar orientado al trabajo en equipo, el

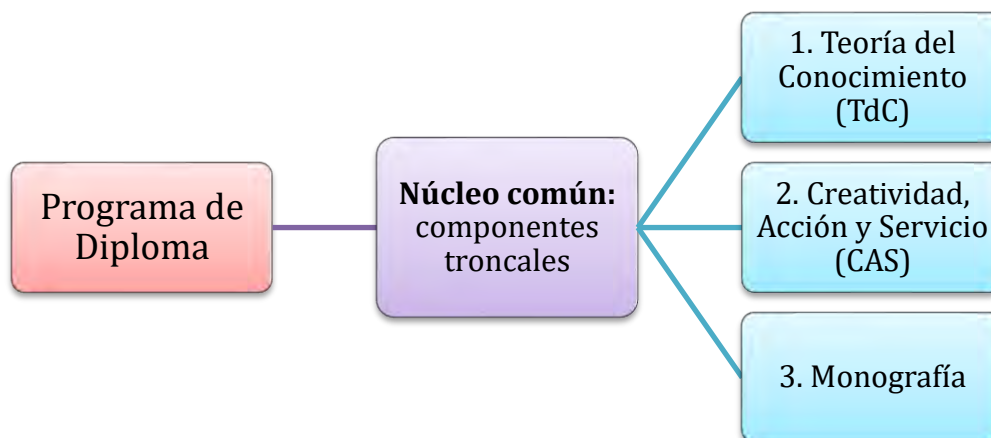
pensamiento crítico y la investigación que busca el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas para que los alumnos puedan convertirse en autónomos con relación al aprendizaje (OBI, 2013). El marco para el diseño curricular está determinado a nivel institucional por la declaración de principios y el perfil de la comunidad de aprendizaje que ya se mencionó anteriormente.

En la investigación realizada por Leaton, Scott y Auld (2014) en diez países que desarrollan el PD se da cuenta de los resultados positivos de esta integración, que, entre otras características, posibilita el desarrollo de habilidades comunes que operan de manera transversal en todos los cursos del diploma. Los docentes trabajan en una red de planificación donde todos participan de la elaboración de los programas de los cursos, y los temas no son desarrollados solo por un docente, sino que se promueve que sean trabajados por varios. Finalmente, se resalta que la característica más importante de un currículo integrado es que el contenido educativo está subordinado a la enseñanza y centrado en el desarrollo de habilidades (Wright y Lee, 2014).

4. El curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma de la OBI

Como ya se dijo, y como se observa en la Figura 3, en el marco curricular del PD en el núcleo se encuentran tres componentes troncales: Teoría del Conocimiento (TdC), Creatividad, Acción y Servicio (CAS) y la Monografía. En torno a ellos se desarrollan las demás asignaturas que los alumnos eligen dentro de seis grupos de asignaturas. Estos tres componentes son obligatorios para todos los alumnos del programa, por lo cual son esenciales para la articulación y desarrollo de currículo. Deberían complementarse y actuar en conjunto para lograr los objetivos del programa. Lo que se propone es que sean coherentes entre sí para respaldar la presencia de cuatro aspectos: “la interconexión y simultaneidad del aprendizaje, el continuo educativo, el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, y una visión más amplia de las disciplinas” (OBI, 2013, p.4).

Figura 3. Componentes del núcleo común del Programa de Diploma



Elaboración propia.

El curso TdC tiene como objetivo “incentivar a los alumnos a reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso de aprendizaje que tiene lugar en todas las asignaturas que se estudian como parte del PD, y a establecer conexiones entre las áreas académicas” (OBI, 2013, p.4). El curso de TdC es central y según Smith y Morgan (2010) el PD puede comprenderse desde él, que es el *mejor representante* del PD:

This material was included for analysis because of the way in which TOK is described as a ‘flagship course’ (IBO 2006, 3) within the Diploma, ‘ideally placed’ to deliver the broader goals of the whole Diploma. The word ‘flagship’ carries the connotations ‘highest importance’, ‘centrality of role’, ‘best representative’ and even ‘locus of command’. Therefore, what is spoken of in relation to the IBO, and all programmes in general, can be understood in relation to TOK in particular³(p. 303).

El curso de TdC es esencial para la filosofía del Programa, dado que deriva su importancia de la exploración de la naturaleza del conocimiento que realizan los alumnos tratando de vincular las demás asignaturas, es decir, funge como articulador del conocimiento que los estudiantes aprenden en las demás asignaturas del programa. “The present curricula position of TOK at the interdisciplinary centre of the DP makes it an invaluable arena for critical thought and

³Este material se incluyó para su análisis debido a la manera en la que TdC es descrito como “curso emblemático” (IBO, 2006,3) dentro del Diploma, idealmente ubicado para desarrollar los objetivos más amplios en el Diploma como un todo. La palabra *emblemático* trae consigo connotaciones de “la mayor importancia”, “rol central”, “el mejor representante de la “cadena de mando” interna. Entonces, lo que se dice con relación al IBO, y todos los programas en general, puede ser comprendido a partir de TdC.

debate, and a possible 'spark' for students to go further in their own thinking, research and inquiry"⁴ (Cole, Ullman, Gannon and Rooney, 2015, p. 259).

Este curso se plantea diferente a las demás disciplinas académicas por su proceso, pues busca que el alumno sea actor del conocimiento. A partir de los conocimientos, creencias y opiniones que cada uno ha acumulado a lo largo de su vida quiere lograr que, con cierta distancia de estos elementos, se pueda considerar y preguntarse sobre las *cuestiones del conocimiento*. Este término es fundamental, puesto que los alumnos que son capaces de "identificar y abordar eficazmente las cuestiones de conocimiento y cuentan con una ventaja considerable en las tareas de evaluación" (OBI, 2013, p.21). Así, "las cuestiones del conocimiento son cuestiones sobre el conocimiento. Se pueden aplicar a cualquier aspecto del conocimiento y pueden referirse a la adquisición, producción, formación, clasificación, estado y aceptación del mismo" (OBI, 2009a, p.1). Con todo, el contenido del curso se define en términos de *cuestiones de conocimiento*.

Desde el enfoque constructivista del curso, la discusión en torno al conocimiento no se enfoca en ideas correctas o incorrectas, sino en la calidad de la justificación y la argumentación. En este sentido, las características propias del curso reflejan los principios básicos del constructivismo social:

This course description echoes key tenets of social constructivist thought: Active student engagement in the process of inquiry, deepening understanding through exchange of ideas with others, reflection on the construction of meaning that we call "knowledge". The educational theory of social constructivism embraced by the IB serves to highlight many of TOK's most distinctive features⁵. (Dombrowski et.al., 2010, p. 9)

No se trata propiamente de un curso de filosofía, no se analizan conceptos a nivel abstracto. Se trata de que los alumnos puedan aplicar "un conjunto de herramientas conceptuales a situaciones concretas" (OBI, 2013, p.16) relacionadas con las demás asignaturas o la vida real fuera del colegio.

⁴La actual posición curricular de ToK en el centro interdisciplinario del DP hace que sea un campo invaluable para el pensamiento crítico y el debate, y una posible 'chispa' para que los estudiantes vayan más allá en su propio pensamiento, investigación y consulta.

⁵La descripción de este curso se refleja en los principios claves del pensamiento del constructivismo social: participación activa del alumno en el proceso de investigación, profundizar el entendimiento por medio del intercambio de ideas con otros, reflexión en la construcción del significado, al cual se denomina *conocimiento*. La teoría pedagógica del constructivismo social que emplea el IB sirve para resaltar muchas de las características más distintivas de la TOK (teoría del conocimiento).

En ese sentido son fundamentales las preguntas de conocimiento que se abordan en el curso, el cual tiene como eje la discusión. La idea es que los alumnos puedan relacionar estas preguntas con las demás asignaturas, las experiencias personales, las prácticas en CAS y su propia investigación de la monografía. Estas preguntas se caracterizan por centrarse en cómo se construye y evalúa el conocimiento, por ser abiertas al contar con varias respuestas posibles y deber expresarse en términos generales (OBI, 2013).

En lo que respecta al diseño del curso TdC se alienta a que los docentes desarrollen su propio material con la ayuda de una amplia gama de recursos y que la Guía del curso y otros insumos se utilicen como punto de partida. También se señala explícitamente que desarrollar el curso apoyado en un libro de texto es incompatible con el programa. “Algunos apoyos para el curso, materiales de soporte diseñados para apoyar el aprendizaje en temas específicos, son aprobados por el IB; pero la enseñanza siguiendo un libro de texto es incompatible con la filosofía del programa” (OBI, 2013, p. 9).

Un aspecto fundamental del curso TdC es su carácter interdisciplinario que busca poner énfasis en los vínculos entre las áreas de conocimiento. Como se afirma en la Guía, “el núcleo necesita de las demás asignaturas para enriquecerse” (OBI, 2013, p.4), dado que los tres componentes están relacionados entre sí y con las demás asignaturas. De manera particular TdC busca transferir el proceso de pensamiento crítico desarrollado al estudio de las demás asignaturas. Este carácter interdisciplinario debe estar en coherencia con los aspectos del núcleo que el programa busca garantizar: la interconexión y simultaneidad del aprendizaje, y una visión amplia de las disciplinas académicas (OBI, 2013).

4.1 Objetivos generales y organización de los contenidos del curso Teoría del Conocimiento

Los objetivos del curso están orientados fundamentalmente al desarrollo de habilidades complejas que incluyen el pensamiento crítico. Se propone, a través de la construcción del conocimiento, comprender, reflexionar y entender las diversas realidades individuales y sociales teniendo en cuenta el interés por la diversidad de otras perspectivas culturales, creencias y supuestos. El curso TdC integra en su

propuesta curricular (OBI, 2013) la idea de hacer viable lo planteado por Posner (1998):

Abandonando los contenidos convencionales y diseñando proyectos educativos focalizados en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos del aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas que los alumnos deben solucionar, en los conceptos previos de los estudiantes y en los aprendizajes significativos. (p. 28)

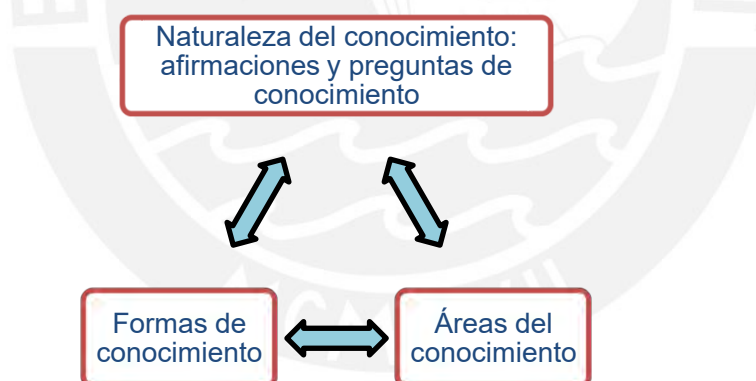
Algunos estudios realizados en China, Australia y Estados Unidos, como los de Bergeron y Rogers (2019); Cole et.al. (2015) o Wright y Lee (2014), han destacado la percepción positiva de los docentes acerca del impacto de TdC en los alumnos, en particular por la mejora en la capacidad del pensamiento crítico. Dicho curso promueve que los alumnos piensen profundamente sobre el pensamiento; las sesiones de clase tienen una orientación interdisciplinaria y están conectadas con el mundo real. Además, el curso se presenta como centrado en el alumno, basado en el debate y promotor de la reflexión. Los objetivos generales del curso son:

1. Establecer vínculos entre un enfoque crítico hacia la construcción del conocimiento, las disciplinas académicas y el mundo más allá de ellas.
2. Desarrollar una comprensión de cómo los individuos y las comunidades construyen el conocimiento, y cómo esto se examina críticamente.
3. Desarrollar un interés en la diversidad y la riqueza de las perspectivas culturales y una comprensión de los supuestos personales e ideológicos.
4. Reflexionar críticamente sobre las creencias y los supuestos propios, resultando en una vida más meditada, responsable y con mayor propósito.
5. Entender que el conocimiento conlleva responsabilidad, la cual conduce al compromiso y a la acción. (OBI, 2013, p. 14)

Los contenidos del curso TdC se concentran en tres aspectos fundamentales que son la naturaleza, las áreas y las formas de conocimiento (OBI, 2013). Estos no se enuncian propiamente como contenidos educativos, en el sentido de un conjunto de conocimientos sobre un aspecto específico de una disciplina o sobre la realidad, más bien el curso se desarrolla en torno a conceptos, según la definición de Cantón y Pino-Juste (2011), como hechos, principios y fenómenos del conocimiento. Además, el curso apunta fundamentalmente a preguntas sobre el conocimiento. Igualmente, el curso de TdC no precisa sobre conocimientos previos de manera estricta: “Tampoco es necesario ni se espera de los alumnos que hayan cursado asignaturas específicas de un currículo nacional o internacional como preparación” (OBI, 2015, p. 21).

Según Peterson (2003) el objetivo de los programas de la OBI “no es la adquisición de conocimientos generales, sino el desarrollo de la mente para emplear diversas formas de pensamiento” (p.41). De ahí, que se base en un currículo integrado e interdisciplinario en el cual no se restringen los conceptos a cada disciplina, sino que se apoyan en las disciplinas para integrar los conocimientos. El curso está compuesto por la reflexión acerca de la naturaleza del conocimiento y la exploración de la relación entre las formas y las áreas del conocimiento (ver Figura 4). Con la primera, el curso busca que los alumnos analicen afirmaciones de conocimiento y exploren preguntas de conocimiento. Así, se identifican ocho formas de conocimiento que los alumnos estudian y exploran: el lenguaje, la imaginación, la percepción sensorial, la emoción, la fe, la razón, la memoria y la intuición. Las áreas del conocimiento entendidas como ámbitos específicos “cada uno con su naturaleza particular y métodos para adquirir el conocimiento. TdC distingue ocho áreas de conocimiento: las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias humanas, las artes, la historia, la ética, los sistemas de conocimiento religioso y sistemas de conocimiento indígenas” (OBI, 2013, p.8).

Figura 4. Elementos que componen los contenidos del curso Teoría del Conocimiento



Elaboración propia

La evaluación de los aprendizajes en el curso consta de dos partes: en primer lugar, un ensayo sobre uno de los títulos prescritos por la OBI para cada año y, en segundo lugar, una presentación de diez minutos frente a la clase (individual o en grupo). El resultado satisfactorio de ambas tareas certifica el nivel de éxito de acuerdo con los criterios previamente establecidos. En cuanto a las funciones de la evaluación formativa y sumativa, se trata de valorar el proceso y el pensamiento que está detrás del trabajo de los alumnos tanto como el resultado final. Se propone

también una evaluación significativa en la que los alumnos conozcan el propósito, los criterios y los métodos de esta. Por esa razón las características que se resaltan es que la evaluación debe ser continua, variada y que forme parte integral del currículum. Los alumnos demuestran conocimientos a través de evaluaciones que se entienden como la consolidación del aprendizaje. En ese sentido, en el PD y en el curso no se promueve la evaluación estandarizada. Finalmente, la evaluación en el curso se basa en un enfoque criterial que, como su nombre lo dice, realiza una valoración en función de ciertos criterios válidos y claros previamente establecidos que debe alcanzar el alumno, lo cual marca claramente una distancia de una evaluación normativa que compara al alumno con el resto del grupo.



SEGUNDA PARTE DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Después de presentar los elementos teóricos y contextuales que sirven como marco al problema de investigación, en la segunda parte de este informe se explica en el tercer capítulo, cómo se llevó a cabo el diseño metodológico para responder a los objetivos y a la pregunta de investigación. En el cuarto capítulo se da cuenta de los hallazgos a través del análisis de los resultados.

En el presente acápite se justifica el enfoque metodológico y el método elegido: se presentan el problema, los objetivos y las categorías del estudio. Así mismo, las técnicas e instrumentos aplicados para el recojo de la información; los procedimientos para la organización y análisis de los resultados, y para asegurar la ética de la investigación.

1. Enfoque y tipo de la investigación

En 1995 el autor Stake explicó la naturaleza de la investigación cualitativa y afirmó que esta busca la comprensión para ofrecer explicaciones de una realidad y que “lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos” (p. 45). En tal sentido, el enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo de tipo descriptivo, dado que busca describir y comprender una realidad desde las interpretaciones que hacen los sujetos de ella: *cómo se realiza el diseño curricular del curso TdC en el marco del PD de la OBI*. Este enfoque conlleva la reflexión y análisis de la información recogida para encontrar significados y dar sentido, en este caso, a una realidad educativa concreta, lo cual apunta a la comprensión de esta dentro de un contexto. Se trata,

además, de un enfoque fundamentado en la interpretación y que propone una aproximación flexible.

2. Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio

El estudio responde al siguiente problema de investigación: ¿cómo diseñan curricularmente los docentes de tres instituciones educativas de Lima el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional?

El objetivo general fue 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 (ver Anexo 1). De este se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- A. Identificar las características de los elementos curriculares que se diseñan en el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.
- B. Describir el proceso de diseño curricular que realizan los docentes del curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Con base en los objetivos de la investigación se formularon unas categorías iniciales, de las cuales se confirmaron las siguientes (ver Tabla 4).

Tabla 4. Categorías y subcategorías

| Categorías | Subcategorías |
|--|---|
| Características de los elementos curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • Perfiles. • Intenciones educativas: objetivos, capacidades, habilidades o competencias. • Selección y organización de los contenidos educativos. • Estrategias didácticas planificadas. • Instrumentos y criterios de evaluación. |
| Proceso de diseño curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Características. • Momentos. • Criterios de decisión. • Papel del docente. |

Elaboración propia

3. Método de investigación

El método de investigación utilizado fue el estudio de caso. Se eligió porque permite la comprensión de una realidad determinada que “implica descripción,

explicación y juicio (...) proporciona una descripción densa, está fundamentado, es holístico y vivo” (Ceballos-Herrera, 2009, p. 21). Según López (2013) “en un estudio de caso, un investigador conoce una realidad, un caso, acercándose a esa realidad según conveniencia o siendo informado off-line desde ella” (p.140). El estudio de caso es apropiado para el tema de investigación propuesto, puesto que busca responder a la pregunta *¿cómo se diseña curricularmente el curso TdC?* Se trata de la comprensión y descripción de una realidad, a diferencia de otros métodos que buscan encontrar y explicar las causas de los fenómenos respondiendo a la pregunta *¿por qué?*

Para el uso del método se consultaron los siguientes autores: Yin (1994), Stake (2005) y Merriam (1998). Los tres coincidieron en que el caso “posee una condición de objeto más que de proceso. Tiene unos límites y unas partes constituyentes, es un sistema acotado, algo específico. El caso se considera como una totalidad única e integrada” (Ceballos-Herrera, 2009, p. 417).

El curso TdC del PD de la OBI tiene un enfoque particular y novedoso al abordar el tema del aprendizaje del proceso del conocimiento como principal contenido educativo. La naturaleza compleja y ambiciosa del aprendizaje que se espera en este curso plantea el interés por abordar el análisis del proceso de diseño curricular que realizan los docentes. La motivación de este estudio surge por la necesidad de comprender cómo se diseña el curso de un mismo programa en tres instituciones que cuentan con los mismos lineamientos y parámetros determinados por el PD. Si bien se trata de instituciones educativas diferentes, se aborda un aspecto único, que es el diseño curricular del curso TdC, del cual se busca encontrar su particularidad y unicidad. “Así, se tiene que la búsqueda de la comprensión está unida a la intención de alcanzar “ese algo” propio del caso, es decir, apreciar la unicidad y la complejidad del caso” (Ceballos-Herrera, 2009, p. 417).

En vista de que frecuentemente en la mayoría de los colegios privados de Lima solo hay un docente del curso TdC, se eligieron tres instituciones educativas diferentes con el interés de que los tres docentes puedan dar información suficiente sobre el caso en el contexto particular de cada una, y aportar a una comprensión amplia sobre el proceso del diseño curricular en el marco del PD de la OBI. Esto contribuye al caso porque desde las versiones personales de cada informante se

pueden encontrar puntos en común. Así, las realidades construidas por personas distintas y que provienen de instituciones y contextos diferentes pueden tener puntos de coincidencia y ser compatibles.

La información se recogió a través de dos tipos de fuentes: escritas (Guía del curso y planificadores de sesiones de clase) y oral (entrevista) proporcionadas por tres docentes (informantes) de tres instituciones educativas que pertenecen a un mismo programa (PD) de la OBI.

Para elegir a los informantes del caso se definieron los siguientes criterios: que el PD tuviera como mínimo cinco años de funcionamiento en cada institución educativa y que los docentes tuvieran como mínimo tres años de experiencia enseñando el curso TdC, lo que asegurará un conocimiento suficiente de este. Otro criterio de elección fue el acceso a los docentes y su disposición para dar su opinión con respecto al problema de investigación planteado. No se tuvo en cuenta el sexo, por eso, es coincidencia que los tres informantes fueran varones. En la Tabla 5 se presenta la información sobre los docentes seleccionados.

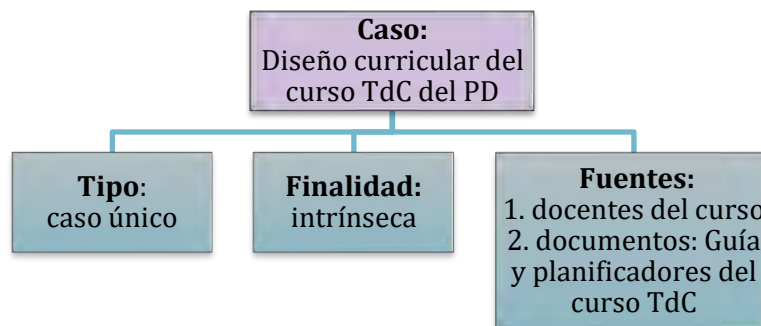
Tabla 5. Docentes seleccionados para el estudio

| Participantes | Formación académica | Sexo | Años como docente del curso | Tiempo de desarrollo del curso TDC en el colegio |
|-------------------|--|-----------|-----------------------------|--|
| Profesor 1 | Licenciado en Educación especialidad en Religión y Filosofía | Masculino | 5 | 5 años |
| Profesor 2 | Licenciado en Teología y Filosofía | Masculino | 5 | 5 años |
| Profesor 3 | Licenciado en Teología | Masculino | 5 | 5 años |

Elaboración propia

Para contribuir a la comprensión del diseño del curso se analizaron los documentos de planificación de dos docentes (sesiones de clase) y la Guía del curso, que es el principal instrumento con el que cuentan para la planificación y es proporcionado por el PD del OBI. La Figura 5da cuenta del tipo, la finalidad y las fuentes del caso del presente estudio.

Figura 5. Estudio de caso



Elaboración propia

A nivel contextual para comprender el caso, es necesario mencionar que el crecimiento de la educación privada en Lima Metropolitana según Cuenca (2013), se ha duplicado en los últimos quince años y se estima que para el año 2021, la matrícula privada representará el 75% de la matrícula total de Lima. Así mismo, Piazzon et.al. (2018) señalan, cómo a diferencia del resto del país, en Lima existe un mayor porcentaje de instituciones educativas de gestión privada que representan el 67% del total de instituciones.

Por su parte, Resnik (2012) destaca la propensión a nivel internacional de escuelas que adoptan programas internacionales, cuando afirma “on the increasingly common trend of schools adopting international education programs and curricula, some scholars have found that middle- and higher-status families view international education as a response to economic and job market needs”⁶ (p.265).

En este contexto, el crecimiento de colegios privados en Lima que ofrecen alguno de los programas de la OBI y de manera particular el PD, es significativo. Teniendo en cuenta, además, como lo señalan Piazzon et.al. (2018), que los indicadores y pruebas internacionales reflejan el bajo nivel educativo del Perú que lo sitúa en los últimos puestos de los rankings internacionales. Esto podría explicar la tendencia de crecimiento en el Perú de escuelas privadas que adoptan programas internacionales que garanticen un excelente nivel educativo, entre los cuales se destacan los programas de la OBI. El Perú es el segundo país de América

⁶Sobre la tendencia cada vez más común de que las escuelas adopten programas y un currículo de educación internacional, algunos estudiosos han encontrado que las familias de nivel medio y alto consideran la educación internacional como una respuesta a las necesidades económicas y del mercado laboral.

Latina con mayor cantidad de colegios que ofrecen el PD, para un total de 73⁷. Teniendo en cuenta las ideas mencionadas, podemos afirmar la relevancia del crecimiento y presencia de los programas de la OBI en el Perú, donde se destaca el PD, del cual hace parte el curso TdC.

4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la presente investigación se eligieron dos técnicas para la recolección de la información: la entrevista semiestructurada y el análisis documental (ver Tabla 6).

Tabla 6. Técnicas e instrumentos

| Técnicas | Instrumentos | Fuentes | Código |
|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|----------------|
| Análisis documental | Matriz de análisis documental | Guía del curso | D1 |
| Análisis documental | Matriz de análisis documental | Planificadores de sesión de clase | D2 D3 |
| Entrevista semiestructurada | Guion de entrevista | Tres docentes | E1 E2 E3 |

Elaboración propia

El diseño de los instrumentos para la recolección de la información y la aplicación de los mismos se realizó en el año 2016. Para llevar a cabo el análisis del proceso de diseño curricular del curso TdC, objetivo principal de este estudio, se tomaron en cuenta para el análisis documental dos insumos. Uno de ellos fue la Guía del curso (OBI, 2013).

Con respecto a este insumo, la OBI realiza una revisión del currículo del PD cada 7 años (OBI, 2014). En ese sentido, la revisión curricular del curso TdC culminó en el año 2020 con la publicación de la nueva Guía y con la autorización para las primeras clases a partir de septiembre. Sin embargo, es necesario indicar que la información recogida a través de este insumo se mantiene vigente, dado que la Guía del año 2013 continuará en uso en las instituciones educativas hasta que se realice la última evaluación del curso en noviembre del año 2021⁸.

Por otro lado, podemos afirmar que la información recogida en las entrevistas realizadas hace 5 años sigue vigente, dado que en el marco de la

⁷ <https://www.ibo.org/es/country/PE/>

⁸ <https://www.ibo.org/es/university-admission/recognition-of-the-ib-diploma-by-countries-and-universities/latest-curriculum-updates/>

investigación cualitativa se considera el criterio de fiabilidad diacrónica (Miles and Huberman, 1994). Este, se refiere a la posibilidad de constatar la *estabilidad* de las observaciones realizadas y la información recogida en el tiempo y también la probabilidad de obtener resultados relacionados a través del tiempo (Corral, 2017).

La información recogida a través de las diversas fuentes para realizar el análisis del proceso de diseño curricular del curso se mantiene vigente. En primer lugar, porque las normativas del PD con relación al proceso de diseño curricular del curso TdC son las mismas que en el año 2016. En segundo lugar, porque los procedimientos para la planificación del curso TdC se mantienen en uso actualmente; como son, por ejemplo: el método deliberativo, el uso de la discusión como principal estrategia didáctica, el trabajo colaborativo y la revisión del informe anual de las evaluaciones. Los cambios significativos en el currículo del curso TdC⁹ y en la forma de trabajar el proceso de planificación, se aplicarán a partir de la finalización de la implementación de los cambios curriculares propuestos por la OBI. Es por ello, que las modificaciones en las instituciones educativas, con relación al proceso de diseño curricular del curso TdC, son mínimas con respecto al momento en el cual se recogió la información de esta investigación.

Finalmente, los resultados del análisis del proceso de diseño curricular del curso TdC, objetivo principal del presente estudio, en el que se incluye como un insumo la Guía (OBI, 2013) junto a las demás fuentes de información, podría contribuir a la implementación y evaluación del nuevo proceso de planificación del diseño curricular del curso TdC¹⁰ que se está llevando a cabo y que se evaluará en el año 2022.

4.1 Diseño del guion de la entrevista

La entrevista es una técnica que permite recoger información a través de la interrogación o el diálogo sobre las percepciones, opiniones, explicaciones o creencias de las personas sobre un determinado objeto de estudio. De manera particular, la entrevista semiestructurada permite formular “una serie de preguntas,

⁹ <https://www.ibo.org/es/university-admission/recognition-of-the-ib-diploma-by-countries-and-universities/latest-curriculum-updates/theory-of-knowledge-updates/>

¹⁰ <https://www.ibo.org/es/university-admission/recognition-of-the-ib-diploma-by-countries-and-universities/latest-curriculum-updates/theory-of-knowledge-updates/>

así como un estilo de efectuarlas, que se ajuste adecuadamente al proyecto de investigación que se está llevando a cabo” (Hammer y Wildavsky, 1990, p. 23). Esta técnica posee un carácter flexible, que da la posibilidad de que “entrevistador y entrevistado interactúen construyendo una realidad intersubjetiva que permite reconocer los mundos e imaginarios de los agentes que participan en ella” (Calderón y Alvarado, 2011, p.13).

En la entrevista realizada se interactuó con los docentes para recolectar la información sobre el diseño del curso TdC desde su perspectiva y aproximación. Para ello se utilizó como instrumento un guion de entrevista (ver Anexo 2) que se centró en conocer los elementos curriculares y los aspectos que toman en cuenta los docentes para planificar el mencionado curso. En el diseño del instrumento se consideró una categoría: el diseño del curso, y seis subcategorías: enfoque del curso, labor del docente, intenciones educativas, contenidos educativos, estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes. Luego de definir las subcategorías, se formularon preguntas de acuerdo con cada una. De este modo, se obtuvo una primera versión del guion de entrevista que se llevó a la validación según el juicio de expertos.

4.2 Validación del instrumento y proceso de aplicación

El proceso de validación según el juicio de expertos se llevó a cabo entre el 21 y 29 de septiembre de 2016. Los expertos consultados fueron la magíster Lileya Manrique Villavicencio, actual miembro del comité directivo de la maestría en Educación de directora la PUCP, y el doctor Oswaldo Turpo, profesor del área de investigación educativa de la PUCP. Se envió a uno de ellos una carta de solicitud para la validación, la matriz de coherencia del estudio y el guion de la entrevista, en la cual se les pidió analizar las preguntas de acuerdo con los siguientes criterios: claridad, coherencia y suficiencia.

Respecto al criterio de claridad los expertos sugirieron que era necesario precisar algunas preguntas, por ejemplo, aquellas sobre la selección de contenidos y la evaluación de los aprendizajes, para no dar por sobreentendidos algunos temas. En relación con la pregunta sobre los contenidos, se sugirió complejizar la pregunta de la siguiente manera: ¿por qué está de acuerdo o en desacuerdo con

los temas propuestos por la Guía? Sobre el criterio de coherencia ambos expertos coincidieron en que estaban presentes dentro de la información que se pretendía recoger, los objetivos y el problema de la investigación. Por último, en lo que se refiere a la suficiencia, los expertos sugirieron que las preguntas plantearan, en algunos casos, mayor profundización temática. Por ejemplo, recomendaron que en la pregunta acerca del enfoque del curso se incorporara cuál era el tipo de enfoque (curricular, pedagógico, etc.). También se sugirió que se añadiera el interrogante: ¿cómo usa la información de los resultados del curso para el diseño del mismo en el siguiente año?

Después de recoger estas sugerencias, se procedió a realizar los ajustes pertinentes en el guion de la entrevista. Por último, se realizó una entrevista piloto el 27 de septiembre de 2016, a un docente de una institución educativa que no fuera parte de este estudio; esta actividad contribuyó a corregir algunas preguntas que no estaban claras, como la pregunta relacionada con las estrategias didácticas. Además, clarificó el rol de la persona que llevó a cabo la entrevista sobre cómo realizar las preguntas. Las entrevistas a los tres docentes se realizaron durante dos semanas en sus respectivas instituciones educativas durante el mes de octubre de 2016, dentro del plazo establecido. Para registrar la información fueron grabadas y posteriormente transcritas; no se presentaron mayores dificultades para recoger la información.

4.3 Diseño de la matriz para el análisis documental

La técnica de análisis documental permite la utilización de datos secundarios, elaborados y procesados por otros, que proporcionan información sobre el problema de la investigación: el diseño del curso TdC. La comprensión en este caso se construye a través de la interpretación de la información consignada en estos documentos. Lo que se busca es “entrevistar” a los textos, hacerles preguntas sobre el objeto de estudio, puesto que los documentos escritos son fuente de información formalizada. Pirela y Vera (2007) sostuvieron que la técnica del análisis documental es:

(...) Un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis

y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico (p.59).

Los documentos elegidos para el análisis documental fueron la Guía del curso TdC y algunos ejemplos de planificadores de sesiones de clase de los docentes entrevistados, como lo muestra la Tabla 7.

