

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y VIABILIDAD DEL DISEÑO DEL
PROYECTO CURRICULAR REGIONAL DE PUNO**

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo
que presenta

ELEAZAR MAMANI PACHO

Dirigido por

LILEYA MANRIQUE VILLAVICENCIO

San Miguel, 2015

*A mi madre amada; a mi
padre que desde cielo guía
mis pasos; a mis hermanas y
hermanos por su apoyo
incondicional.*

RESUMEN

La evaluación del diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno consistió en emitir un juicio de valor en base a los criterios de pertinencia y viabilidad curricular, en la que se respondió a la pregunta: ¿qué tan pertinente y viable es el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno?

La presente investigación se propuso como objetivos el analizar la pertinencia social del diseño del PCR de Puno; analizar su pertinencia pedagógica; y examinar la viabilidad técnica del diseño curricular en mención. Este estudio es una investigación documental descriptiva, que en concordancia con los objetivos, buscó analizar el diseño del PCR mediante la evaluación curricular desde una mirada externa.

El método utilizado para esta investigación es el análisis documental, que consistió en el recojo de información a través de instrumentos como matrices de análisis. Esta información se organizó por medio de las categorías de estudio, en las que también se utilizó el *software* Atlas.ti, que sirvió para generar evidencia en el análisis e interpretación de resultados, principalmente en la categoría de viabilidad técnica.

Los resultados que da a lugar la presente investigación, demuestran que el diseño del PCR de Puno es lo suficientemente pertinente en lo social, debido a que establece las demandas de los actores educativos y la sociedad. Y en cuanto a la pertinencia pedagógica, se encontró que este currículo tiene un nivel básico, pues no da respuesta a determinadas demandas formativas de los estudiantes. Asimismo, se comprobó que la viabilidad técnica de este diseño curricular es completamente baja, debido a que las estrategias de implementación no han contribuido con el logro de sus objetivos propuestos.

Se requiere tomar conciencia sobre la urgente necesidad de reorientar las estrategias de implementación del Proyecto Curricular Regional de Puno, en la que se consideren aspectos relevantes para su implementación, así como la formación de docentes en el manejo de esta propuesta.

INDICE	Pag.
Resumen	iii
Índice	iv
Introducción	01

PARTE I: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1

LA PERTINENCIA SOCIAL Y PEDAGÓGICA EN UN CURRÍCULO SOCIOCRTICO	04
1.1. El currículo sociocrítico y su pertinencia social	06
1.1.1 Estudiantes críticos y expectativas sobre lo que esperan de la escuela	08
1.1.2. Demandas de los padres de familia orientadas a la calidad	11
1.1.3. Demandas de la sociedad civil a una escuela de calidad	14
1.1.4. Demandas sociales regionales	15
1.2. La pertinencia pedagógica de un currículo sociocrítico que busca una formación integral	17
1.2.1. Dimensiones de una formación integral y crítica	18
1.2.2. El enfoque curricular sociocrítico orientado a la formación integral Del estudiante	21
1.2.3. Pertinencia pedagógica de los elementos de un currículo sociocrítico	23
a). Perfil	24
b). Objetivos	24
c). Contenidos	25
d). Metodología	25
e). Evaluación	26
1.3. Evaluación de la pertinencia del diseño de un currículo sociocrítico	27
1.3.1. Evaluación de la pertinencia social del diseño de un currículo sociocrítico	29
1.3.2. Evaluación de la pertinencia pedagógica del diseño de un currículo sociocrítico	30

iv

CAPÍTULO 2

LA VIABILIDAD TÉCNICA DE UN CURRÍCULO SOCIOCRTICO 32

2.1.	Las condiciones de viabilidad técnica del diseño de un currículo sociocrítico	34
2.1.1	El respaldo de contar con estrategias de implementación en un diseño curricular sociocrítico	37
2.1.2	El monitoreo como proceso de retroalimentación y mejora de un currículo sociocrítico	41
2.2.	La evaluación de la viabilidad técnica del diseño en un currículo sociocrítico	44

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.	Enfoque metodológico, tipo y nivel de la investigación	47
1.2.	Problema de la investigación	48
1.3.	Objetivos de la investigación	48
1.4.	Categorías, subcategorías e indicadores de estudio	49
1.5.	Método de la investigación	50
1.6.	Técnica e instrumentos de recojo de información	53
1.7.	Procedimientos para la organización de la información recogida	54
1.8.	Técnicas para el análisis de la información	56
1.9.	Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	61

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2.	Análisis de los resultados de la investigación	62
2.1.	La pertinencia social en el diseño del PCR de Puno	62
2.1.1.	Las demandas de los estudiantes en el diseño del PCR de Puno	66
2.1.2.	Las demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos en el diseño del PCR de Puno	70
2.1.3.	Las demandas explícitas de la sociedad civil en el diseño del PCR de Puno	72
2.1.4.	Las demandas sociales regionales en el diseño del PCR de Puno	74

2.2. La pertinencia pedagógica en el diseño del PCR de Puno	77
2.2.1. Análisis del enfoque curricular en el diseño del PCR de Puno	80
2.2.2. Análisis de las demandas formativas y el perfil del estudiante en el diseño del PCR de Puno	83
2.2.3. Demandas de formación ausentes en los rasgos del perfil del diseño del PCR	98
2.3. La viabilidad técnica en el diseño del PCR de Puno	99
2.3.1. Las estrategias de implementación en el diseño del PCR de Puno	100
2.3.1.1. Análisis sobre las estrategias de formación docente en la aplicación del PCR de Puno	101
2.3.1.2. Los mecanismos de validación del diseño del PCR de Puno	104
2.3.1.3. La previsión de recursos didácticos para la implementación del PCR de Puno	106
2.3.2. El monitoreo del diseño del PCR de Puno	108
2.3.2.1. Planes de monitoreo del PCR de Puno	110
2.3.2.2. Los responsables del monitoreo del PCR de Puno	111
CONCLUSIONES	113
RECOMENDACIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÉNDICES	120

INTRODUCCIÓN

La escuela y la sociedad aspiran a formar ciudadanos íntegros y competentes que aporten al desarrollo de su comunidad. El sistema educativo plasma estas intenciones educativas en un currículo y en él se consideran lo que se cree que se debe aprender, el por qué se cree que se debe aprender, así como la estructura de todo el sistema para llevar a cabo el desarrollo del mismo (UNESCO, 2015).

El currículo constituye uno de los elementos vertebrales de todo sistema educativo, donde se establecen los aprendizajes que deben lograrse en los estudiantes, así como las demandas y requerimientos de los actores educativos locales, regionales y nacionales, que forman parte del contexto en donde se produce esta acción educativa (Sousa, 2003). En este marco, el Proyecto Educativo Nacional al 2021, establecido como política de estado, plantea la necesidad de contar con Proyectos Curriculares Regionales (PCR) “que atiendan a las diversas realidades y necesidades socioculturales y productivas de cada región, cumpliendo al mismo tiempo con los lineamientos comunes del marco curricular nacional” (CNE, 2007, p.71).

La política curricular establece niveles de concreción curricular, donde las regiones han comenzado a formular sus proyectos curriculares regionales de distintas formas y con diversos enfoques; por tanto, se requiere que un currículo regional sea pertinente, tanto en lo social como en lo pedagógico.

Un aspecto importante de los PCR es su viabilidad técnica, considerando que toda propuesta curricular debe venir acompañada de las condiciones requeridas, el soporte pedagógico y las estrategias necesarias para su implementación, siendo estas importantes para llevar adelante la propuesta y conseguir las metas establecidas.

Lo anterior motiva a evaluar los planteamientos del PCR, con respecto a la pertinencia social y pedagógica, así como la viabilidad técnica, pues se debe establecer con certeza lo que se quiere lograr y lo que realmente se puede lograr, teniendo en cuenta los recursos disponibles en el ámbito de intervención de la mencionada propuesta curricular.

En tal sentido, resulta necesario realizar una evaluación curricular de carácter externo, sobre la pertinencia y viabilidad del diseño del PCR de Puno. Esta evaluación entendida como un ejercicio sistemático e intencional, para verificar si en este diseño existe la pertinencia social y pedagógica con respecto a la realidad educativa de la región y en la que se encuentren establecidas las demandas y necesidades de los actores educativos.

Asimismo, se busca examinar si en este diseño se considera la viabilidad técnica que requiere toda propuesta curricular, con respecto a la formación de competencias en los docentes y sus respectivos planes de implementación y monitoreo que deben estar plasmados en el diseño del PCR de Puno.

La presente investigación plantea y busca responder a la siguiente pregunta: *¿Qué tan pertinente y viable es el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno?*, considerando que es una propuesta que se implementa en Puno desde el año 2009 y que no ha sufrido modificación alguna a la fecha. Este estudio está enmarcado dentro del contexto de la Maestría en Educación con mención en currículo. En tal sentido, esta investigación constituye un aporte a la línea de investigación sobre la evaluación curricular, indagando sobre un currículo regional específico.

Esta investigación corresponde a un estudio documental descriptivo porque busca evaluar de manera sistemática el diseño del PCR de Puno, orientándose al análisis de este diseño. El tipo de investigación de este estudio y según su finalidad, es documental.

El método utilizado fue el análisis documental, el cual permitió seleccionar aspectos relevantes del diseño del PCR en función a los objetivos de evaluación y comprender las dinámicas presentes en el documento.

El informe final de la investigación está organizado en tres partes principales: el marco teórico y contextual, en la que se definen y exponen los diversos conceptos asumidos en el presente estudio en función a las categorías, y que sirvieron como un referente para realizar la investigación; el diseño metodológico y análisis de los resultados, en los que se presentan aspectos relacionados con la organización metodológica, que permitió recoger y analizar la información de los resultados obtenidos; y las conclusiones y recomendaciones que dan cuenta de los hallazgos

principales de esta investigación en función a los objetivos planteados. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación, así como los apéndices que comprenden las matrices de recojo y análisis de la información.

Una de las limitaciones del presente estudio, con respecto a la categoría de la pertinencia pedagógica, fue no poder realizar el análisis de más de un elemento curricular, debido al periodo de ejecución a mediano plazo en el que se realizó esta investigación, por lo cual se centró este análisis en el perfil del egresado principalmente. Sin embargo, una investigación futura podría continuarse con el análisis de los demás elementos, por ejemplo analizando la pertinencia pedagógica de los contenidos presentes en la malla curricular del diseño del PCR de Puno.

Se espera que los resultados de este estudio puedan contribuir en la continuidad de futuras investigaciones referidas a la evaluación curricular y específicamente a los criterios de pertinencia y viabilidad de los diseños curriculares.

PARTE I

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1: LA PERTINENCIA SOCIAL Y PEDAGÓGICA EN UN CURRÍCULO SOCIOCRÍTICO

La educación de calidad a la que aspira la sociedad ha logrado movilizar considerables esfuerzos por parte de los diversos actores sociales de este país y regiones, quienes han expresado la necesidad de lograr una educación de calidad, pero con criterios de pertinencia y equidad. Esta calidad educativa se traduce en establecer un currículo que forme estudiantes de manera integral y que promueva una enseñanza de calidad por parte del docente, en los que se promueva espacios en donde los estudiantes puedan aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, y a ser, con la finalidad de lograr esta formación integral y pertinente que contribuya al desarrollo de la sociedad.

Esta calidad exige el acompañamiento de otros criterios referidos a la integralidad, coherencia y eficacia que debe poseer la escuela para formar estudiantes que puedan desenvolverse dentro de la sociedad, en la que se respete su individualidad, sus puntos de vista, su cultura y lengua, así como sus condiciones de vida; y de este modo aprovechar sus potencialidades desde la escuela y lograr su formación integral (Casanova, 2012; Cano, 1998; Cépeda, 2006; Delors, 1994). En consecuencia, recibir una educación pertinente y de calidad es un derecho que tiene cada estudiante en un estado democrático como el Perú.

Lo anterior conlleva a evidenciar que se requieren de ciertas condiciones y factores para lograr una educación pertinente y de calidad. Uno de ellos es el contar con un currículo que responda a las demandas de los actores educativos del contexto local y regional, así como a las demandas de la sociedad global en su conjunto. Esto significa que un currículo puede expresar la pertinencia tanto en lo social, como en lo pedagógico.

En este contexto, un currículo está sustentado bajo una teoría y enfoque curricular en el cual se imprimen ciertas peculiaridades. Desde un paradigma sociocrítico el currículo se entiende como una construcción cultural, negociada y dialógica, orientada a la transformación de la sociedad y con un interés emancipador del estudiante; por tanto, un currículo sociocrítico deja de lado esquemas tradicionales del racionalismo, los cuales estaban centrados exclusivamente en el conocimiento científico o el tecnicismo, donde el docente era quien determinaba lo que el estudiante debe aprender, sin respetar sus intereses o necesidades individuales (Grundy, 1998).