Tabla 7. Codificación de los documentos

| Código | Documentos |
|--------|-----------------------------------|
| D1 | Guía del curso TdC |
| D2 | Planificador de sesión de clase 1 |
| D3 | Planificador de sesión de clase 2 |

Elaboración propia

Se eligió la Guía del curso TdC porque se trata del principal instrumento de referencia proporcionado por el PD a los docentes para la planificación del curso (ver Anexo 4). “El propósito de esta publicación es servir de guía para la planificación, la enseñanza y la evaluación de Teoría del Conocimiento (TdC) en los colegios” (OBI, 2013, p.1). En la Tabla 8 se describen las principales secciones contenidas en la Guía del curso TdC.

Tabla 8. Descripción del documento: Guía del curso TdC (D1)

| Título del Documento: Guía de Teoría del Conocimiento | |
|--|---|
| Curso: Teoría del Conocimiento – Programa de Diploma | |
| Año de publicación: 2013 | |
| Emisor: Organización del Bachillerato Internacional (OBI) | |
| Destinatarios: Docentes del curso | |
| Partes del documento | Descripción de las secciones |
| Introducción | Se explican las características del PD, la relación del curso con el perfil del programa, la naturaleza de la asignatura, los objetivos generales y los objetivos de la evaluación de los aprendizajes. |
| Programa de estudios | Se explica cómo se aborda el tema central del curso, el conocimiento; las afirmaciones; y preguntas de conocimiento. Se detallan los contenidos educativos del curso, que son las formas y las áreas de conocimiento. |
| Evaluación | Se explican los objetivos, enfoque, características e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes del curso. |

Elaboración propia

Los planificadores de sesión de clase son productos importantes en el proceso de diseño que realizan los docentes. En ellos se consignan elementos importantes del proceso de planificación del curso, como los objetivos, los contenidos, las actividades de aprendizaje, los indicadores de logro, instrumentos de evaluación, entre otros (ver Anexo 5). Es importante mencionar que el PD no establece un formato de planificación para las sesiones de clase y cada institución

educativa tiene libertad para elaborar el suyo o elegir un ejemplo de los que se encuentran en el centro de recursos del IB. Por eso, cada uno de los documentos analizados tiene una estructura diferente (ver tablas 9 y 10).

Tabla 9. Descripción del documento: Planificador de sesión de clase (D2)

| Título del documento: Planificador de sesión de clase | | |
|--|---|--|
| Curso: Teoría de Conocimiento – Programa de Diploma de la OBI | | |
| Tipo de documento: interno | | |
| Emisor: docente del curso TdC | | |
| Partes del documento | Descripción de las secciones | |
| 1. Datos informativos | Nombre de la unidad | La percepción y los alcances de su conocimiento |
| | Área | Sociales |
| | Bimestre | II |
| | Profesor | J. |
| | Grado | 4to |
| | Nivel | Secundaria |
| | Fecha | Mayo 2016 |
| | Duración | 4 horas pedagógicas |
| | Temas y horas | Se enuncia el tema, el objetivo de las sesiones y el objetivo de la evaluación. |
| | 2. Secciones: aprendizajes esperados | Capacidades /destrezas |
| Motivación/saberes previos, problematización | | Se describen dos actividades de la primera sesión de clase: motivación y conflicto cognitivo, el proceso para su desarrollo y el tiempo para llevarlas a cabo. |
| Construcción de conocimientos | | Se describen dos actividades de la segunda sesión de clase: construcción y conclusión, y el tiempo para llevarlas a cabo. |
| Transferencia | | Se enuncian preguntas para desarrollar la metacognición. |
| Pilares y perfil: evaluaciones, instrumentos y observaciones | | Se desarrollan cada uno de los elementos mencionados: pilares agustinos, indicador de logro, actitud frente al áreas y observaciones. |

Elaboración propia

Tabla 10. Descripción del documento: Planificador de sesión de clase (D3)

| Título del documento: Planificador de sesión de clase Curso: Teoría de Conocimiento – Programa de Diploma de IB Tipo de documento: interno Emisor: docente del curso TdC | | |
|---|--------------------------------------|---|
| Partes del documento | Descripción de las secciones | |
| 1. Datos informativos | Título de la unidad: | Introducción a la naturaleza del conocimiento |
| | Curso y nivel: | TOK – 4to secundario |
| 2. Secciones | Plazos y duración: | 6 semanas (mayo a junio 2016) |
| | Contenidos temáticos: | Se enuncian los contenidos por trabajar en las sesiones. |
| | Evaluación: | Se mencionan los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación para cada criterio. |
| | Terminología importante: | Se mencionan términos importantes relacionados con los temas de las sesiones de clase. |
| | Calendarización/calendario temático: | Se describen las actividades de aprendizajes en cada fecha. Se incluyen, para cada sesión, presentación del tema, preguntas de discusión, y diversos instrumentos de evaluación y estrategias didácticas. |

Elaboración propia

5. Procedimientos para asegurar la ética de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se tomaron en cuenta criterios éticos para informar a los participantes sobre el manejo de las fuentes de consulta y el uso de citas textuales.

5.1 Elaboración del texto del protocolo de consentimiento informado para participantes

Para la aplicación de la entrevista se elaboró un protocolo de consentimiento informado para los docentes participantes a partir de los siguientes aspectos:

- Informar sobre los objetivos de la investigación.
- Informar sobre la técnica a emplear, la entrevista, y que sería grabada y transcrita.
- Informar sobre el respeto al anonimato de los participantes.
- Informar que los datos recogidos se utilizarían para fines estrictamente académicos.

El modelo del consentimiento informado se realizó con base en el formato propuesto por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la PUCP.

5.2 Descripción de la forma en que se comunicó y registró la declaración de los participantes

En el momento de la aplicación de la entrevista cada participante leyó el protocolo de consentimiento informado y, luego, si estaba de acuerdo, se procedió a la firma del documento, tanto de parte de los participantes como de la investigadora. Cada uno de los participantes recibió una copia escrita del consentimiento informado.

5.3 Elaboración de la carta de solicitud de documentos

Para solicitar en las instituciones educativas los planificadores de las sesiones de clase del curso TdC se elaboró y envió una carta a los respectivos coordinadores del programa. En dicha carta se da cuenta de los objetivos y características del estudio, y se informa que los documentos serán utilizados para fines estrictamente académicos y que se mantendrá el anonimato de la institución educativa y de los docentes participantes.

6. Procedimientos para organizar la información recogida

Después de realizar el registro de datos de las entrevistas mediante la grabación de estas, se procedió a la transcripción de ellas. Las páginas de cada entrevista fueron numeradas para, posteriormente, ubicar con facilidad los fragmentos extraídos y a cada entrevista se le asignó un código para su identificación. En la Tabla 11 se presenta la codificación de las entrevistas realizadas.

Tabla 11. Codificación de las entrevistas

| Entrevistas realizadas | Código |
|------------------------|--------|
| Docente 1 | E1 |
| Docente 2 | E2 |
| Docente 3 | E3 |

Elaboración propia

Con la información transcrita, se procedió a una primera revisión para identificar de manera libre y abierta categoría y subcategorías emergentes, eliminar elementos redundantes. Posteriormente, se elaboró una matriz para consignar los hallazgos. Este proceso se llevó a cabo desde una codificación abierta (Vasilachis, 2006), en la cual se buscó comparar la información obtenida de las entrevistas para encontrar características comunes de las cuales surgieron las categorías y subcategorías.

En la matriz se incluyeron las categorías y subcategorías emergentes presentes en cada una de las entrevistas con sus respectivas citas textuales, además de la escritura de notas (memo) para consignar ideas, observaciones y relaciones que fueron surgiendo. Se buscó que estas categorías estuvieran relacionadas con el marco conceptual inicial del estudio para encontrar algunas coincidencias y patrones que contribuyeran al proceso de análisis e interpretación de los resultados (ver Anexo 3). Esto pues “a category may be spurred by concepts from research literature or from the original conceptual framework of the study”¹¹ (Hennink et.al., 2011, p. 246). En la Tabla 12 se presenta el formato de la matriz organizada a partir de las categorías de la investigación.

¹¹Una categoría puede ser estimulada por los conceptos de la literatura de investigación o desde el marco conceptual original.

Tabla 12. Matriz de análisis de las entrevistas

| Categorías | Subcategorías | E1 | E1 | E3 |
|---|--|----|----|----|
| Características de los elementos curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • Perfiles • Intenciones educativas: objetivos, capacidades, habilidades o competencias • Selección y organización de los contenidos educativos • Estrategias didácticas planificadas • Instrumentos y criterios de evaluación | | | |
| Proceso de diseño curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Características • Momentos • Criterios de decisión • Papel del docente | | | |

Elaboración propia

A su vez, para organizar la información de los documentos, se elaboraron dos matrices. Tanto en la Guía del curso como en los planificadores de sesiones de clase se buscó la identificación de categorías comunes y la extracción de evidencias. En las tablas 13 y 14 se presenta el formato de estas matrices.

Tabla 13. Matriz de análisis documental guía TdC (D1)

| Categorías | Subcategorías | Evidencias | Memo |
|---|--|------------|------|
| Características de los elementos curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • Perfiles • Intenciones educativas: objetivos, capacidades, habilidades o competencias • Selección y organización de los contenidos educativos • Estrategias didácticas planificadas • Instrumentos y criterios de evaluación | | |
| Proceso de diseño curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Características • Momentos • Criterios para la toma de decisiones • Papel del docente | | |

Elaboración propia

Tabla 14. Matriz de análisis planificadores de sesión de clase (D2 y D3)

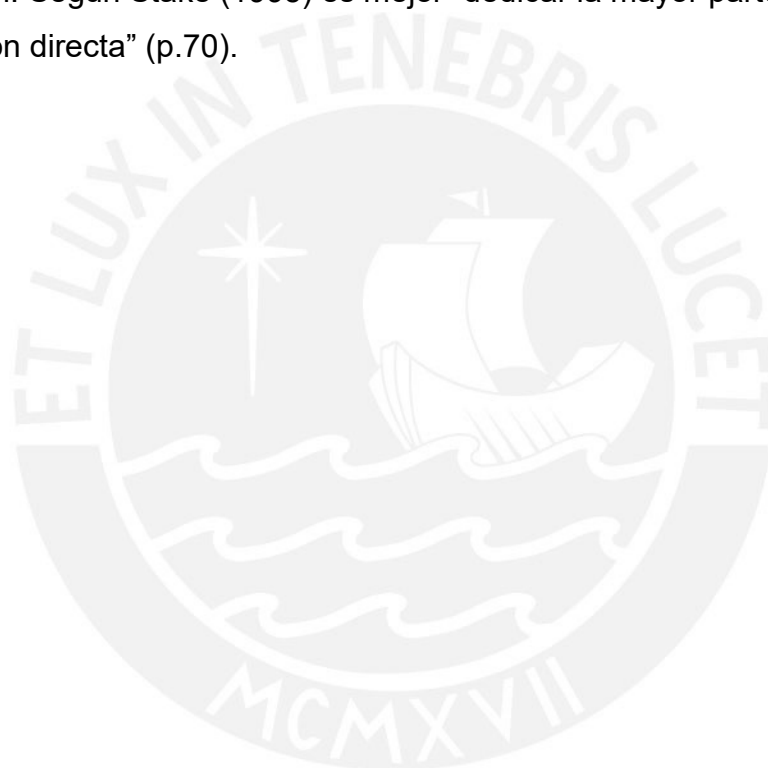
| Categorías | Subcategorías | D2 | D3 | Memo |
|------------------------|--|----|----|------|
| Elementos curriculares | <ul style="list-style-type: none"> Contenidos Objetivos Capacidades Estrategias didácticas Instrumentos de evaluación | | | |

Elaboración propia

7. Técnicas para el análisis de la información

Para el análisis de la información recogida en las matrices se utilizó la técnica de reducción de datos, que consiste en identificar, descartar y seleccionar, de la

información obtenida, aquellos elementos que estén relacionados con las categorías y los objetivos de la investigación. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999) “un primer tipo de tareas que deberá afrontar para el tratamiento de esa información consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable” (p. 204). Se trata, finalmente, de seleccionar lo más relevante respecto a las categorías y subcategorías determinadas inicialmente, y en el proceso de organización de la información. Luego, se realizó una interpretación directa con el propósito de alcanzar el significado del caso intrínseco, en el que la tarea principal es su comprensión. Según Stake (1995) es mejor “dedicar la mayor parte del tiempo a la interpretación directa” (p.70).



CAPÍTULO IV ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR DEL CURSO DE TEORÍA DE CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA DE DIPLOMA DE LA OBI

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recojo de la información: entrevistas y análisis documental. La presentación de los resultados se organizó de acuerdo con las categorías de estudio: características de los elementos curriculares y proceso de diseño curricular del curso TdC.

1. Características de los elementos curriculares que se diseñan en el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma

El PD ofrece un marco general para el diseño del curso TdC y luego cada docente realiza el diseño curricular de acuerdo con sus necesidades y experiencia, y las políticas de cada colegio. Dicho de otro modo, cada docente debe construir su propio curso: “Los profesores deben considerar los ejemplos e ideas proporcionados, y luego construir su propio curso de TdC” (D1:1). Analizar el diseño curricular del curso TdC permite conocer qué elementos curriculares considera el docente para construir su curso y cómo se realiza el proceso de diseño curricular de dicha asignatura como proceso de planificación.

En el estudio propuesto resulta significativo identificar y describir las características más importantes de los elementos curriculares que los docentes diseñan en el curso TdC. En este caso son: las intenciones educativas, los contenidos, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Si bien los perfiles educativos no se diseñan, es necesario abordar la importancia del perfil de la comunidad de aprendizaje en el contexto del diseño del curso TdC. Comúnmente los **perfiles educativos** describen o enumeran aquellas características deseables de las personas implicadas en las acciones educativas y que orientan la construcción del currículum. La OBI presenta una propuesta diferente acerca del perfil. Esta contiene diez atributos (OBI, 2019) que son valores inherentes a los procesos educativos de todos sus programas. La diferencia radica

en que el perfil se propone bajo el concepto de *comunidad de aprendizaje* no solo para los alumnos, sino, como su nombre lo indica, para todos los miembros de la comunidad educativa. Se busca desarrollar estos atributos en *todos* los miembros de las instituciones que hacen parte de la OBI: alumnos, docentes, directivos, etc., a diferencia de lo que comúnmente se propone en la mayoría de las instituciones educativas, donde se plantea un perfil solamente para los alumnos.

El perfil de la comunidad de aprendizaje adquiere una particular importancia dado que, como lo mencionó Bueno (2018), los atributos del perfil son el aspecto *común* de la filosofía de la OBI y el propósito fundamental de todos sus programas educativos. En ese sentido, llama la atención que dos de los docentes se refirieron al perfil de la comunidad del OBI como un aspecto presente, pero no se menciona como un aspecto central que tienen en cuenta en el diseño curricular del curso TdC que corresponda con la importancia que le otorga el PD como se mencionó anteriormente: “El IB tiene un perfil, lo que se llama atributos del perfil. Entonces si tú ves los atributos del perfil, son capacidades que se quieren desarrollar en el alumno: que tenga mentalidad abierta, que sea un ganador, que sea, digamos, que tenga probidad académica, que este abierto al mundo”(E2: 4). “Sí, hay mucha libertad y esta libertad tiene que ver con el perfil de la comunidad IB. Tenemos que lograr esto y en el aula tenemos que lograr esa libertad, y los profesores tenemos que dejar esta mentalidad abierta, sin dejar de hacer lo que tienes que dar al alumno” (E3: 14).

Esto contrasta con la importancia que se le da en la Guía del curso, en su declaración de principios, y también, en la relevancia del perfil como punto de partida de las intenciones educativas (Revilla, 2015). Esto podría explicar la necesidad de que, en las instituciones educativas que imparten alguno de los programas de la OBI, se realicen de forma *intencionada* estrategias que busquen la apropiación, adaptación y desarrollo de los atributos del perfil (Brown, Castellanos y Acevedo, 2009) de acuerdo con el contexto y realidad de cada una.

Por su parte, las ***intenciones educativas*** pueden verse como un elemento curricular relevante en el diseño curricular al estar presentes tanto en el discurso de los docentes como en la Guía del curso TdC y en las sesiones de clase. No obstante, es necesario resaltar que sobre estas hay distintos niveles de tratamiento.

En la Guía, las intenciones educativas del curso TdC se definen como

objetivos de aprendizaje y se establece que son un elemento esencial para la planificación del curso: “La principal consideración al diseñar un curso de TdC deben ser los objetivos generales y específicos del curso de TdC” (D1: 1). Estos objetivos están orientados al desarrollo de habilidades y capacidades. A su vez, en las sesiones de clase se enuncian brevemente cómo objetivos.