La garantía de establecer un currículo sociocrítico que sea pertinente social y pedagógicamente, pasa por establecer políticas educativas que contribuyan a su realización. En el país, uno de los esfuerzos orientados a promover la calidad educativa y que demanda un currículo pertinente, es el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, el cual fue establecido como política de estado desde el año 2007, en el que se establecen seis objetivos estratégicos con metas a mediano y largo plazo, a través de políticas educativas concretas. Además, este documento constituye un sustento sólido para que en las regiones se puedan formular Proyectos Curriculares Regionales (PCR) que respondan a sus características propias y contribuyan al desarrollo educativo regional (CNE, 2007).

En la misma línea, la Ley General de Educación N° 28044 establece que el Ministerio de Educación es responsable de emitir el currículo escolar nacional a través de un currículo básico, expresando claramente que este diseño debe garantizar la calidad educativa dentro de las instituciones educativas y que responda a las características de los estudiantes y de su entorno (Congreso de la República, 2003). Las consideraciones político - educativas del PEN y los PCR, así como la normatividad vigente, resaltan la importancia de la pertinencia del currículo.

El presente capítulo desarrolla tres apartados. El primero trata del currículo sociocrítico y su pertinencia social, el cual desarrolla subtemas referidos a los actores y sus demandas en cuando a formar estudiantes críticos y lo que esperan de la escuela; las demandas de los padres de familia orientadas a la calidad educativa; y las demandas de la sociedad civil a una escuela de calidad.

El segundo apartado desarrolla la pertinencia pedagógica de un currículo sociocrítico que busca una formación integral y la transformación social, que se organiza en subtemas referidos al aspecto pedagógico como: las dimensiones de una formación integral y crítica; el enfoque curricular sociocrítico orientado a la formación integral de los estudiantes y la transformación social; y la pertinencia pedagógica de los elementos de un currículo sociocrítico. Finalmente, la tercera parte presenta la evaluación de la pertinencia del diseño de un currículo sociocrítico, el cual se divide en la evaluación de la pertinencia social y pedagógica, respectivamente.

1.1. El currículo sociocrítico y su pertinencia social

Un currículo sociocrítico debe ser pertinente socialmente y estar orientado a contribuir con la calidad educativa. Para una mayor comprensión de lo que esto significa, es necesario definir brevemente lo que se entiende por pertinencia social. La pertinencia social es la adecuación de un currículo que da respuesta a las demandas y necesidades de los actores educativos, respetando su cultura e identidad; así como la respuesta a las demandas del contexto y la sociedad, orientado a calidad educativa (Peralta, 2002; Pérez, 2005; UNESCO, 1998).

De este modo, un currículo sociocrítico parte de una construcción social, que a decir de Kemmis (1998), se fundamenta en el trabajo cooperativo y autorreflexivo de los educadores y otros actores que buscan cambiar la perspectiva curricular técnica y práctica, por una perspectiva curricular crítica con carácter dialéctico, participativo-democrático y emancipatorio.

El diseño de un currículo desde esta perspectiva sociocrítica, resalta la importancia de establecer mecanismos de diálogo y negociación, en el cual se analiza la sociedad y sus condicionantes, para que aquello que se trabaje en la

escuela esté orientado a formar ciudadanos que contribuyan con el desarrollo social, valorando su lengua materna, así como el respeto a su cultura e identidad.

La pertinencia social de un currículo sociocrítico, necesariamente se ve influenciado por la acción social y política, lo cual significa que su construcción está sujeta a los valores sociales como la solidaridad, la ética y la lucha en contra de la discriminación, así como el respeto a sus derechos, donde el ejercicio del poder no sea impuesto, sino que tenga un carácter democrático y participativo (Carr, 1996).

En efecto, se puede establecer la alternativa de recrear un currículo sociocrítico en la escuela y que busque la transformación de la sociedad, con una cultura de aprendizaje permanente y atendiendo las demandas sociales con respeto a la identidad y cultura de una determinada población o grupo social, lo cual no significa caer en la “folclorización” del currículo, donde solo predomine los aspectos locales y la educación sea eminentemente regionalista (Peralta, 2002). Por el contrario, se trata de que el currículo recoja, además, aspectos propios de la cultura global o globalización, para así brindar una educación que permita al estudiante enfrentar con éxito diversos escenarios en los que pudiera situarse.

En consecuencia, se espera que el diseño del currículo considere estos aspectos relevantes que conlleven a una escolaridad de calidad, donde se reemplace el sistema educativo tradicional que predomina en la actualidad, por uno pertinente (Cabello, 2002; Pizarro, 2003 en Casanova, 2012).

Un diseño sociocrítico se enmarca bajo el paradigma crítico, que a diferencia de los paradigmas curriculares técnico y práctico que se centran en el tecnicismo y racionalidad, un currículo sociocrítico tiene determinadas peculiaridades en cuanto al discurso, la organización, las acciones y prácticas, siendo estas dialécticas, participativas y democráticas (Kemmis, 1998). La tabla 1 presenta una comparación de estos paradigmas curriculares, en donde se puede evidenciar la relevancia de un currículo crítico, llamado también sociocrítico, en el cual se resalta el carácter dialéctico de su discurso, mediante una participación democrática dentro de las relaciones y organizaciones sociales, así como prácticas emancipadoras que buscan liberar a los actores educativos de aquellas ideas falsas y formas de comunicación distorsionadas o coercitivas que dañan la acción humana y social.

A continuación la tabla comparativa en mención.

Tabla 1. Comparación de los paradigmas curriculares

PARADIGMAS CURRICULARES			
Aspectos:	Técnico	Práctico	Crítico
Lenguaje o discurso	Cientifista	Humanista	Dialéctico
Relaciones sociales y organización	Burocráticas	Liberal	Participativo-democrático
Acción y prácticas	Tecnicistas	Racionalista	Emancipatorias

Adaptado de Kemmis (1998)

En consecuencia, la pertinencia social implica que el diseño curricular responda las demandas de los actores educativos y las demandas sociales regionales. Y desde una perspectiva sociocrítica, se oriente a la transformación social, con criterios de equidad e inclusión, cuidando de este modo la estabilidad y armonía de los grupos sociales existentes, pues este compromiso es asumido históricamente por la escuela, donde la educación que se imparte en ella debe convertirse como un ejercicio de libertad (Freire, 1993).