Por su parte, en el discurso de los tres docentes las intenciones educativas están presentes, pero no enunciadas como objetivos, sino como competencias, capacidades y habilidades, respectivamente. “Tiene mucho también de competencias porque definitivamente se le exige al alumno que alcance determinadas metas a lo largo de cada tema” (E1:2), “entre capacidades y competencias porque si tú miras el perfil de alumno lo que desarrolla son capacidades” (E2:4), “el curso, principalmente, lo que pretende desarrollar es habilidades” (E3:1).

Por lo tanto, con relación a las intenciones educativas se presenta una aparente hibridación. En el aspecto prescriptivo, el PD propone en la Guía de TdC los objetivos del curso como la principal consideración para el diseño de este. Y en el discurso de los docentes que hace referencia de manera explícita al diseño curricular, es decir, a la concreción en el aula, se enuncian como competencias, capacidades y habilidades. Esta hibridación podría explicarse porque los docentes interpretan o traducen los objetivos generales del curso como competencias, capacidades y habilidades. Aspecto que es congruente con la redacción de los objetivos generales del curso TdC, que cómo ya se mencionó están orientados al desarrollo de habilidades y capacidades. También puede deberse a que los docentes, de acuerdo con el modelo educativo de cada colegio, asumen de manera implícita los objetivos del curso TdC como competencias, habilidades y capacidades. En cualquiera de las dos hipótesis, se puede concluir que con relación a las intenciones educativas en el diseño curricular de TdC, están presentes como objetivos y como competencias, capacidades y habilidades.

Si bien las intenciones educativas están enunciadas de distinta forma en las fuentes del caso: objetivos, competencias, capacidades o habilidades, se percibe coherencia con el enfoque constructivista del curso TdC, pues los docentes tienen claridad de que las intenciones educativas apuntan al mismo objetivo: la construcción del conocimiento.

“Comienzas a crear algo mucho más complejo y demuestras al alumno que tiene esas otras habilidades que les permiten a ellos analizar, a separar las partes, juntarlas nuevamente, construir un nuevo conocimiento a partir de todo esto. Es lo que se esperaría al final del programa” (E3:12).

“Pero parte de esto es produce tu propio conocimiento. Ten una postura, así no sea una postura de todos, ten una postura. Argumenta. Busca gente que contra argumenta tu posición. Llega a una conclusión, defiende tu punto de vista” (E2: 2).

Es posible concluir que las intenciones educativas diseñadas son un elemento curricular relevante y su característica más significativa es que cumple lo que su nombre indica, es decir, declarar el para qué de la acción educativa. También fungen como criterio para juzgar lo que es esencial en un proceso educativo (Contreras, 1994), que en el caso del curso TdC es el aprendizaje del proceso del conocimiento.

Por otro lado, la Guía del curso TdC establece los **contenidos educativos** en dos dimensiones: en primer lugar, la reflexión y la indagación acerca de la naturaleza del conocimiento a través de las formas y las áreas del conocimiento explicitadas en la formulación de preguntas de conocimiento (OBI, 2013). Y, en segundo lugar, a través del desarrollo de habilidades (contenidos procedimentales) que corresponden a los enfoques de aprendizaje de la OBI (2015). Ambas dimensiones son tenidas en cuenta de manera significativa por todos los docentes en el diseño curricular del curso, tal como se detalla a continuación.

En lo que se refiere a las formas y las áreas del conocimiento: “La idea es, que más que nos ciñamos a un formato como tal, procuremos cumplir las 4 formas y 6 áreas que es lo que nos propone el bachillerato” (E1: 3), “entonces, el programa se basa principalmente en eso, en las formas de conocer, en las áreas de conocimiento y, por último, las herramientas para la evaluación del curso de Teoría del Conocimiento. Eso es de la currícula que llevan ellos” (E3: 3), “La guía te dice ‘esto es lo que tienes que trabajar: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se adquiere el conocimiento?, ¿cuáles son las formas de conocimiento?’” (E2:3).

En cuanto al desarrollo de habilidades: “En el curso de Teoría del Conocimiento lo que hacemos es enfocarnos en las habilidades, principalmente. Habilidades de pensamiento superior, habilidades de pensamiento crítico que son

las que desarrollan los chicos, habilidades de análisis, síntesis, evaluación, aplicación de los conocimientos que van adquiriendo” (E3: 2).

El diseño de este elemento curricular tiene una característica novedosa al plantear el contenido del curso en términos de formas y áreas de conocimiento y habilidades, y no desde una disciplina en particular como es común en la mayoría de los sistemas educativos. Este aspecto corresponde a un currículo abierto y contextualizado (Bolívar, 2008); no se trata de aprender una disciplina, sino de cómo las disciplinas relacionadas entre sí e interconectadas contribuyan a que los alumnos construyan el conocimiento a través del desarrollo de habilidades y capacidades (Castro et.al. 2004). Este aspecto corresponde a la propuesta de un currículo integrado e interdisciplinario (OBI, 2013).

Se entiende que el “TdC es un curso dedicado al pensamiento crítico y a la indagación sobre el proceso de conocer, en lugar de al aprendizaje de un conjunto específico de conocimientos” (OBI, 2013, p.8). Esta afirmación la corroboró uno de los docentes: “Entonces lo que hace el curso es darles herramientas para que ellos puedan construir su propio pensamiento, sus propios conocimientos” (E3:2). Zabalza (2009) expresó que los contenidos no solo se refieren a *qué* enseñar, sino que este elemento en el proceso de diseño curricular está relacionado con las decisiones que se toman previamente sobre el sentido de la escuela. Por ende, el tratamiento que se le da al conocimiento en la Guía se refiere al *cómo* conoce el ser humano y no al *qué* es el conocimiento.

Dicho esto, se trata de una reflexión sobre el proceso para conocer y no sobre la naturaleza del conocimiento. Por ello, se comprende, entonces, que todos los docentes hagan énfasis en el desarrollo de habilidades y capacidades, y no tanto en el aprendizaje de contenidos conceptuales específicos. “En Teoría del Conocimiento, tú tienes habilidades que vas a evaluar, que no necesariamente tienen un contenido” (E3:4), “porque lo que busca es que el alumno desarrolle capacidades, conocimiento, reflexión, análisis” (E2:1). Los contenidos educativos se enuncian principalmente como contenidos procedimentales.

¿*Qué se aprende?* es la pregunta que se busca responder cuando se habla de contenidos educativos. Este elemento curricular, importante, está relacionado con la aproximación al conocimiento y está determinado de acuerdo con diferentes paradigmas y enfoques curriculares. En el curso TdC la aproximación al

conocimiento como contenido principal responde a un enfoque constructivista, pero a su vez lo hace la pregunta *¿cómo se aprende?* “En este sentido, al curso de TdC le interesa saber cómo sabemos” (D1:10). Aquí, la respuesta vuelve a referirse al conocimiento. En ese sentido, el conocimiento es la respuesta para ambas preguntas, es decir, se identifican en su finalidad, como afirma la Guía: “El conocimiento es la materia prima del curso de TdC” (D1: 16).

Esto explica que haya una relación de coherencia sobre el contenido educativo entre lo que la Guía plantea y el diseño curricular que realizan los docentes: “Generalmente los cursos están hechos por contenidos que permiten desarrollar un tipo de habilidades y el alumno tiene que saber esos conceptos (...) entonces lo que hace el curso es darles herramientas para ellos construyan su propio pensamiento, sus propios conocimientos a partir de lo que van aprendiendo” (E3: 2). “Entonces, ¿qué hace Teoría del Conocimiento? Va a sonar un poco a fregado, pero es el centro del IB” (E2: 2).

En consecuencia, se reitera que el curso TdC en el planteamiento de este elemento curricular (contenidos) es novedoso al plantear un curso que se centre en lo procedimental, donde el principal contenido no se imparte a partir de una disciplina sino del aprendizaje del proceso del conocer, la construcción del conocimiento a través del desarrollo de habilidades. “En TdC tú tienes habilidades que vas a evaluar, que no necesariamente tienen un contenido” (E3:4), “es la novedad, es básicamente los temas que van a trabajar, pero lo que ellos (IB) lo que han incluido ahora es el tema de conceptos; trabajar conocimientos que pueden interrelacionarse unos con otros” (E2:1). Así, el contenido educativo está subordinado al aprendizaje (Wright y Lee, 2014) y las decisiones sobre este en el curso TdC están determinadas por un enfoque constructivista, porque los contenidos son “elementos para la construcción reflexiva del conocimiento y de estructuras significativas” (Ruiz, 2005, p.81).

Así, se entiende que, cómo en el caso del diseño del curso TdC, los docentes al seleccionar y organizar los contenidos opten por privilegiar el vínculo entre las formas del conocimiento y las áreas del conocimiento: “Entonces, a partir de la última guía que tenemos se está proponiendo a los chicos llevar temas que tienen que ver, que alternen áreas con formas (...) que se relacionen una a otra, que se

vinculen para que el muchacho pueda entender mejor cómo se profundiza esa forma dentro de esa área” (E1:3).

Finalmente, es importante mencionar que, con relación a los criterios de selección de los contenidos educativos los docentes tienen en cuenta criterios como la significatividad (Cantón y Pino, 2011) y la relación con el contexto de los alumnos. Como se evidencia a continuación: “Entonces, es muy rico el tema de armar la programación en base a la realidad que las chicas viven porque llevan poco ejemplo de los cursos y respondo a lo que la guía me pide desarrollar” (E2:4). “Por ejemplo, este año fue muy interesante tener todo el proceso electoral justo cuando estamos enseñando todo esto. “Muy bien, por quién vas a votar tú, por quién votarías tú. Muy bien” (E3: 12).

Antes de tratar sobre el siguiente elemento curricular es importante considerar la estrecha relación entre las intenciones y los contenidos educativos. Estos elementos responden, como ya se mencionó, al para qué de la acción educativa (intenciones) y al qué se aprende (contenidos), que en el caso del diseño del curso TdC coinciden con relación a su finalidad: la construcción del conocimiento. Este aspecto configura la centralidad del curso en el Programa de Diploma, pues: “El programa es un programa muy sui generis, o sea, no es común, generalmente los cursos están hechos por contenidos que permiten desarrollar un tipo de habilidades y el alumno tiene que saber esos conceptos... entonces lo que hace el curso es darles herramientas para ellos construyan su propio pensamiento, sus propios conocimientos a partir de lo que van aprendiendo (E3:2).Entonces, ¿qué hace Teoría del Conocimiento? Va a sonar un poco ha fregado, pero es el centro del IB” (E2:2).

Por otro lado, sobre las **estrategias didácticas** no se encuentra ninguna preferencia de parte de los docentes con respecto a un tipo en particular; de hecho, se destaca su ejecución de acuerdo con el desarrollo de las clases: “Entonces, las estrategias que utilizamos principalmente se dan prácticamente de manera natural porque ellos están en relación con este conocimiento todo el tiempo. Entonces ese tipo de estrategias de cuestionamiento, de las evidencias, de ver situaciones reales que les permiten a ellos reflexionar” (E3: 9).

Este aspecto puede entenderse desde lo planteado por Dombrowski et.al. (2010) al preguntarse sobre ¿qué actividades de aprendizaje son mejores? Estos

autores aseguraron que la respuesta depende del docente, en cuanto desarrolle actividades que respondan a las necesidades del alumno y su contexto.

Sin embargo, es importante resaltar que todos los docentes coinciden en destacar que la principal estrategia didáctica del curso es la *discusión*, lo que a su vez está en sintonía con la Guía cuando señala, “la discusión es el eje central del curso de TdC. Se invita a los alumnos a considerar las preguntas de conocimiento en el marco de sus experiencias de conocimiento en otras asignaturas de Diploma, pero también en relación con las experiencias prácticas que ofrece CAS y con la investigación formal que se realiza para la Monografía” (D1:11).

La discusión se entiende como la principal herramienta (OBI, 2013) que utilizan los docentes, se basa en la formulación de preguntas de conocimiento, ejercicios de discusión y argumentación para que, a través de estos, los alumnos puedan formular, reflexionar, y, así, alcanzar el conocimiento a partir de un pensar por sí mismos que los lleve a sus propias conclusiones (Buchetti, 2008). Según los docentes: “La parte didáctica el curso la ofrece a través de la mayéutica socrática que es la pregunta respuesta” (E1:8). “Entonces en esos ejercicios van apareciendo este tipo de discusión y el aula se convierte justamente lo que el IB siempre habla, esa atmósfera de Teoría de Conocimiento” (E3: 10). Esta estrategia didáctica está relacionada con dos de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje: indagadores y pensadores (OBI, 2013).

La **evaluación de los aprendizajes** en el PD se identifica en dos tipos: la evaluación sumativa y la evaluación formativa (D1:52). La forma de llevarla a cabo, de acuerdo con su función sumativa, está prescrita de manera detallada en la Guía (OBI, 2013) y se realiza a través de dos productos finales en el curso: un ensayo sobre un título prescrito y una presentación oral; la aprobación de dichos productos constituye la aprobación del curso. La calificación de estos productos se hace de manera externa, es decir, no le corresponde al docente del curso TdC, sino que es realizada por evaluadores externos designados por la OBI.

Del otro lado, la evaluación formativa en la Guía es entendida como aquella que da forma al aprendizaje y a la enseñanza, “proporciona a los alumnos y profesores comentarios precisos y útiles sobre el tipo de aprendizaje realizado, y la naturaleza de los puntos débiles y fuertes de los alumnos a fin de ayudarles a desarrollar la comprensión y las habilidades” (D1:52). Esta función es asumida por

el docente del curso TdC de manera cotidiana en el desarrollo del curso TdC, como menciona uno de los docentes: “y esos elementos me sirven a mí como parte de mi retroalimentación o feedback que lo intento hacer un poco con ellos para saber en dónde terminar de arreglar y modificar un poco la clase para adaptarla a sus necesidades” (E1: 2).

Los docentes dan cuenta de los diferentes instrumentos que elaboran y desarrollan para promover la evaluación formativa y que son parte de la preparación para la elaboración de los productos finales del curso: “Yo tengo un montón como te decía hace un momento, listas de cotejo, le ayudan a los chicos a mejorar cada parte de sus trabajos o cada parte de sus exploraciones, (...) y estas listas de cotejo tienen descriptores” (E1; 11), “por ejemplo, desde la construcción de mapas conceptuales, mapas mentales, líneas de tiempo, el hecho de traer material a la clase (...) También se hacen exposiciones, (...) simulacros de ensayo, rúbricas” (E2: 7).

Si bien ambas funciones están presentes, en la Guía del curso se menciona que la evaluación sumativa tiene un papel preponderante. El PD: “Se centra principalmente en la evaluación sumativa, diseñada para registrar los logros alcanzados por los alumnos al finalizar el curso, o hacia el final de este. No obstante, cabe señalar que muchos de los instrumentos de evaluación también pueden utilizarse formativamente durante el aprendizaje y la enseñanza, y se anima a los profesores a que así lo hagan” (D1: 52). Esta aproximación es coherente con un enfoque por competencias en el cual se evalúa un producto final (evidencia del logro de la competencia) que integra la evaluación diagnóstica y formativa (Santibáñez, 2012). Sin embargo, es importante mencionar que en ninguno de los documentos de la OBI se menciona de manera explícita el enfoque por competencias.

La aprobación del curso es un elemento presente de manera significativa en el discurso de los docentes, “entonces, les resulta un poco complejo, pero sin embargo para poder asegurar la calificación final, los dos primeros trabajos que hacen sean la ruta o los requerimientos” (E1:10), “entonces, nosotros estamos en la lucha, o en la necesidad y en la exigencia y en la tensión, también, de que nuestros alumnos aprueben el programa y si no aprueban y si estoy como alumno no está en condiciones de aprobar, le tengo que informar: ‘Tú ya no te esfuerces

más porque tú no estás cumpliendo con esto” (E3: 8). Aquí se evidencia el peso y a la tensión que implica para los docentes que los alumnos cumplan con las expectativas de logro que aseguren la evaluación final del curso. Las expectativas y creencias de los docentes con relación al aprendizaje intervienen en la toma de decisiones con respecto a las estrategias de evaluación, y a su vez están influidas necesariamente por las políticas de las instituciones educativas (Siuty et.al., 2018), en este caso del PD.