Consecuentemente, es necesario referirse al papel de cada actor educativo dentro de una propuesta curricular de corte sociocrítico, en el que se reconozca lo que esperan los estudiantes de la escuela; los padres de familia y sus demandas; así como las exigencias de la sociedad civil y la región, las cuales configuran la pertinencia social, como un criterio relevante que contribuye a la calidad educativa.

1.1.1 Estudiantes críticos y expectativas sobre lo que esperan de la escuela

Una educación pertinente y de calidad centra sus esfuerzos en formar estudiantes de manera integral, y a su vez considera sus necesidades e intereses que son traducidas en demandas. Asimismo, respeta su identidad, su lengua materna y su cultura, las cuales se plasman en el diseño curricular, lo cual implica que dentro de un currículo sociocrítico, la visión de formación considere al estudiante como un agente crítico que se cuestiona y discute asuntos de cambio y transformación social (Giroux, 2008; Darder, Baltodano y Torres, 2009).

Un currículo sociocrítico por ser de carácter dialógico, contempla la negociación entre el docente y los estudiantes, de tal forma que producto de esta negociación se construye un currículo que no es impuesto ni nace de la espontaneidad, sino de un proceso dialógico, en torno a las condicionantes de la sociedad, del poder y las situaciones gravitantes del contexto (Grundy, 1998).

Lo anterior significa que dentro del proceso educativo, deben reconocerse las demandas de los estudiantes y dar las respuestas necesarias a través de un currículo negociado (Podestá, 2014).

Es importante destacar el respeto por la identidad y cultura del estudiante, así como la lengua materna de cada uno, esto debido a que un currículo pertinente genera respuestas en virtud a sus características y necesidades. Sería contraproducente obviar tales características, pues todo estudiante posee la necesidad de pertenencia a una cultura, además que su aprendizaje debe darse en situaciones reales y vivenciales dentro de su entorno natural, cultural y social, lo cual le posibilite un conjunto de recursos para seguir aprendiendo, pero esto no significa que se aparte de una cultura global que enfrentará en algún momento.

El respeto a la formación en su lengua materna, le permite al estudiante construir su aprendizaje y pueda expresar su conocimiento a través de ella, lo cual tampoco niega la posibilidad de que aprenda otras lenguas; es decir, se debe valorar su lengua materna, así como tener la posibilidad de adquirir una segunda lengua para que pueda acceder a otros conocimientos, e incluso a una tercera lengua que le permita acceder a la cultural global (Peralta, 2002; UNESCO, 2015).

En este contexto, resulta necesario hacer explícita las demandas de los estudiantes respecto de una educación de calidad, las cuales deben ser recogidas en el diseño curricular. En el país, de acuerdo a la literatura revisada, se resalta la creciente conciencia por requerir una escuela que prepare a los estudiantes para enfrentar los diversos desafíos de la sociedad actual, por lo cual, se demanda que la escuela redefina su rol tradicional, por uno con apertura al cambio social.

Dentro del enfoque de un currículo sociocrítico, los estudiantes deben ser reflexivos, críticos y buscar la transformación de la sociedad, a través de mecanismos de diálogo con el docente y la negociación de los contenidos seleccionados culturalmente y se rompa el paradigma tradicional que ve a la

escuela solo como un requisito exclusivo para acceder a la formación universitaria o superior, pues una educación de calidad no se limita a ese único aspecto, sino que busca la integralidad en la formación del estudiante (Biondi y Zapata, 1990; Girón, 2013; Kessler, 2002; Peralta, 2002).

Del mismo modo, Peñaloza (2005) sugiere que la experiencia que se brinde en la escuela implica considerar las necesidades, propósitos, disposiciones de la personalidad y capacidades intelectuales que el estudiante aporta en la negociación del currículo, así como percepciones, sentimientos y otros actos de los estudiantes que participan en la escena educativa.

Un claro ejemplo de la necesidad de contar con estudiantes críticos que cuestionen la realidad y busquen transformarla, es el estudio realizado por el Consejo Nacional de Educación (2011). En este reporte se aprecia que las demandas de los estudiantes se centran únicamente en el cambio de la práctica docente. La siguiente cita refleja lo que se pretende explicar:

A partir de estas expectativas sobre cómo debe ser un docente, encontramos que los estudiantes requieren de sus docentes no solo tolerancia en el proceso de enseñanza aprendizaje sino también claridad expositiva del docente (explicar lo mejor posible), capacidad de promover aprendizajes (no solo explicar, sino volver a explicar, dar ejemplos, hacer que se entienda, etc.), apertura del docente hacia las preguntas, dudas y cuestionamientos (que permita la comunicación y el aprendizaje), preocupación del docente hacia sus alumnos (genuino interés en ellos y su proceso de aprendizaje) así como una relación de empatía entre profesor y alumno (CNE, 2011, p. 246).

Este estudio evidencia que las demandas de los estudiantes pasan por la exigencia del manejo pedagógico y la claridad expositiva del docente. Aún no se manifiesta la necesidad de un clima dialógico y democrático, que contribuya a su formación integral, lo cual muestra que esta responsabilidad recae en el docente.

Esto demanda que el diseño del currículo, a través de sus fundamentos, marco contextual, perfil y contenidos, considere el criterio de negociación y diálogo como parte del proceso pedagógico y la redefinición del rol docente y estudiante, en el que se busque una formación integral orientada hacia la emancipación y transformación social, lo que significa que el estudiante comprenda que es importante el cambio que enfrente las injusticias y desigualdades sociales de su entorno (Ames y Rojas, 2012).

A nivel de la región Puno, el Proyecto Educativo Regional (PER) ha logrado concretar un diagnóstico de la realidad educativa en la que recogen los aspectos críticos de la situación de los estudiantes y las demandas sociales regionales.

En resumen, las demandas de los estudiantes se expresan en lograr una formación integral a través de la Educación Intercultural Bilingüe; el respeto a sus derechos e identidad cultural; la adecuación del horario escolar para los niños y niñas que laboran; la atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE); contar con infraestructura y mobiliario escolar apropiados (bibliotecas, laboratorios y centros de cómputos equipados) y, una atención integral y diferencia a estudiantes con problemas de desnutrición, trabajo infantil, así como aquellos que se encuentran en situación de extraedad en el sistema escolar regional (COPARE, 2006).

Estas demandas de los estudiantes se expresan desde diversos ámbitos y el diseño del currículo debe responder a ellas, para que en la escuela se generen espacios en que tengan apertura al diálogo, además que generen condiciones para la participación y los involucren en el proceso pedagógico como parte de un currículo negociado de carácter dinámico y abierto.

De otro lado, resaltan la importancia de contar con ambientes escolares adecuados, con una infraestructura en buenas condiciones y espacios suficientes que le permitan satisfacer sus necesidades y lograr un aprendizaje integral, así como lugares de esparcimiento propios a su edad y su condición, lo cual redundaría en una educación de calidad (Ames y Rojas, 2012; Frances, 2011; Girón, 2013).

1.1.2 Demandas de los padres de familia orientadas a la calidad

Un tema complejo de abordar es la responsabilidad que tienen los padres de familia en la formación de sus hijos y lo que le demandan a la escuela. Existen estudios donde mencionan que a los padres de familia ya no les interesa la participación dentro de la escuela y que la estrategia de comunicación entre ambos, no forma parte de la cotidianeidad institucional, donde la participación de los padres de familia se da de manera espontánea o cuando se cruzan intereses en común, y que en estas reuniones no se tratan temas vinculados a la formación de sus hijos (Balarin y Cueto, 2008).

En ocasiones, la participación de los padres de familia dentro del proceso educativo, se ha visto reducida a matricular a sus hijos, pagar algunas cuotas, participar en tareas encomendadas por la APAFA, entre otras actividades limitadas a aspectos estrictamente administrativos.

A lo anterior se suma que las responsabilidades de los padres de familia, dentro de la escuela, no son claras y tienen poco conocimiento sobre lo que pueden aportar en ella y en la formación de sus hijos; por tanto, su participación es esporádica y no refleja un compromiso real de apoyo a estos, por lo que surge la dificultad en determinar sus demandas hacia la escuela (Balarin y Cueto, 2008; Meléndez, 2002).

Las circunstancias expuestas, sugieren reflexionar sobre el rol que deben cumplir los padres de familia en la formación de sus hijos y lo que esperan de la escuela en la que confían esta formación. En tal sentido, es importante revisar algunas experiencias que muestran claridad sobre este proceso de integración del padre de familia a la escuela y sus puntos de vista sobre el papel que cumple en la formación de sus hijos, lo cual permitirá una aproximación a determinar cuáles son las demandas a contemplar en un currículo regional.

Una experiencia sistematizada dentro de esta línea es el “Proyecto Aprende” (MINEDU, 2009) que realizó una propuesta pedagógica integral, la cual movilizó la participación de los diversos actores educativos, entre ellos a los padres de familia y permitió establecer algunas formas de participación de los mismos.

Los resultados que presenta en este proyecto, señalan que existe una preocupación por parte de los padres de familia en la formación de sus hijos, así como expectativas sobre una escuela de calidad.

Se demostró que cuando los padres de familia son incluidos en la labor pedagógica, ellos responden con formas apoyo hacia sus hijos dentro del hogar e incluso proyectan esta participación en la escuela, resultando en compromisos diversos que incluyen actividades curriculares a través de la elaboración de materiales, recursos y proyectos educativos que se desarrollan dentro de la escuela y el aula.

La escuela necesita incorporar en el currículo las exigencias y potencialidades de los padres de familia, mediante mecanismos de participación y colaboración entre ellos y a favor de la misma. La institucionalización de este criterio, permite a la escuela generar espacios de encuentro entre los actores, brindando la posibilidad al padre de apoyar en la formación de sus hijos desde sus posibilidades (Balarin y Cueto, 2008). Esto podrá concretarse en el aula si es que se contempla y evidencia desde el diseño curricular.

Consecuentemente, se pudo identificar algunas demandas de los padres de familia hacia la escuela. Una primera está referida a que la escuela prepare a sus hijos integralmente y con criterios de calidad, pues la sociedad requiere ciudadanos con una sólida formación, estudios de alto nivel y competitividad. Una siguiente demanda es que sus hijos dominen su lengua materna y una lengua extranjera, lo cual conlleva a plantear un currículo que responda a estas exigencias. Los padres de familia demandan que la escuela forme a sus hijos para enfrentar y resolver problemas cotidianos en diversas situaciones y desarrollar hábitos de trabajo intelectual e innoven constantemente (Tobón, 2013; Torío, 2004).

En contextos rurales y de extrema pobreza, las demandas de los padres de familia se expresan en que sus hijos lleguen a ser profesionales, sean mejores que ellos, tengan un trabajo y que la escuela sea un camino para lograrlo (Benavides, Olivera y Mena, 2006).

Es preciso señalar que el papel de la familia no puede ser suplido por la escuela, no obstante, cumple un papel relevante en la educación del estudiante, pues “los centros de enseñanza no quedan exentos de obligaciones, al contrario, tienen que ser lugares donde la esperanza, el altruismo, la confianza en los semejantes, las relaciones interpersonales, se construyan bajo estilos de convivencia destinados a la totalidad del género humano” (Torío, 2004, p.98).

La escuela debe incluir todos los aspectos mencionados anteriormente, dentro del diseño y el desarrollo de un currículo sociocrítico, incluyendo la formación en valores, donde se fomente la disciplina, el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Los padres de familia esperan que sus hijos desarrollen todas sus potencialidades y el docente pueda atenderlos de manera diferenciada garantizando el respeto a sus ritmos y estilos de aprendizaje (Torío, 2004; Shkedi, 2009).

Para que esto se concrete, es necesario generar las condiciones de un clima institucional y grupal que no sea represivo, por el contrario, que exista un ambiente armónico y dialógico de todos sus miembros, que a decir de Freire (1993): “la escuela es el medio a través del cual hombres y mujeres se relacionan crítica y creativamente con la realidad y descubren como participar en la transformación del mundo” (p.15).

En síntesis, se puede resumir que aquellas demandas de los padres de familia que le exigen a la escuela, giran en torno a que sus hijos tengan una formación integral y de calidad, que les permita acceder a la educación superior y los prepare para enfrentar diversos desafíos de la sociedad cambiante. Además, esperan que la escuela fortalezca su lengua materna y brinde a sus hijos una formación en una segunda lengua (extranjera). En consecuencia, el diseño de un currículo debe contemplar estas demandas para que se evidencie su pertinencia social.