Dado que, ambas funciones de la evaluación (sumativa y formativa) son parte de un proceso entendido como un todo, donde la evaluación sumativa tiene sentido sí está asociada a la evaluación formativa, ambas tienen coherencia y se respaldan mutuamente, donde finalmente se busca que el producto final del curso “esté pensado como un proceso de valoración holística o global, en vez de un proceso analítico donde se suman los resultados de la evaluación según criterios separados” (D1:62). Sin embargo, podemos afirmar este aspecto de la valoración global de la evaluación no se ve reflejado con claridad en el discurso de los docentes, a diferencia de lo que se propone en la Guía.

En todo caso, se indica también que los instrumentos de evaluación se utilizan de manera formativa. Este aspecto es señalado por los docentes: “Yo hasta el día de hoy no sé si estaré bien o estará mal hacer una propuesta a los chicos de darles una rúbrica diversificada aparte de la rúbrica general, pero a mí me resulta” (E1: 9), “entonces, les damos rúbricas a las chicas para que sepan que así se tiene que evaluar. Las chicas saben qué criterio se va a utilizar y qué es lo que se requiere” (E2:8).

Así pues, se puede argüir que tanto los docentes como en el análisis de las sesiones de clase revisadas se diseñan los instrumentos de evaluación de acuerdo con la planificación planteada. En la Guía del curso más bien, están previstos de manera detallada los criterios de evaluación de las actividades finales del curso: la presentación oral y el ensayo. Los docentes tienen autonomía para el diseño de los instrumentos de evaluación durante el desarrollo del curso TdC, pero de todas formas deben ceñirse a los criterios de calificación previamente establecidos por el PD para la evaluación final del curso, como se detalla en los instrumentos de evaluación para la presentación oral y el ensayo presentados en la Guía del curso TdC.

Las características de los elementos curriculares mencionadas configuran un currículo como proceso formativo que, en cuanto plan e intención (Contreras, 1994) se plantea de manera coherente hacia el logro de las finalidades e intenciones que se propone el PD a través del curso TdC.

Con relación a los elementos curriculares, el docente tiene amplia capacidad de decisión para la selección, elaboración y diseño de estos (OBI, 2013). Incluso en las intenciones educativas que están definidas por el PD se evidencia, como ya se mencionó, una variedad en la aproximación de cada docente. Aún así, estas apuntan al objetivo más importante: la construcción del conocimiento a través del desarrollo de habilidades.

En las características de los elementos curriculares descritas, se vislumbran algunos aspectos de la conceptualización de Stenhouse (1987) sobre el currículo. A saber, se comunican principios y rasgos esenciales lo suficientemente claros sobre el propósito educativo, el currículo está abierto a la discusión crítica y se evidencia que es posible llevarlo a la práctica.

2. Descripción del proceso de diseño curricular del curso teoría del conocimiento del programa de diploma

El diseño curricular entendido como proceso de planificación parte de que la realidad es dinámica y holística. Dicho proceso está integrado por diferentes aspectos y elementos, por lo que es flexible y contextualizado (Ruiz, 2005). A continuación, se presentan los aspectos más importantes que describen el proceso de diseño curricular del curso TdC, de acuerdo con el análisis de la información recolectada.

2.1 Características del proceso

Entre las características del proceso de diseño curricular en primer lugar se encuentra que se trata de un proceso *dinámico*, dado que el docente tiene libertad de incorporar en su planificación su propia iniciativa y creatividad, y tiene en cuenta además su experiencia. Según uno de los informantes: “Lo bueno del IB es que deja mucho a la libertad del docente poder plantear su propia creatividad. Por lo menos, en Teoría del Conocimiento, es clave eso. Son uno, dos o tres cosas

puntuales que tienes que cumplir y el resto es tu propio mundo e información y bagaje que puedes plantear algo” (E3: 7).

También los docentes expresaron este dinamismo y *flexibilidad* en la posibilidad de repensar y corregir sobre la marcha la planificación del curso: “Y luego ver qué ir agregando, sobre la marcha, por ejemplo, si tengo una clase del día lunes con un salón, miércoles, jueves y viernes con otros salones, todo lo que me di cuenta que no funciona el lunes modificarlo y arreglarlo para la otra, y claro a la semana siguiente agregar algo (...)” (E1: 6).

Este aspecto *dinámico*, como lo propusieron Castillo y Cabrerizo (2006), favorece una aproximación que no se queda en los aspectos normativos, en la cual el currículum es un proceso vivo (Royo, 2020). Esto se expresa en el proceso de planificación del curso TdC, en las posibilidades que tienen los docentes para proponer y tomar decisión es sobre los elementos curriculares, por ejemplo, como lo plantea la guía y los informantes: “No es posible enseñar todos los diferentes temas sugeridos en esta guía en el mismo nivel de profundidad durante este tiempo, por lo cual los profesores deben seleccionar los temas que planean cubrir con más detalle y aquellos que se tratarán de forma más general. Lo importante es que la selección de temas sea lo suficientemente amplia para proporcionar una visión equilibrada” (D1:13).

“Entonces, tengo la libertad de incluir temas, pero hay un mínimo, que debes trabajar” (E2: 6). Le colocamos las unidades, pero al final de cuentas todo queda de parte del profesor (E1:3).

Otra característica que está relacionada con la naturaleza interdisciplinaria del curso es la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, que se refiere al diseño curricular como un proceso *participativo* y *compartido* (Tovar y Sarmiento, 2011), el cual es responsabilidad de docentes y directivos. En el caso de TdC este aspecto aporta a la integración de los saberes y supone un diálogo, acuerdo y trabajo en equipo entre los docentes del curso y con los demás docentes de las otras asignaturas del PD: “Lo ideal es que los profesores tengamos la posibilidad de reunirnos para hacer, preparar una sesión de clase conjunta y que algunos elementos de historia, del curso de historia, por ejemplo, puedan estar presentes en TOK y acompañar al profesor proponiéndole algún tipo de pregunta de conocimiento” (E1:8).

Así mismo, se trata de proceso *deliberativo* porque involucra a los actores a través de la discusión y el consenso en un esfuerzo consciente en la planificación (OIE-UNESCO, 2017). Esta característica deliberativa es expresada por los docentes así: “Pero cuando me reúno con los profesores y empiezo a darme cuenta que tengo que cerrar mi computadora y escucharlos, y empezar a juntar lo que ellos están trabajando en cada área, y cómo lo vinculo yo con lo que me plantea mi guía y cómo lo vínculo con otras áreas” (E2:3).

“Entonces, lo que sí hemos hecho aquí en el colegio, por ejemplo, ha sido entrar a alguna clase y compartirla con algún profesor o tocar juntos un mismo tema, y lo voy desarrollando yo y a la siguiente hora que entra él a sus horas de clase la sigue desarrollando” (E1: 8).

“[En la elaboración del planificador], a veces, digamos, hay una variación de lo que el profesor hizo de lo que yo hice y lo calzamos con el ejemplo” (E2:9).

En 2014, Leaton et.al. destacaron la importancia del trabajo transversal de los cursos del PD y la necesidad de formar una red de planificación docente en que todos participaran en la elaboración de los programas con las clases compartidas y la planificación conjunta. Igualmente, es necesario subrayar que el proceso del diseño curricular tiene un *propósito* que se evidencia en la *coherencia* con los fines educativos. De acuerdo con lo expresado por los docentes:

“Generalmente los cursos están hechos por contenidos que permiten desarrollar un tipo de habilidades y el alumno tiene que saber esos conceptos (...) entonces lo que hace el curso es darles herramientas para ellos construyan su propio pensamiento, sus propios conocimientos (...)” (E3: 2). “Pero parte de esto es ‘produce tu propio conocimiento’” (E2:1). A este respecto, la guía específica: “TdC es un curso dedicado al pensamiento crítico y a la indagación sobre el proceso de conocer, en lugar de al aprendizaje de un conjunto específico de conocimientos” (D1:8) y que “el conocimiento es la materia prima del curso de TdC” (D1:16).

Ambas fuentes coinciden en señalar que la respuesta al para qué del curso está en el desarrollo de habilidades que permitan a los alumnos la *construcción del conocimiento*, lo que coincide con el enfoque constructivistas del curso TdC (Dombrowski et al., 2010). De esta forma se hace referencia al valor y significatividad del diseño curricular como un proceso en el cual la coherencia se manifiesta para que no se pierdan de vista las intenciones educativas y se pueda

dar sentido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que sean parte de un currículo que refleja el modo en el cual las intenciones se llevan a la práctica (Contreras, 1994).

Es igual del importante el hecho de que el proceso de diseño curricular se lleva a cabo sobre la base de que el alumno y su aprendizaje son el *centro del proceso*. También con la idea de que cada docente construye su propio curso TdC (2013) a partir de las ideas, ejemplos y sugerencias que se proporcionan en la guía de manera libre y abierta. Entonces, los docentes manifiestan que es necesario pensar en los alumnos para tratar de comprender cómo entenderían los contenidos: “Lo que pasa es que cuando uno diseña el curso o trata de diseñar una sesión de clase, lo primero que tiene que hacer es meterse en la cabeza del alumno para ver cómo la entendería él” (E1: 6).

Además, se incluye como aspecto crucial la relación de lo que se aprende en el curso con el *contexto* de los alumnos (Yaniz, 2006). Según los docentes: “Es muy rico el tema de armar la programación en base a la realidad que las chicas viven porque llevan poco ejemplo de los cursos y respondo a lo que la guía me pide desarrollar” (E2:41). Tal afirmación coincide con la propuesta del curso en la guía: “Reconociendo el aspecto discursivo del curso, la presentación de TdC evalúa la capacidad del alumno de aplicar el pensamiento de TdC a una situación de la vida real” (D1:11). Lo anterior refuerza el currículo como un proceso de construcción centrado en el aprendizaje (Stenhouse, 1987) que se desarrolla en un contexto determinado. Lo que busca TdC es que los alumnos puedan aplicar “un conjunto de herramientas conceptuales a situaciones concretas” (OBI, 2013, p.16) relacionadas con las demás asignaturas y la vida real fuera del colegio.

La última característica del proceso de diseño curricular es la *interdisciplinariedad*. Esta obedece al enfoque del curso, el cual se plantea como un espacio donde no se aprende desde un conjunto de conocimientos de una disciplina específica (matemáticas, literatura, etc.), sino que se busca que los alumnos puedan construir el conocimiento gracias a la interrelación de las formas y las áreas del conocimiento. Uno de los docentes enfatizó en que “el curso de Teoría del Conocimiento (...) está definido como un curso interdisciplinario, es decir, que busca que sea el elemento de relación en el pensamiento del alumno con todas las áreas de conocimiento” (E3:5).

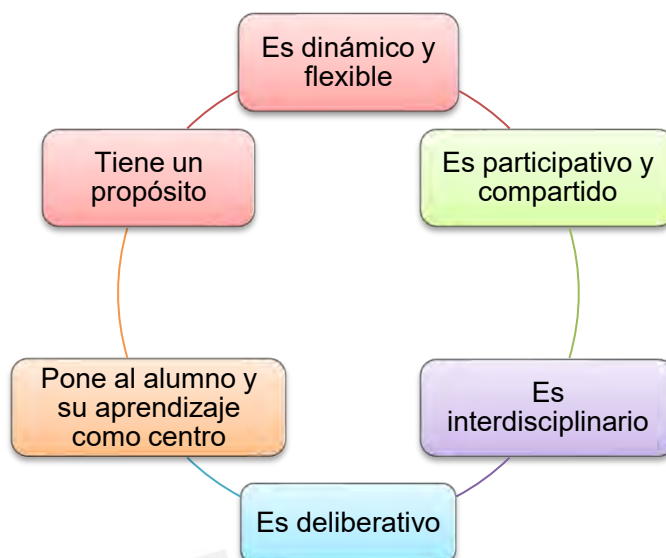
Este carácter interdisciplinario se entiende como un elemento esencial que configura la naturaleza del curso y sin la cual no puede realizarse el diseño curricular. No se trata simplemente de la intención de relacionar los contenidos de las disciplinas académicas entre sí; a lo que se apunta es a “transferir el proceso de pensamiento crítico desarrolla en TdC al plan estudios de las áreas académicas” (D1: 8), articular el conocimiento que aprenden los alumnos en las demás asignaturas y tener objetivos en común. “Debe existir un apoyo mutuo entre TdC y las asignaturas del Diploma; es decir, deben hacerse referencias entre ellos y deben compartir objetivos comunes” (D1: 8). En palabras de los informantes:

“Tiene mucha más riqueza cuando yo me siento con la profesora de matemática y le digo, ¿qué estás trabajando? matemática ¿Cómo lo puedes vincular con tu guía de conocimiento? Primero las guías también tienen, digamos, el tema de matemática, por ejemplo, funciones, ¿no? Eso puedes trabajar en Teoría del Conocimiento. Entonces, ella lo vincula” (E2: 3).

Esta característica hace parte del enfoque constructivista del curso que considera y “tiene en cuenta la naturaleza interconectada del mundo moderno” (D1:11). A su vez, busca el desarrollo del pensamiento crítico, en el que se destaca la posición curricular del curso TdC en el centro interdisciplinario del PD (Cole et. al., 2015).

En la Figura 6 se presenta un resumen de las características detalladas anteriormente. Dichas características hacen parte de la descripción del proceso del diseño curricular del curso TdC que realizan los docentes, que responden a una concepción abierta del currículo.

Figura 6. Características del proceso de diseño curricular del curso TdC del PD



Elaboración propia

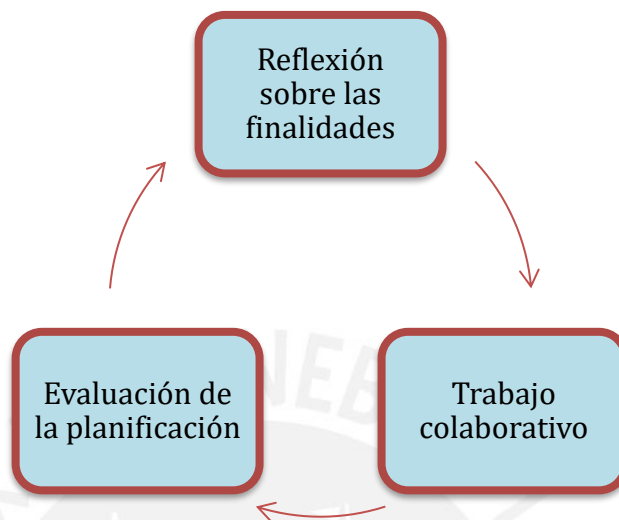
2.2 Momentos del proceso

Los momentos del proceso del diseño curricular (ver Figura 7) son resultado de la manera particular como cada docente diseña su curso “a través de diferentes estrategias porque cada profesor tiene que buscar su propia forma de trabajar, porque no somos iguales, cada profesor tiene sus propias estrategias y tiene que valorarlas, aceptarlas y utilizarlas a su manera” (E3:14). Los momentos que se tratan a continuación dan cuenta de la planificación como un *proceso organizado*, que contiene orden y racionalidad, y no se desarrolla como etapas precisas de manera lineal. Estos se entienden como acciones que se van realizando y que se relacionan entre sí. Son una forma de orientar el proceso de planificación por parte de los docentes que buscan expresar las condiciones y valores del enfoque del curso TdC que responde a un concepto de currículo “como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo” (Stenhouse, 1987, p. 1).

Uno de los docentes afirmó: “Tiene sentido de que plantees no solamente ‘ah, esto es todo lo que voy a desarrollar’, sino qué quieres lograr en el alumno, qué capacidades quieres lograr, qué estrategias vas a utilizar, qué fuentes vas a utilizar (...)” (E2:4). Estas acciones llamadas *momentos* responden a una forma de concebir la planificación con el complemento de dos acciones (Pinzón y Gómez, 2019, García, 2009). Una es el proceso mental que realiza el docente previamente

a sus clases y la otra son las acciones de planificación plasmadas en un documento (planificador). Sin tratarse de una separación rígida, es posible notar que ambos aspectos están presentes en el proceso de diseño curricular del curso TdC.

Figura 7. Momentos del proceso de diseño curricular del curso TdC del PD.



Elaboración propia.