1.1.3. Demandas de la sociedad civil a una escuela de calidad

Cuando se hace referencia a la sociedad civil, se alude a las instituciones, asociaciones y grupo de individuos cuyos derechos y deberes están garantizados por las leyes del Estado (Escámez, 2003 en Tourián, 2009).

La sociedad civil constituye entonces un actor educativo representado por la diversidad de instituciones que participan en la construcción de acuerdos y políticas públicas o educativas. En muchos casos el Estado propicia los espacios de participación de la sociedad civil y en otros son estas quienes generan sus propios mecanismos de contribución y participación social (Andrade y Martínez, 2007).

Cuenca (2001) señala que la sociedad civil es quien conoce de cerca la problemática que suscita en el acontecer diario y en una determinada realidad en particular, lo cual empodera su participación como organización, debido a que puede actuar directamente en la resolución de problemas que se generen dentro de un contexto y en algunos casos es esta quien ha producido conocimiento ante la ausencia de las instituciones formadoras.

Al respecto, se puede considerar que la sociedad civil se convierte en un aliado estratégico para poder establecer mecanismos de mejora en la educación y que repercuten en la calidad educativa. Por lo cual, un diseño curricular debe considerarse sus aportes y demandas para construir un currículo pertinente que recoja las exigencias de esta sociedad civil.

Un acercamiento que permite establecer las demandas de la sociedad civil se expresa en el estudio realizado por Tovar para el CNE (2011) quien describe la Consulta Nacional de Educación realizada en el país. Este evento contó con la participación de miembros de la sociedad civil, así como representantes de las diversas comunidades educativas que consideraban, en algunos casos, las opiniones de los estudiantes. Los talleres de la sociedad civil que se realizaron en todas las regiones del Perú, puede sintetizarse en la siguiente demanda:

[Que] la escuela enseñe a sus estudiantes a desarrollar valores y actitudes éticas; a ser libres de expresarse abiertamente; a aprender a leer, a escribir y a manejar herramientas de modernidad; a ser reflexivos, críticos y creativos; a tener una actitud emprendedora y de vínculo con el mundo productivo; a afirmar su identidad y valorar la riqueza cultural y natural, y a dialogar y establecer relaciones democráticas (CNE, 2011, p. 193).

La sociedad civil pone de manifiesto que la educación debe responder a los cambios sociales, culturales, económicos y humanos, por lo que la escuela considere desde el diseño curricular todas estas demandas actuales y vigentes.

1.1.4. Demandas sociales regionales

Es imprescindible considerar las demandas sociales y contextuales propias de una región del país, en la que independientemente del actor educativo, se tenga en consideración aquellas exigencias del contexto y que se puedan atender desde el currículo.

La escuela necesariamente se desenvuelve en un contexto y está sujeta a sus cambios y dinámicas, por lo que una relación participativa entre la escuela y la sociedad, coadyuva a formar estudiantes críticos que puedan desenvolverse en un mundo globalizado de constantes cambios, así como poder afrontar diversos desafíos para ejercer su ciudadanía y, desde la perspectiva de un currículo sociocrítico, pueda lograr el control de su propia vida en solidaridad con su comunidad (Kincheloe, 2008; Marcelo, 1999; Pinar, 2003).

Consecuentemente, y a escala regional, el Proyecto Educativo Regional (PER) de Puno al 2016, expresa la necesidad de que la educación puneña produzca aprendizajes pertinentes y de calidad que contribuyan al desarrollo regional integral y sostenible, vinculados al mundo productivo, así como el respeto a su identidad cultural para forjar una ciudadanía regional y un desarrollo humano con calidad de vida (COPARE, 2006). Lo anterior denota una clara necesidad en que la escuela responda a las demandas de los diversos actores y establezca desafíos locales y globales que contribuyan con el desarrollo regional y nacional.

Estas demandas sociales pueden centrarse en que la escuela: (1) prepare a los estudiantes bajo criterios de calidad y desarrolle en ellos hábitos de trabajo intelectual, (2) forme ciudadanos con capacidades para el dominio de las nuevas tecnologías, (3) forme ciudadanos en valores para una democracia verdadera, (4) forme estudiantes con actitud crítica, (5) atienda las diferencias individuales con criterios de inclusión de toda índole, (6) garantice la protección de los estudiantes con un clima propicio dentro de una convivencia para la paz, (7) y que exista una conexión de la escuela con el mundo laboral (Torio, 2004).

Lo anterior implica que el diseño de un currículo recoja estas demandas y estén explícitas en el documento. En la tabla 2, se presenta a modo de síntesis las demandas que se encuentran implicadas en lo referido a la pertinencia social, en la que se establecen concretamente lo que demandan los estudiantes, los padres de familia, la sociedad civil, y aquellas exigencias sociales regionales que se ha identificado.

Se debe aclarar que la pertinencia social implica la adecuación de un currículo a las demandas de los actores educativos y las exigencias de la sociedad regional, mientras que la pertinencia pedagógica da respuesta a las demandas formativas de los estudiantes en la que se busca su formación integral. Estas definiciones no significan que sean completamente distintas, al contrario, comparten aspectos que se interrelacionan entre sí, como el caso de las demandas de los estudiantes que se pueden expresar en el perfil del estudiante.

Tabla 2. Demandas de actores educativos y demandas sociales regionales al currículo

Demandas de actores educativos			Demandas sociales regionales
Demandas de los estudiantes	Demandas de los padres	Demandas de la sociedad civil	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación integral. • Respeto a sus derechos, identidad y cultura • Formación en su lengua materna (EIB). • Formación en TIC • Aprendizaje de una lengua extranjera. • Participación en la negociación del currículo. • Adecuación de los horarios escolares. • Estrategias de atención a estudiantes con NEE. • Espacios de participación y diálogo. • Aprendizaje en situaciones reales y vivenciales. • Claridad expositiva del docente. • Ambientes escolares adecuados y equipados • Infraestructura en buenas condiciones. • Espacios recreativos y de esparcimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación integral. • Formación de calidad. • Formación en lengua materna. • Formación en una segunda lengua (extranjera). • Acceso a la educación superior. • Prepararlos para la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de calidad. • Formación ciudadana. • Manejo de nuevas tecnologías. • Formación crítica. • Formación vinculada al mundo productivo. • Afirmación cultural. • Formación democrática. • Desarrollo humano. • Calidad de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepare a los estudiantes bajo criterios de calidad y desarrolle en ellos hábitos de trabajo intelectual. • Forme ciudadanos con capacidades de dominios de las nuevas tecnologías. • Forme ciudadanos en valores para una democracia verdadera. • Forme estudiantes con actitud crítica. • Atienda las diferencias individuales con criterios de inclusión de toda índole. • Garantice la protección de los estudiantes con un clima propicio dentro de una convivencia para la paz. • Exista una conexión de la escuela con el mundo laboral.

Elaboración propia

1.2. La pertinencia pedagógica de un currículo sociocrítico que busca una formación integral

Para efectos de la presente investigación, se requiere definir lo que se entiende por pertinencia pedagógica. La pertinencia pedagógica es la adecuación de un currículo que da respuesta a las demandas formativas de los estudiantes, buscando su formación integral y crítica para la emancipación y la transformación social. Se expresa en el enfoque y los elementos curriculares; es decir, enuncia el cómo se espera que sea formado el estudiante y ello se evidencia principalmente en el perfil del egresado. Su construcción es participativa, dialógica y negociada (Grundy, 1998; Kemmis, 1998; Pupiales, 2012; Olson, 2000).

Es importante señalar que las demandas formativas del estudiante son el producto de la reflexión con respecto al ciudadano que se pretende formar y, tal como se resalta en la definición, están expresadas principalmente en el perfil del estudiante y en base a este se orientan los demás elementos curriculares.

Existe un claro consenso en que el centro de toda propuesta educativa es el estudiante, por lo que la pertinencia pedagógica implica reconocer las características y condiciones propias de cada estudiante que accede al sistema educativo, para de este modo atenderlo desde sus especificidades, logrando su formación integral dentro de su contexto social y familiar, siendo ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que debe reflejarse en el diseño de un currículo, asumiendo la diversidad de los educandos que conforman la escuela y el sistema educativo, reconociendo sus demandas para construir un currículo que le permita adquirir aprendizajes significativos y formarlo críticamente (LLECE, 2013).

Es preciso señalar que “la pertinencia constituye uno de los componentes centrales del derecho que tienen todos los estudiantes a contar con una educación de calidad” (IPEBA, 2013, p. 16). Es así que la educación debe ser flexible y pueda adaptarse a las necesidades de formación y características de los estudiantes, en sus diversos contextos sociales y culturales; y como tal, un currículo sociocrítico incorpora tales exigencias desde su diseño.

Por consiguiente, un currículo sociocrítico con pertinencia pedagógica expresa la respuesta a las demandas formativas de los estudiantes, en donde el enfoque y elementos curriculares, especialmente el perfil del estudiante, asumen la formación integral desde las dimensiones de desarrollo humano.

1.2.1. Dimensiones de una formación integral y crítica

Un currículo sociocrítico no se limita a formar ciudadanos que reproduzcan conocimientos, aspira más bien a formar estudiantes íntegros, críticos y que transformen su realidad en relación recíproca con la autorreflexión y acción, cuestionando situaciones de exclusión, injusticias y desigualdades (Grundy, 1998).

De este modo, el sentido de la pertinencia pedagógica estará lograda cuando el diseño curricular responda a una formación integral de los estudiantes, las cuales son la expresión de las demandas de formación de los mismos y que se observa principalmente en el perfil de egreso del estudiante.

La formación integral aludida, está constituida por un conjunto de potencialidades que posee el estudiante y que están expresadas a través de las dimensiones de desarrollo integral del ser humano, lo cual no solo implica lograr saberes en ciencias específicas, sino que también busca su realización plena.

Existe una diversidad de clasificaciones de estas dimensiones y para efectos de este estudio, se presenta las propuestas trabajadas por lafranceso (2010); UNIFÉ (2010); y ACODESI (2003), en las que se evidencian puntos de encuentro en algunos casos. La siguiente tabla ilustra lo que se señala.

Tabla 3. Comparaciones entre las dimensiones de formación integral

COMPARACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE FORMACIÓN INTEGRAL		
ACODESI (2003)	lafrancesco (2010)	UNIFÉ (2010)
Ética		
Espiritual	Espiritual	Espiritual / Teologal
Cognitiva	Cognitiva	
Comunicativa		Socio-comunicativa
Afectiva		
Estética	Estética	
Corporal		Corporal
Socio-política	Bio-psico-social Holística	

Elaboración propia

Los tres autores presentan un grupo de determinadas dimensiones para lograr una formación integral, considerando que estas dimensiones deben ser abordadas en su conjunto, pues la separación de estas dimensiones son con fines de comprensión y lo que se busca es la integralidad de la persona (ACODESI, 2003). A continuación, se presentan las definiciones por dimensión e integrando aquellas que guardan relación entre sí.

Dimensión ética: se refiere a que el estudiante desarrolle su autonomía en la toma de decisiones sobre la base de valores y principios, asumiendo sus actos reflexivamente dentro del contexto en el que convive.

Dimensión espiritual: se refiere a tomar conciencia sobre sus actos y el desarrollo de sus valores sociales, donde se generan espacios para la reflexión de sus formas de concebir el mundo, para que pueda transformarlo.

Dimensión cognitiva: se desarrolla mediante espacios pedagógicos pertinentes que propician el desarrollo de su estructura mental, así como sus inteligencias múltiples con un sentido crítico. Sus capacidades y habilidades intelectuales, el ingenio y la innovación, son orientadas a su emancipación, las cuales son desarrolladas en espacios pedagógicamente pertinentes, donde se incluyen recursos propios de su contexto o culturalmente seleccionados.

Dimensión socio-comunicativa: se refiere a las cualidades del estudiante que le permiten encontrar significado y sentido de sí mismo para expresarlos a través del lenguaje e interactuar con los demás mediante un sentido crítico.

Dimensión afectiva: se desarrolla a través del manifiesto de sus sentimientos, emociones y sexualidad, así como la posibilidad de relacionarse consigo mismo y con lo demás. Se expresa mediante la identidad de género, la socialización, la autoestima y la vivencia de la sexualidad, con una visión de construir su ser social.

Dimensión estética: se refiere a desarrollar la expresión y apreciación artística en los estudiantes, así como valorar su propia cultura y las manifestaciones culturales que se presentan en su entorno, para darle sentido de pertenencia a un grupo social, el cual busca transformar en beneficio comunitario. Incluye la valoración de las expresiones urbanas, su comportamiento y conducta.