Un primer momento es la *reflexión sobre las finalidades* (Gimeno y Pérez, 2008), que se enfoca en el logro que se espera, dar una visión global de la acción educativa. En este los docentes reconocen el hecho de tratar de diseñar desde la realidad del alumno y con claridad sobre lo que se quiere lograr con las actividades, las estrategias y los recursos: “Lo que pasa es que cuando uno diseña el curso o trata de diseñar una sesión de clase, lo primero que tiene que hacer es meterse en la cabeza del alumno para ver cómo la entendería él” (E1:6), “tiene sentido que plantees no solamente ‘ah, esto es todo lo que voy a desarrollar’, sino qué quieres lograr en el alumno, qué capacidades quieres lograr, qué estrategias vas a utilizar, qué fuentes vas a utilizar (...)” (E2:4).

La actitud reflexiva del docente es clave para el diseño del curso, dado que no es una práctica frecuente en muchos docentes (Molina, 2012), y, dada la complejidad del tema que aborda el TdC, le exige involucrar sus conocimientos y experiencia como profesional. En la misma medida, supone la posibilidad de cuestionar, indagar e integrar sus experiencias pedagógicas y profesionales, de abrirse a las modificaciones, ajustes y correcciones necesarias para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje: “Y esos elementos me sirven a mí como parte de mi retroalimentación o *feedback* que lo intento hacer un poco con ellos

para saber en dónde terminar de arreglar y modificar un poco la clase para adaptarla a sus necesidades” (E1: 2).

En un segundo momento, se encuentra el *trabajo colaborativo* que realizan con los docentes de otros cursos como un elemento indispensable para llevar a cabo la planificación. Este se realiza a través del diálogo y la discusión con los demás docentes, lo cual refuerza el carácter interdisciplinario del curso:

“Yo planteaba desde mi computadora, desde lo que la guía me pide que desarrolle (...) pero cuando me reúno con los profesores empiezo a darme cuenta que tengo que cerrar mi computadora y escucharlos y empezar a juntar lo que ellos están trabajando en cada área y cómo lo vinculo yo con lo que me plantea mi guía y cómo lo vínculo con otras áreas” (E2: 3).

El objetivo de este trabajo colaborativo a través de las reuniones de planificación y las clases compartidas, como su nombre lo indica, es que los docentes puedan colaborar juntos en el proceso de diseño curricular para contribuir en última instancia al logro del aprendizaje. Según los informantes: “Lo ideal es que, los profesores tengamos la posibilidad de reunirnos para hacer, preparar una sesión de clase conjunta” (E1: 8).

“Incluso conozco a los profesores porque nos reunimos cada cierto tiempo, los profesores de Teoría del Conocimiento, algunos profesores, para poder discutir los títulos prescritos y yo les he pedido a los profesores varias veces. No sé si dará, ojalá se dé, una especie de retroalimentación, una autoevaluación porque nosotros discutimos, por ejemplo, en marzo nos hemos reunido para discutir los títulos prescritos del 2016” (E3:14).

El tercer momento corresponde a la *evaluación de la planificación* (Meléndez y Gómez, 2008) que incluye el ajuste del diseño curricular; a partir de la retroalimentación y la autoevaluación se realiza una revisión del curso para plantear cambios o mejoras para el inicio de un nuevo curso. La retroalimentación se lleva a cabo principalmente a través de la lectura y la reflexión del informe de evaluación de los aprendizajes enviado por el PD. Así, tienen la oportunidad de revisar su desempeño como docentes y evaluar ajustes sobre los contenidos, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación. Uno de los docentes manifestó al respecto:

“A mi juicio, [el informe de evaluación] es una de las mejores retroalimentaciones que hace el IB con respecto a las asignaturas en general. Te dice acá está tu error, acá te equivocaste, acá mejora, esto no es así, esto no es asá (...) una especie de retroalimentación, una autoevaluación porque nosotros discutimos, por ejemplo, en marzo nos hemos reunido para discutir los títulos prescritos del 2016” (E3:14).

Algunos de los participantes en el estudio dieron cuenta de otros momentos del proceso de planificación, por ejemplo, la *decisión sobre los contenidos* (Gimeno y Pérez, 2008). Se refirieron a que el PD otorga al docente mucha libertad para decidir sin olvidar la importancia de que esto se realice desde una visión equilibrada, que está relacionada directamente con uno de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje (equilibrados). Según ellos: “Entonces, tengo la libertad de incluir temas, pero hay un mínimo, que debes trabajar” (E2:6).

En resumen, los momentos del proceso de diseño curricular como proceso de planificación que realizan los docentes son: la reflexión sobre las finalidades, el trabajo colaborativo y la evaluación de la planificación. Estos coinciden con algunas de las etapas propuestas por autores como Gimeno y Pérez (2008), pero no se ajustan de manera completa a ningún esquema. Esto confirma lo dicho sobre la planificación como un proceso abierto, dinámico y flexible, que brinda un espacio de participación donde el elemento fundamental no es un orden estructurado, sino la coherencia entre los objetivos del curso TdC y los fines educativos del PD.

2.3 Criterios de decisión

Algunas de las decisiones que toman los docentes en la planificación del curso TdC pueden calificarse como constructivas (Caballero, 2020) en la medida en que propician la creación de nuevos elementos con independencia y autonomía a partir de las sugerencias proporcionadas por la guía del curso. Según los docentes es como si les dijeran “le colocamos las unidades, pero al final de cuentas todo queda de parte del profesor” (E1:3). Los informantes también se refirieron a cómo sus valores y conocimientos personales (su formación profesional y pedagógica) influyen en la toma de decisiones (Pinzón y Gómez, 2019) durante el proceso de planificación. Expresaron que se cuestionan sobre: “Qué tengo yo

desde mi experiencia personal (...) de mi mundo académico, de mi experiencia como profesor, de mi experiencia, de mi día a día para poder darle a los alumnos” (E3:14), “allí sacó un poco mi lado de psicólogo para que las alumnas puedan experimentar” (E2:6). Todos resaltaron de manera particular la influencia positiva de su experiencia profesional.

De igual forma, se conoció que deciden sobre los aspectos relacionados con procesos de cambio dentro del PD en lo que respecta a la selección de las estrategias didácticas y para la evaluación de los aprendizajes:

“Entonces, cuando acababa el primer año de secundaria, nos quedamos con el fastidio que el otro grupo no terminaba de exigirse y, cuando pasan al segundo año de bachillerato, en una reunión de profesores, se vieron los pros y los contras de mantener los dos grupos y, al final, todos decidimos que se formara un solo grupo” (E1:6).

Es importante aclarar que se considera la toma de decisiones con respecto a qué y cómo enseñar (Ruiz, 2005). Los criterios en los que más se fijan los docentes relacionados con las decisiones del proceso de planificación son los que tienen que ver con el contenido, el diseño de actividades de aprendizaje y los alumnos, sus intereses y necesidades.

Estos elementos coinciden con algunos de los factores mencionados por Gimeno (1991) y Castillo y Cabrerizo (2006). En relación con los contenidos los docentes manifiestan que las principales decisiones están orientadas a buscar las mejores estrategias para lograr que los alumnos puedan construir su propio conocimiento relacionando las áreas y las formas de conocimiento porque “la tarea de TdC es poner énfasis en los vínculos entre las áreas de conocimiento” (OBI, 2013, p.10). Entonces, los docentes plantean, de acuerdo a su experiencia, la mejor manera de trabajar en el curso la relación entre las áreas y las formas del conocimiento: “La idea es, que más que nos ciñamos a un formato como tal, procuremos cumplir las 4 formas y 6 áreas que es lo que nos propone el bachillerato (E1:3), “te proponen trabajar 4 formas y que, digamos, conozca las otras y que desarrolle más 4 y en las áreas también. Pero por mi experiencia tienes que trabajarlas todas” (E2:5).

También se deben tomar medidas respecto al tiempo y la mejor manera de distribuir los contenidos educativos que buscan un logro de los aprendizajes en los

alumnos: “Para trabajar lo que son los plazos y los instrumentos de evaluación que nos va a permitir llegar a determinar si el alumno está logrando, a determinados plazos, lo que tiene que lograr como habilidad” (E3:4). “Entonces, la idea es trabajar seis áreas y cuatro formas (...) Pero esas dos semanitas me permiten a mí terminar de colocar un tema más, porque si no se me van sin haber profundizado en otro tema” (E1:3). Igualmente, se decide en lo que tiene que ver con los alumnos, según los intereses y el contexto, por lo que planificar actividades que sean significativas para ellos tiene un valor importante. Cabe hacer hincapié en que cada grupo de alumnos es diferente y por ello las decisiones que se tomen están en función de su aprendizaje.

2.4 El papel del docente como criterio de decisión

“The theory of knowledge (TOK) course has ambitious aims and topics that involve all knowledge but prescribes no fixed subject matter or activities. What activities, then, work best? The answer depends greatly on the particular teacher, students and context”¹² (Dombrowski et.al., 2010, p. 22). Se empieza por esta cita para describir el papel del docente en el diseño curricular del curso TdC como un proceso de planificación, en vista de que menciona dos aspectos importantes: el primero es que TdC posee metas ambiciosas al tener como principal objetivo de aprendizajes el proceso del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, y el segundo es la importancia decisiva del docente en dicho proceso.

El papel del docente como factor de decisión es crucial en el proceso de planificación del curso TdC; sus decisiones, participación, capacidades y experiencia profesional configuran de manera determinante del proceso del diseño curricular (Contreras, 1994). Desde un enfoque constructivista el docente como mediador del aprendizaje, que comienza desde la planificación, es fundamental. Su tarea principal es posibilitar el encuentro del alumno con el conocimiento (OBI, 2013), “entonces lo que hace el curso es darles herramientas para que ellos puedan construir su propio pensamiento, sus propios conocimientos a partir de lo que van

¹²El curso de Teoría del conocimiento (TOK) posee metas ambiciosas y temas que involucran el conocimiento en su totalidad, pero no indica un asunto o actividad fija. Entonces, ¿qué actividades resultan mejores? La respuesta depende de cada profesor, alumno y contexto.

aprendiendo” (E3:2). Esto se logra de manera particular a través de la indagación como enfoque de enseñanza (OBI, 2015) en el cual el docente se entiende como facilitador. En sus palabras: “soy el facilitador a través de preguntas” (E1: 2I), que orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos.

“Comienzas a crear algo mucho más complejo y demuestra al alumno que tiene esas otras habilidades que les permiten a ellos a analizar, a separar las partes, juntarlas nuevamente, construir un nuevo conocimiento a partir de todo esto es lo que se esperaría al final del programa” (E3:12).

“Pero parte de esto es produce tu propio conocimiento. Ten una postura, así no sea una postura de todos, ten una postura. Argumenta. Busca gente que contra argumenta tu posición. Llega a una conclusión, defiende tu punto de vista. Coloca ejemplos. Realiza comparaciones de lo que tú estás planteando con otras realidades, con otras áreas de conocimiento, actuales o en la historia” (E2:2).

La mediación del docente en el aprendizaje en el curso TdC se logra principalmente a través de la *discusión* que es “el eje central del curso de TdC. Se invita a los alumnos a considerar las preguntas de conocimiento en el marco de sus experiencias de conocimiento en otras asignaturas de Diploma” (D1:11), así como en las experiencias prácticas que ofrece CAS y en la investigación que se realiza para la Monografía. La discusión es la principal estrategia didáctica de los docentes en el proceso de planificación: “A ver, la parte didáctica el curso la ofrece a través de la mayéutica socrática que es la pregunta respuesta” (E1:8). Esta discusión como estrategia está centrada sobre las formas y las áreas del conocimiento:

“Entonces todo ese tipo de cosas, accesos al conocimiento es lo que discuto. Entonces, la primera parte del programa es discutir sobre eso que tienen el día a día. ¿Cómo las formas de conocer, realmente, nos permiten un acceso al conocimiento o no, ¿no? (...)” (E3:3).

El docente como mediador reflexiona sobre su práctica: “Por ejemplo, si tengo una clase del día lunes con un salón, miércoles, jueves y viernes con otros salones, todo lo que me di cuenta que no funciona el lunes modificarlo y arreglarlo para la otra, y claro a la semana siguiente agregar algo en ese primer salón para que no se queden solo, por allí” (E1: 6).

También, planifica actividades significativas: “lo que pasa es que cuando uno diseña el curso o trata de diseñar una sesión de clase, lo primero que tiene que hacer es meterse en la cabeza del alumno para ver cómo la entendería él” (E1: 6).

Dichas actividades también son contextuales y están relacionadas con las necesidades e intereses de sus alumnos: “Entonces, es muy rico el tema de armar la programación en base a la realidad que las chicas viven porque llevan poco ejemplo de los cursos y respondo a lo que la guía me pide desarrollar” (E2:4). Además, el docente reconoce la importancia de la investigación en el proceso de planificación, que coincide con los atributos del docente del IB como líder intelectual (Walker, 2011): “Suele haber información en dos o tres libros que tenemos en la biblioteca y que suele ser complementada como parte del proceso de investigación que el profesor tiene que hacer” (E1: 7).

Los docentes saben de la importancia de su mediación en el aprendizaje y, en consecuencia, toman decisiones guiadas y deliberadas (Bergeron y Dean, 2013) orientadas principalmente al logro de los aprendizajes, “y además [a] que los alumnos mismos puedan proponer áreas de conocimiento nuevas” (E3:6). Dichas decisiones están influidas por sus *capacidades* como profesionales:

“Allí sacó un poco mi lado de psicólogo para que las alumnas puedan experimentar... los estudios, la educación que se está proponiendo en nuestro país y que no solo es de acá sino también de afuera, invita a un aprendizaje experiencial” (E2:6).

Claramente, su experiencia como docentes también influye en la elección de las estrategias de aprendizaje: “Entonces, esas son más o menos las estrategias y generalmente de repente por los años que ya tengo enseñando Teoría del Conocimiento creo que va más o menos funcionando” (E3:11).

Por otro lado, la participación activa del docente está relacionada con la tarea de involucrar a los alumnos para hacerlos protagonistas de su proceso de aprendizaje, desde la producción de su propio conocimiento. Los docentes buscan en los alumnos “primero, ser conscientes y luego que produzcan conocimiento; o sea que sean conscientes que se produce conocimiento y que no sólo lo repita, que no sólo lo copie” (E2:2). Para tal fin se debe pasar por el desarrollo de habilidades mencionadas anteriormente: “De las habilidades que tienen que desarrollar los

alumnos en el programa del IB, habilidad de autogestión, habilidades de socialización, habilidades de comunicación y habilidades del pensamiento” (E3:5).

Todo lo anterior es posible porque el docente goza de *autonomía y libertad* para realizar un proceso de planificación que le permita construir su propio curso TdC. Ellos reconocen que la autonomía para realizar el diseño del curso TdC es un aspecto clave para la planificación: “Lo bueno de Teoría del Conocimiento es que no tienes mucho límite. Depende de ti” (E2:6). De ahí, cabe resaltar que un rasgo básico que no se había abordado es respetar el marco teórico del curso, es decir, el enfoque constructivista del curso TdC (Dombrowski, et.al., 2010) que busca que los alumnos construyan su propio conocimiento a través de la reflexión, la indagación y el pensamiento crítico en la interrelación de las áreas y de las formas de conocimiento; “hay cosas que no se pueden cambiar, digo yo, porque son los marcos de referencia que nos coloca el IB y lo que sí tenemos que respetar es el marco teórico” (E1:7).

Dicha libertad de acción en el proceso de diseño del curso TdC está relacionada con el perfil de la comunidad de aprendizaje de la OBI (OBI, 2015) que en su declaración de principios plantea:

“Sí, hay mucha libertad y esta libertad tiene que ver con el perfil de la comunidad IB. Tenemos que lograr esto y en el aula tenemos que lograr esa libertad, y los profesores tenemos que dejar esta mentalidad abierta, sin dejar de hacer de lo que tienes que dar al alumno” (E3:14).

Además, para los docentes esta libertad está relacionada directamente con la posibilidad de plantear el diseño curricular también desde su creatividad teniendo en cuenta que la planificación es un proceso flexible, abierto y creativo (Nova, 2016). En definitiva, el docente resulta fundamental en el diseño curricular del curso TdC como proceso de planificación, en el cual los principales factores característicos son su papel como mediador del aprendizaje al ser un facilitador que guía y orienta la construcción del conocimiento, su actitud reflexiva, las decisiones que toma influenciadas por sus capacidades profesionales y su experiencia docente, y, finalmente, la autonomía y libertad que tiene como diseñador de un currículo abierto, participativo y deliberativo.

El proceso de diseño curricular como planificación del curso TdC que realizan los docentes se entiende como un marco de acción, una guía para actuar

(Estebaranz, 1999) que orienta las decisiones de los docentes, con el fin de lograr las intenciones educativas propuestas por el PD. Dicho proceso responde a un concepto de currículo como ámbito de la realidad en el cual sus dimensiones como propuesta formativa y como proceso, están presentes de manera integrada.



CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados presentados y analizados, se han logrado obtener las siguientes conclusiones:

1. Los elementos curriculares formulados en el curso TdC, reflejan una relación de coherencia entre ellos, apuntando a que el diseño curricular pueda llevar a la práctica el objetivo de este, como asignatura que promueve el pensamiento crítico y la indagación sobre el proceso de conocer. La integración y la relación de los elementos curriculares entre sí refleja con claridad la intención de que los fines educativos se lleven a la práctica. En ellos, se muestra una conceptualización del currículo, en la cual se comunican principios y rasgos esenciales lo suficientemente claros sobre el propósito educativo.
2. Con relación a las características de los elementos curriculares diseñados podemos afirmar:
 - a) El *perfil* de la comunidad de aprendizaje tiene una particular importancia para el curso TdC, dado que sus atributos son el aspecto común de la filosofía de la OBI y el propósito fundamental de todos sus programas educativos. En ese sentido, concluimos que no se evidencia con claridad en el discurso de los docentes a diferencia de lo que propone el PD en la Guía, el rol que juega el perfil en el proceso de diseño curricular del curso TdC.
 - b) Por su parte con relación a las *intenciones educativas* (¿para qué de la acción educativa?) y a los *contenidos* (¿qué se aprende?), en el proceso de diseño curricular del curso TdC, encontramos un aspecto novedoso. Se trata de que ambos elementos curriculares se identifican con relación a su finalidad, es decir, las intenciones y los contenidos educativos del curso se orientan a lo mismo: el aprendizaje del proceso de conocer. Lo anterior es significativo, teniendo en cuenta que en la mayoría de los modelos curriculares estos dos elementos se proponen de forma diferenciada.

Además, tiene consecuencias para el proceso de diseño curricular, porque implica de parte del docente formularlos e integrarlos de manera coherente para que respondan al propósito del curso TdC.

- c) El proceso de diseño curricular que realizan los docentes tiene en cuenta que la propuesta del curso TdC aborda un tema complejo: el conocimiento. En ese sentido, el aprendizaje que propone el curso es el desarrollo de un conjunto de habilidades que les permitan a los alumnos aprender el *proceso de conocer* buscando que logren la construcción de su propio conocimiento. Por ello, el hecho de que TdC esté organizado principalmente en torno a *contenidos procedimentales* y no a un conjunto específico de conocimientos de una disciplina, implica que los docentes sean profesionales bien formados que cuenten con capacidad crítica, reflexiva y deliberativa, entre otros aspectos.
- d) Con relación a las *estrategias didácticas* planificadas, se evidenció que la *discusión* (eje central del curso TdC) como la propone la Guía, es la principal estrategia utilizada por los docentes en el diseño curricular. Los docentes coinciden en diseñar el curso a partir del mismo método de indagación para la construcción del conocimiento: la mayéutica socrática. Esta se desarrolla a través de la *discusión*, de la formulación de preguntas de conocimiento y de ejercicios de argumentación. Ello implica, que los docentes cuenten con juicio crítico, actitud reflexiva y deliberativa, capacidades que influyen en la toma de decisiones como aspecto esencial del diseño del currículo. En la *discusión* se evidencia con claridad el papel del docente como mediador del aprendizaje en la construcción del conocimiento que desarrollan los alumnos.
- e) Con relación a la evaluación de los aprendizajes, los instrumentos y criterios que utilizan los docentes responden a las funciones sumativa y formativa. A su vez, se evidencia en su discurso y en el análisis de las sesiones de clase revisadas, que se diseñan instrumentos de evaluación de acuerdo con la planificación planteada. Sin embargo, no se evidencia con claridad en el discurso de los docentes que la evaluación sumativa (producto final del curso) se valore de manera holística y global como lo propone la Guía.

3. El diseño curricular del curso TdC del PD se presenta como un proceso organizado, dinámico, flexible, participativo y deliberativo con un carácter interdisciplinario, en el cual los alumnos y su aprendizaje, ocupan un lugar central. Dicho proceso se aborda desde un currículo integrado, contextualizado, abierto a la discusión crítica y a la deliberación, evidenciando así, la viabilidad de realizar el diseño curricular de un curso de una temática compleja como es el TdC.
4. El diseño curricular del curso TdC como proceso de planificación contiene *momentos*: reflexión sobre las finalidades, trabajo colaborativo entre los docentes y evaluación sobre la planificación. Estos momentos no se ajustan estrictamente a ningún esquema preestablecido, son acciones realizadas por los docentes que buscan la coherencia entre los objetivos del curso TdC y las intenciones educativas del PD. Dichos momentos, junto con las características mencionadas, los criterios de decisión y la participación del docente, responden a una construcción multifacética que configura el proceso de diseño curricular del curso TdC. En consecuencia, estos aspectos relacionados entre si y entendidos desde una aproximación global y holística, permiten expresar la complejidad del diseño curricular.
5. Teniendo en cuenta que el proceso de diseño curricular se analizó en tres instituciones educativas diferentes en el marco del PD de la OBI, podemos concluir que se evidencia unidad y coherencia en el mismo. Coherencia que se manifiesta principalmente entre las fuentes del estudio (Guía TdC y los docentes) con relación a las intenciones y contenidos educativos y estrategias didácticas. Unidad que se revela en la coincidencia entre los docentes con relación a los momentos del proceso del diseño curricular y sus características. Se puede concluir, además, que el proceso de diseño curricular del curso TdC analizado desde tres realidades diferentes en el marco de un mismo programa enriquece su comprensión, permitiendo captar la complejidad del diseño curricular como un proceso que se lleva a cabo teniendo en cuenta la interrelación de diferentes elementos, actores, momentos y características.
6. Las decisiones de los docentes en el proceso de diseño curricular del curso TdC están principalmente orientadas al qué y cómo enseñar. Los *criterios* que más consideran al tomar decisiones en el proceso de diseño curricular son aquellos

que tienen que ver con el contenido, el diseño de actividades de aprendizaje y los intereses y necesidades de los alumnos. Además, se evidencia que las decisiones con respecto a la acción educativa son deliberadas y responden de manera consciente a las intenciones educativas del curso.

7. En el proceso de diseño curricular del curso TdC la participación del docente es clave en su *papel* de diseñador que articula y es mediador del aprendizaje. Es el docente quien construye su propio curso desde sus decisiones respecto al qué y cómo enseñar. Aspectos que se constituyen en criterios claves para que el proceso de diseño curricular como proceso de planificación tenga coherencia con las intenciones educativas. A través de la mediación que realiza, posibilita el encuentro del alumno con el conocimiento y lo guía como facilitador, para que, el alumno pueda construir y formular su propio sistema de pensamiento, que finalmente es el objetivo principal del curso.



RECOMENDACIONES

1. Para validar el proceso de diseño curricular que realizan los docentes en el contexto de la propuesta educativa del Programa de Diploma de la OBI y aportar en la reflexión sobre el tema de estudio, se sugiere investigar sobre los procesos de diseño curricular en los otros dos componentes troncales del Programa: Creatividad, Acción y Servicio (CAS) y la Monografía. De este modo se puede contribuir a profundizar en el impacto del diseño curricular sobre el aprendizaje, a partir del núcleo del Programa de Diploma.
2. Considerando la importancia de la participación del docente como diseñador del currículo y como mediador del aprendizaje en el curso TdC, se recomienda profundizar en futuros estudios sobre las características de la formación académica del docente para afrontar el diseño del curso y su relación con otros procesos del currículo como son el desarrollo y la evaluación.
3. Para profundizar en la investigación sobre los procesos de diseño y desarrollo curricular dentro del Programa de Diploma, se sugiere ampliar las fuentes de información sobre el diseño del curso Teoría del Conocimiento, incluyendo entrevistas a los coordinadores del Programa de las instituciones educativas, así como otros documentos de planificación que permitan una comprensión más holística de esta realidad.
4. Con relación al diseño metodológico en futuras investigaciones, se sugiere incluir una técnica adicional: la observación. Esta permitirá comprender y profundizar en el desarrollo curricular del curso. También se podrían incluir entrevistas a los alumnos del curso TdC que permitan describir y profundizar desde su percepción en el alcance, impacto y significatividad del diseño curricular y en las características propias del curso.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Barraza, N. (2018). El currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22). Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/5032>
- Bergeron, L. and Dean, M. (2013). The IB teacher professional: Identifying, measuring and characterizing pedagogical attributes, perspectives, and beliefs. IBO. Recuperado de https://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/theibteacherprofessional_final_march6.pdf
- Bergeron L. and Rogers L. (2019). Investigating the perspective of Theory of Knowledge teachers in International Baccalaureate World Schools. *Journal of Research in International Education*. 18(2) pp. 169-185. Recuperado de <https://journals-sagepub-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1177/1475240919865653>
- Bixio, C. (2004). Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En N. Bogoggino (Comp.), *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. pp. 95-124. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Brown, J., Castellanos, J. y Acevedo D. (2009). Perfil de la comunidad de aprendizaje. El núcleo de la educación internacional. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/426/1/edu55.pdf>
- Buchetti, A. (2008). La mayéutica y su aplicación como técnica de aprendizaje. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° IX*, 82-83. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=1021&id_libro=123
- Bueno, A. (2018). Valores históricos y actuales del Bachillerato Internacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, (7), 7-23. Recuperado de <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/9802/9970>
- Caballero, T. (2020). Análisis dialógico del discurso: posiciones ideológicas que movilizan la toma de decisiones curriculares de una profesora de educación básica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). Recuperado de <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/748>
- Calderón, D. y Alvarado, J. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227523002>
- Cantón, I. y Pino-Juste, M. (coords). (2011). *Diseño y Desarrollo de Currículum*. Madrid: Alianza Editorial.

- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, B. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.3, 2020. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27963600007/html/index.html>
- 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. Recuperado de <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. Madrid: McGraw Hill.
- Castro, F., Correa, M. y Lira, H. (2004). *Currículum y evaluación*. Chile: Universidad del Bio-Bio.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, (1), 413-423. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015>
- Coll, C. (1992). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Cole, D., Ullman, J., Gannon, S., y Rooney, P. (2015). Critical thinking skills in the International Baccalaureate's "Theory of Knowledge" subject: Findings from an Australian study. *Australian Journal of Education* 2015, 59(3) 247–264. Recuperado de <https://journals-sagepub-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1177/0004944115603529>
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. (2da. Ed) Madrid: Ediciones Akal.
- Corral, Y. (2017). Validez y fiabilidad en investigación cualitativas. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11 196-209. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5), 73-98. Recuperado de <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/281.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I, 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Dombrowski, E., Mackenzie, J., y Clarke, M. (2010). *Perspectives on a curious subject: What is IB theory of knowledge all about? IBO Research Paper*. Recuperado de <https://ibo.org/research/curriculum-research/dp-studies/perspectives-on-a-curious-subject-what-is-ib-theory-of-knowledge-all-about-2011/>
- English, J. (2019). Combining Summative and Formative Evaluation Using Automated Assessment. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 16, 143-151. Recuperado de <https://www.informingscience.org/Publications/4293>
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Estebanz, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- García, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza y teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 4-5. pp.31-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95626>
- García-Hoz, V. (1995). (coord.). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gimeno, J. (1991). *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. (12 ed.) Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gvirtz S., y Palamidessi, M. (2014). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hayes, H. (2014). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo de cambios*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral*, 4. pp. 23-61. Recuperado <http://www.jstor.org/stable/27753290>
- Hennink, M., Hutter, I., y Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. London: Sage
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17, pp.139-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Maritain, J. (1978). *Los grados del saber. Distinguir para unir*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- Merriam, S. (1998). *Case Study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. and Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (2da ed.) London: SAGE Publications.
- Molina, I. (2012). La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. *Razón y Palabra*, 17, (79). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524411068>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39138924_En_que_siglo_vive_la_escuela_el_reto_de_la_nueva_cultura_educativa
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (coord.) (2009) *La Evaluación Auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebe.

- Nova, A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. *Itinerario Educativo*, 68, 115-130. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2951/2513>
- Leaton S., Scott, D. and Auld, E. (2014). *Curriculum Development. A Report for the International Baccalaureate Organization*. Institute of Education, University of London. Recuperado de <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/curriculumdevelopmentfinalreport.pdf>
- Oficina Internacional de Educación – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Herramientas de Formación para el Desarrollo curricular: una caja de recursos*. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/caja_de_herramientas_desarrollo_curricular.pdf
- Organización del Bachillerato Internacional. (OBI) (2009a). *Comprensión de las cuestiones de conocimiento*. Recuperado de <https://tokcampoalegre.files.wordpress.com/2012/02/comprencic3b3n-de-cuestiones-de-conocimeinto.pdf>
- Organización del Bachillerato Internacional. (OBI) (2009b). *Fundamentos para la enseñanza del Programa del Diploma*. Recuperado de http://ib.bdfschool.net/images/diploma/Diploma_Fundamentos.pdf
- Organización del Bachillerato Internacional. (OBI) (2013). *Guía de Teoría del Conocimiento*. Recuperado de https://resources.ibo.org/dp/subject-group/Theory-of-knowledge/resource/11162-occ-file-d_0_tokxx_gui_1304_1_e/?lang=es
- Organización del Bachillerato Internacional. (OBI) (2014). *Guía para el desarrollo del currículo*. Recuperado de <http://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/rec4122recognitioncurriculumbrief-5sp-2web.pdf>
- Organización del Bachillerato Internacional (OBI) (2015). *Los enfoques de la enseñanza y del aprendizaje en el programa de diploma*. Recuperado de https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/es/
- Organización del Bachillerato Internacional. (OBI) (2019). *¿Qué es la educación del IB?* Recuperado de <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-es.pdf>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83),155-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad: *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 55-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263019682004>
- Perfecto, M. (2012). Contextual Factors in Teacher Decision Making: Extending the Woods Model. *Asia-Pacific Educations Researcher*, 21 (3), 474-483. Recuperado de <https://ejournals.ph/article.php?id=4504>

- Peterson, A. (2003). *Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. (2da. ed.) LaSalle: Open Court Publishing Company.
- Piazzon, L., Boza, D., Palomino, E., Quijandria, T., y Romero, K. (2018). *Factores críticos de éxito para la incorporación y permanencia de las instituciones públicas de Lima en el Sistema del Bachillerato Internacional*. Lima: ESAN ediciones.
- Pinzón, A. y Gómez, P. (2019). Un Modelo para la toma de decisiones del profesor de Matemáticas. *PNA*, 13(3), 130–146. Recuperado de [http://funes.uniandes.edu.co/13712/1/Pinzon2019PNA13\(3\)Modelo.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/13712/1/Pinzon2019PNA13(3)Modelo.pdf)
- Portela, H., Taborda, J. y Cano, S. (2018). La polisemia del currículum: influencias, tradiciones y supuestos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 203-237. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana14\(2\)_10.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana14(2)_10.pdf)
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2015) *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: Ediciones S.M.
- Resnik, J. (2012). The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56 (2), 248-269. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/661770>
- Revilla, D. (2011). Diseño y evaluación curricular. Módulo del curso. Diplomatura de especialización en docencia para la formación y la capacitación. (2da ed.) Lima: Facultad de Educación de la PUCP.
- Revilla, D. (2015). Diseño y Diversificación Curricular 1. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Escuela de Posgrado.
- Ríos, E. y Arias, A. (2020). La reflexión, parte fundamental en la mediación didáctica para la enseñanza de las ciencias: un caso específico del concepto materia. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 25(1), 1-26. Recuperado de <https://www-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/2401331905?accountid=2839>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Román, M., y Díez, E. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Romera, M. (2012). La gestión de la información y el conocimiento desde la epistemología: perspectiva pedagógica. En L. García Aretio (editor), *Sociedad del Conocimiento y Educación*. pp. 103-106. Madrid: Editorial Aranzadi.
- Royo, P. (2020). Diseño por competencias. ¿Era esto lo que necesitábamos? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13205>

Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. (3ra ed.) Madrid: Universitas.

Santibáñez, V. (2012). *Diseño Curricular a partir de competencias*. Bogotá: Ediciones de la U.

Serrano, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>

Siuty, M., Leko, M. and Knackstedt, K. (2017). Unraveling the Role of Curriculum in Teacher Decision Making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1) 39–57. Recuperado de <https://journals-sagepub-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1177/0888406416683230>

Smith, N. and Morgan, M. (2010). Politics and pedagogy: discursive constructions in the IB Theory of knowledge – Guide. *The Curriculum Journal*, 21, 299-312. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2010.504576>

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2005). *Qualitative case studies. The Sage handbook of qualitative research (third edition)*. London: Sage Publications.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. (2da. Ed.) Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, No. 15. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8658>

Swartz, R. Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallinck, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. New York: Ediciones SM.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ta. Ed.) Bogotá: ECOE.

Toro, S. (2017). Conceptualización de Currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4 (11), 459-483. Recuperado de https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397

Tovar, M. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42 (4), 508-517. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28321543012>

Tovar-Gálvez, J. y García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4),881-895. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29824610004>

UGEL La Mar (2020). Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes. [Diapositiva de Powerpoint] Repositorio Educación.

<http://www.repositorioeducacion.com/2020/02/28/planificacion-curricular-2020-planificacion-mediacion-y-evaluacion-de-los-aprendizajes-taller-de-capacitacion-ugel-lamar/>

Vasilachis, I. (2006). (coord.) *Estrategias de investigación Cualitativa: Herramientas universitarias*. Barcelona: Gedisa S.A.

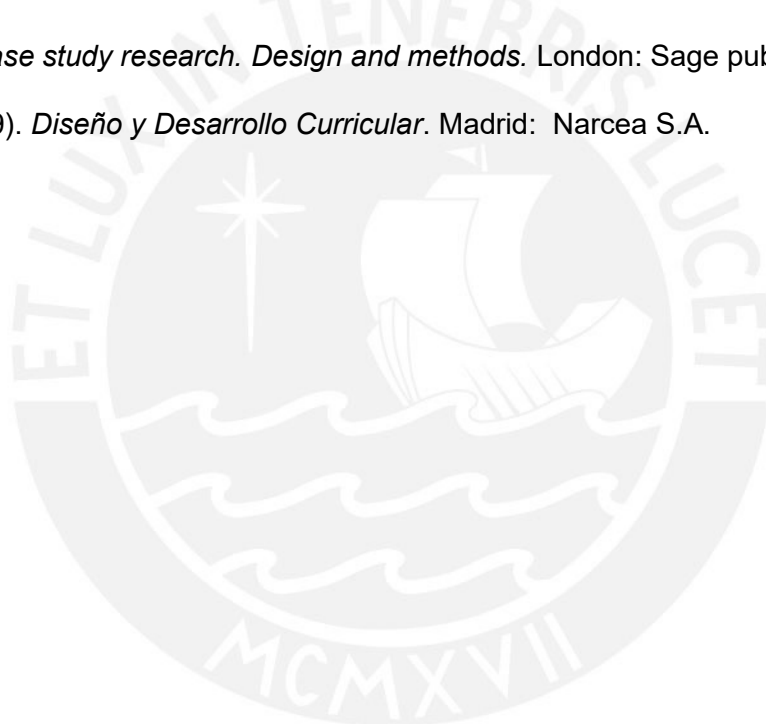
Walker, G. (2011). (ed.) *The Changing Face of International Education: Challeges for the IB*. Cardiff: International Baccalaureate.

Wright, E., & Lee, M. (2014). Developing skills for youth in the 21st century: The role of elite International Baccalaureate Diploma Programme schools in China. *International Review of Education*, 60(2), 199-216. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24636723>

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

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. London: Sage publications.

Zabalza, M. (2009). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea S.A.



ANEXOS

Anexo 1. Matriz de coherencia del estudio

Título de la Investigación: Diseño curricular del curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

| Problema: | Objetivo general de la investigación | Objetivos Específicos |
|--|--|--|
| ¿Cómo diseñan curricularmente los docentes de tres instituciones educativas de Lima el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional? | 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. | <ol style="list-style-type: none">1. Identificar las características de los elementos curriculares que se diseñan en el curso Teoría del conocimiento del Programa de Diploma de la OBI.2. Describir el proceso de diseño curricular que realizan los docentes del curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma de la OBI. |

Diseño metodológico

| Enfoque: | Método: | Informantes |
|-----------------|-----------------|--|
| Cualitativo | Estudio de caso | Tres docentes a cargo del curso Teoría del Conocimiento de tres instituciones privadas de Lima |

| Objetivos Específicos | Categorías | Subcategorías | Técnicas e Instrumentos | Fuente de información |
|--|---|--|--|---|
| 1. Identificar las características de los elementos curriculares que se diseñan en el curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma de la OBI. | Características de los elementos curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • Perfiles • Intenciones educativas: objetivos, habilidades, capacidades o competencias • Selección y organización de los contenidos educativos • Estrategias didácticas planificadas • Instrumentos y criterios de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: entrevista semiestructurada • Instrumento: guion de entrevista • Técnica: análisis documental • Instrumento: matriz de análisis documental | 1 docente del curso teoría del conocimiento por cada institución educativa. (tres docentes en total). |
| 2. Describir el proceso de diseño curricular que realizan los docentes del curso Teoría del Conocimiento del Programa de Diploma de la OBI. | Proceso de diseño curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Características • Momentos • Criterios de decisión • Papel del docente | <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: entrevista semiestructurada • Instrumento: guion de entrevista • Técnica: análisis documental • Instrumento: matriz de análisis documental | 1 docente del curso teoría del conocimiento por cada institución educativa. (tres docentes en total). |

Anexo 2. Guion de la entrevista

Fecha:
 Hora:
 Institución Educativa:
 Años enseñando el curso:
 Especialidad:

| Categoría | Subcategorías | Tópicos | Preguntas |
|---|---|---------------------------------------|--|
| Diseño del curso Teoría del conocimiento | Enfoque del curso | | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el enfoque curricular del curso? • ¿Cómo incorpora este enfoque en la planificación del curso? • ¿Qué importancia pedagógica tiene el curso dentro del programa de diploma? |
| | Labor del docente en el diseño del curso | | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo planificas el curso? • ¿Al planificar el curso utilizas la guía? ¿O algún otro insumo (textos, documentos)? • ¿Qué tomas en cuenta para planificar el curso? (planificador de unidad o de sesiones de clase, etc.) ¿en cuántas unidades?, ¿cuánto tiempo le toma realizar la planificación de cada unidad?, ¿qué elementos contiene el formato de planificación? • ¿La institución educativa brinda algún otro elemento para la planificación del curso? (silabo). |
| | Intenciones educativas | Objetivos, capacidades y competencias | <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo como recurso la guía del curso, ¿qué toma en cuenta para planificación: objetivos, competencias o capacidades? |
| | Selección y organización de los contenidos educativos | Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> • La guía del curso propone las preguntas y cuestiones sobre el conocimiento además de las formas de conocimiento. ¿en qué medida usted puede aportar o realizar ajustes a la propuesta de contenidos? • ¿Está usted de acuerdo con los contenidos propuestos por la guía?, ¿por qué? • ¿Ha tenido posibilidad de realizar ajustes o modificaciones? ¿en qué circunstancias? |

| | | | |
|--|---|------------------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se relaciona el TdC en términos de contenidos con los demás cursos del programa? |
| | Selección y planificación de las estrategias didácticas | Estrategias didácticas | <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta que el curso no determina el uso de un tipo de estrategias didácticas, ¿Qué estrategias didácticas planificas para el desarrollo del curso? ¿Por qué? (investigación, portafolio, trabajo colaborativo, análisis de casos, trabajo por proyectos, resolución de problemas). • ¿Qué criterios (curriculares, pedagógicos, circunstanciales, emocionales) tienes en cuenta para elegirlos? |
| | Estrategias de evaluación previstas | | <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta que la evaluación de los aprendizajes en el curso está establecida a través de la presentación oral y el ensayo, ¿cuáles son las instrumentos o actividades que planifica?, ¿por qué? • ¿Está usted de acuerdo con la forma de evaluación del curso?, ¿ha tenido posibilidad de realizar ajustes o modificaciones?, ¿en qué circunstancias? • ¿Utilizas otros instrumentos de evaluación?, ¿cuáles?, ¿qué características tienen? • Al planificar las unidades, ¿se tiene en cuenta la evaluación sumativa o formativa? ¿ambas? • ¿Cómo usa la información de los resultados para la planificación del curso siguiente? |

Anexo 3. Extracto de la matriz de análisis de las entrevistas y la guía del curso

| Categorías | Sub categorías | E1 | E2 | E3 | D1 |
|---|---|---|--|--|---|
| Características de los elementos curriculares | Intenciones educativas Habilidades, capacidades o competencias | <p>"Tiene mucho también de las competencias porque definitivamente se le exige al alumno que alcance determinadas metas a lo largo de cada tema" (E1: 2).</p> <p>"Lo entenderíamos desde un indicador de logro, por ejemplo, donde se coloca la competencia, se coloca el proceso y se coloca el producto" (E1: 1).</p> <p>Las dos primeras entran en lo que es manejo de información, comprensión: capacidad 1, y la respuesta va en la capacidad 2, que es juicio crítico ... (E1: 10).</p> <p>"Y en el rol de contenidos si hay una especificación de cómo tratar de lograr cada una de las competencias" (E1: 4).</p> | <p>"porque lo que busca es que el alumno desarrolle capacidades, conocimiento, reflexión, de análisis..." (E2: 1)</p> <p>"Te soy honesto, yo siento que desarrolla capacidades" (E2:4).</p> <p>"Entre capacidades y competencias porque si tú miras el perfil del alumno lo que desarrolla son capacidades. Entonces, quieres un alumno que sí, que sea competente, pero básicamente que tenga tales cualidades". (E2:4)</p> | <p>"A ver, el curso principalmente lo que pretende desarrollar es habilidades. Es un curso que tiene contenidos" (E3:1).</p> <p>"En el curso de Teoría del Conocimiento lo que hacemos es enfocarnos en las habilidades, principalmente. Habilidades el pensamiento superior, habilidades del pensamiento crítico que son las que desarrollan los chicos, habilidades de análisis, síntesis, evaluación, aplicación de los conocimientos que van adquiriendo" (E3: 2)</p> <p>"En Teoría del Conocimiento tú tienes habilidades que vas a evaluar, que no necesariamente tienen un contenido" (E3: 4)</p> <p>"De las habilidades que tienen que desarrollar los alumnos en el programa del IB, habla de habilidad de autogestión, habla de habilidades de socialización, habla de habilidades de comunicación y habilidades del pensamiento" (E3: 5).</p> | <p>"La principal consideración al diseñar un curso de TdC debe ser los objetivos generales y específicos del curso de TdC" (OBI, 2013, p.1).</p> <p>"La meta general de TdC es animar a los alumnos a formular respuestas a la pregunta "¿cómo lo sabes?" en una variedad de contextos, y a apreciar el valor de esa pregunta. Esto les permite desarrollar una fascinación perdurable con las riquezas del conocimiento" (OBI, 2013, p.14).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer vínculos entre un enfoque crítico hacia la construcción del conocimiento, las disciplinas académicas y el mundo más allá de ellas 2. Desarrollar una comprensión de cómo los individuos y las comunidades construyen el conocimiento, y cómo esto se examina críticamente 3. Desarrollar un interés en la diversidad y la riqueza de las perspectivas culturales y una comprensión de los supuestos personales e ideológicos 4. Reflexionar críticamente sobre las creencias y los supuestos propios, resultando en una vida más meditada, responsable y con mayor propósito. 5. Entender que el conocimiento conlleva responsabilidad, la cual conduce al compromiso y a la acción" (OBI, 2013, p.14) |

Anexo 4. Extracto de la Matriz de Análisis Documental de la Guía del curso

| Categorías | Subcategorías | Evidencias | Memo |
|---|-----------------------------------|--|---|
| Proceso de diseño curricular | | <p>“Los profesores deben considerar los ejemplos e ideas proporcionados, y luego construir su propio curso de TdC, centrado en los conceptos clave de TdC. Estos incluyen, aunque no están limitados a ellos, la naturaleza del conocimiento, las formas de conocimiento y las áreas de conocimiento” (OBI, 2013, p.1).</p> <p>“La principal consideración al diseñar un curso de TdC debe ser los objetivos generales y específicos del curso de TdC” (OBI, 2013, p.1)</p> | <p>Cada docente debe construir su propio curso. En varias ocasiones se repite este tema.</p> <p>La principal consideración en el diseño deben ser lo objetivos del curso.</p> |
| Características de los elementos curriculares | Intenciones educativas: objetivos | <p>La meta general de TdC es animar a los alumnos a formular respuestas a la pregunta “¿cómo lo sabes?” en una variedad de contextos, y a apreciar el valor de esa pregunta. Esto les permite desarrollar una fascinación perdurable con las riquezas del conocimiento. (OBI, 2013, p.14).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer vínculos entre un enfoque crítico hacia la construcción del conocimiento, las disciplinas académicas y el mundo más allá de ellas 2. Desarrollar una comprensión de cómo los individuos y las comunidades construyen el conocimiento, y cómo esto se examina críticamente 3. Desarrollar un interés en la diversidad y la riqueza de las perspectivas culturales y una comprensión de los supuestos personales e ideológicos 4. Reflexionar críticamente sobre las creencias y los supuestos propios, resultando en una vida más meditada, responsable y con mayor propósito. 5. Entender que el conocimiento conlleva responsabilidad, la cual conduce al compromiso y a la acción (OBI, 2013, p.14). <p>“Reconociendo el aspecto discursivo del curso, la presentación de TdC evalúa la capacidad del alumno de aplicar el pensamiento de TdC a una situación de la vida real. El ensayo de TdC ofrece la oportunidad de evaluar una argumentación más formal, tomando como punto de partida preguntas de naturaleza más general” (OBI, 2013, p.11)</p> | <p>Los objetivos del curso están orientados fundamentalmente al desarrollo de habilidades complejas que incluyen el pensamiento crítico buscando a través de la construcción del conocimiento el poder comprender, reflexionar y entender las diversas realidades individuales y sociales.</p> <p>En la guía no se habla de capacidades o competencias de manera explícita.</p> <p>Capacidad de aplicar lo aprendido a la vida real y capacidad de argumentación.</p> |



Anexo 5. Extracto de la matriz de análisis de los planificadores de clase

| Categorías | Subcategorías | D2 | D3 | Memo |
|------------------------|----------------------------|--|--|--|
| Elementos curriculares | Contenidos | Se enuncia el tema a desarrollarse en la primera sección del documento: percepción. | Se enuncia el tema a desarrollarse en la primera sección del documento: Cuestiones de conocimiento y formas de conocer: percepción, emoción, lenguaje, etc. | Están enunciados en ambos documentos, como títulos de las unidades. |
| | Objetivos | Se consigna el objetivo de las sesiones y el objetivo de la evaluación | No hay evidencia. | Sólo en el documento D2 contiene objetivos. |
| | Capacidades | Se enuncia la capacidad a trabajar | No hay evidencia. | Sólo en el documento D2 contiene capacidades. D3 no contiene ni objetivos ni capacidades. |
| | Estrategias didácticas | En las siguientes secciones del documento: 1. Motivaciones, saberes previas y problematización y 2. Construcción de conocimientos: Se describe con detalle el proceso para el logro de los aprendizajes diferenciando 4 momentos: la motivación, el conflicto cognitivo, la construcción y la conclusión. En ellos se describen las estrategias didácticas de las sesiones de clase. | En la sección del calendario temático se detalla el proceso secuencial del desarrollo de cada una de las secciones de clase, en las cuales se describe las estrategias didácticas; principalmente a través de lecturas, preguntas de discusión, conversatorios, videos, etc. | Elemento curricular más desarrollado en ambos documentos (conjunto de acciones planificadas de manera secuencial e intencional que buscan el aprendizaje). |
| | Instrumentos de evaluación | En la sección de transferencia se enumeran preguntas para el proceso de metacognición de los alumnos | La evaluación está establecida en base a 4 criterios: comprensión de las cuestiones del conocimiento, perspectiva del actor del | D2: se especifica la metacognición, no hay otros elementos D3: Se especifica que son actividades de evaluación. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>Se diferencian las actividades para dos momentos: la construcción y la conclusión</p> <p>En la sección pilares y perfil: se enuncia el indicador para las sesiones.</p> <p>Las actividades que se planifican no especifican se serán evaluadas.</p> | <p>conocimiento, calidad del análisis de las cuestiones de conocimiento y organización de las ideas. Y para cada uno de estos criterios se enumeran los respectivos instrumentos de evaluación de acuerdo con las sesiones de clase como son, por ejemplo: participaciones orales, control de lectura, exposiciones.</p> | |
|--|--|--|--|--|