Dimensión corporal: es la posibilidad del estudiante a la manifestación de su cuerpo y mediante su motricidad, para así participar en su desarrollo y formación física-motriz, conociendo y apropiándose del mundo mediante experiencias sensoriales y perceptuales.

Dimensión socio-política: se refiere a desarrollar en el estudiante la capacidad de vivir 'entre' y 'con' otros, para de este modo pueda transformarse y transformar el entorno social-cultural en el que convive. Implica a su vez el

desarrollo de capacidades ciudadanas, históricas, políticas y culturales.

Dimensión bio-psico-social: se refiere a desarrollar una formación que promueva su desarrollo biológico consistente en el cuidado de la salud y madurez corporal, consolidando su personalidad y carácter que le permitirá establecer relaciones sociales y de integración. De esta forma se afianza su formación emocional, otorgándole capacidades para tomar decisiones autónomas y que le permite ver críticamente su contexto, para de ese modo contribuir con la transformación social.

Dimensión holística: aplicando de forma articulada diversos saberes (ser, convivir, hacer y conocer) de acuerdo a los requerimientos y retos del contexto, que conllevan a una emancipación y liberación.

Las dimensiones expresadas anteriormente contribuyen a formar estudiantes íntegros y críticos, que a su vez constituyen las demandas de formación que deben ser atendidas en un diseño curricular, lo cual remarca el sentido de la pertinencia pedagógica.

En esta misma línea, el enfoque curricular orienta los planteamientos presentes en el diseño del currículo, orientándose a la formación integral del estudiante, lo cual se busca explicar en el siguiente apartado.

1.2.2. El enfoque curricular sociocrítico orientado a la formación integral del estudiante

Un currículo sociocrítico es pertinente pedagógicamente cuando responde a las demandas formativas de los estudiantes y contribuye a una educación de calidad. El enfoque curricular orienta y enfatiza estos planteamientos, es decir, en su contenido expresan que los estudiantes formados dentro de este enfoque curricular cuestionan su realidad social, económica, cultural y política mediante la crítica, buscando posibles alternativas de solución a problemas sociales mediante el diálogo y la negociación.

A un currículo sociocrítico no le basta con plantear lineamientos generales, ni especificaciones normativas, que en algunos casos quedan en buenas intenciones. Lo que se necesita es que adopte estrategias concretas y observables que se

materialicen en la escuela, en la que se establezca en el diseño un enfoque curricular que oriente la práctica educativa y dé respuesta a las demandas de formación del estudiante, así como contribuya al cambio y la transformación de la sociedad, lo cual representa una característica propia del enfoque curricular sociocrítico, y de este modo contribuir con una formación crítica y dialógica, como parte de su desarrollo integral.

Este enfoque curricular sociocrítico debe constituir el horizonte de la práctica pedagógica y reflejarse en todo el proceso del currículo, tanto en el diseño, como en el desarrollo y la evaluación curricular.

Surge entonces la necesidad que el educador cambie su rol para convertirse en un agente mediador de los aprendizajes. Implica que transforme sus prácticas pedagógicas y se convierta en un actor dialógico del proceso formativo del estudiante aplicando la investigación acción y que a través de un currículo negociado pueda lograr la emancipación de sus estudiantes y su formación integral. En tal sentido, se requiere que el diseño curricular esté construido bajo estas condiciones y que permita llevar a la práctica los planteamientos de este enfoque.

Por lo tanto, un currículo con un enfoque sociocrítico considera a la escuela como una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre los valores y su propia práctica en un contexto social e histórico determinado. Sus relaciones están marcadas por la solidaridad, la simetría y la reciprocidad.

Si se utilizara criterios distintos a los señalados, no solo se distorcionaría el enfoque curricular, sino que estas malas aplicaciones del enfoque, contribuyen a que el sentido de un currículo sociocrítico sea considerado como teórico, abstracto y sin conexión con las demandas de formación y demandas sociales, por tanto, se requiere que sea asumida con responsabilidad y prudencia, cuidando su finalidad y estas demandas de formación de los estudiantes (Apple, 2000 en Huerta, 2008).

En consecuencia, se requiere que el enfoque curricular sociocrítico esté vinculado con los elementos curriculares en el diseño, para que de esta forma la propuesta curricular sea pertinente pedagógicamente.

1.2.3. Pertinencia pedagógica de los elementos de un currículo sociocrítico

Los elementos curriculares son constitutivos de un diseño curricular que orienta la práctica pedagógica dentro de la escuela y sus características responden al enfoque adoptado, y en este caso, responde al enfoque sociocrítico. De modo tal, se requiere que este currículo responda a las demandas de formación de los estudiantes para que pueda desenvolverse con éxito en su contexto y la sociedad.

Un currículo sociocrítico es pertinente pedagógicamente cuando sus elementos curriculares dan respuesta a las demandas formativas de los estudiantes, bajo el enfoque en el cual se ha sido diseñado y que al ser desarrollado, contribuye de manera eficaz con la formación integral y crítica de los mismos.

Este currículo sociocrítico, busca instaurarse dentro de la escolaridad, sopesando algunas barreras propias del sistema escolar. Igualmente, es difícil establecer con precisión cuáles son los elementos curriculares que conforman este enfoque y qué significan cada uno de ellos; por lo tanto, resulta necesario realizar una aproximación y construcción de cada uno de ellos, respetando las características del enfoque sociocrítico y sobre la base de la pertinencia pedagógica que se ha propuesto.

Los elementos curriculares de un enfoque sociocrítico responden a determinadas preguntas orientadas a la formación de los estudiantes. Estas interrogantes cobran sentido sociocrítico cuando en su respuesta se consideran los criterios emancipatorios, negociadores, transformadores y críticos. Las preguntas utilizadas para establecer los elementos curriculares son: ¿a quién formar?, ¿para qué formar?, ¿en qué formar?, ¿cómo formar?, ¿cómo mejorar? Las respuestas resultan en elementos curriculares con un sentido sociocrítico cuando se complementan con características propias del enfoque, referidas a la transformación social, configurando así la pertinencia pedagógica de estos elementos curriculares.

Un intento de acercarse a determinar los elementos curriculares del enfoque sociocrítico que respondan a la formación integral del estudiante y sus dimensiones, es lo que se propone en la siguiente tabla 4.

Tabla 4. Elementos de un currículo sociocrítico

PREGUNTA	CARACTERÍSTICA (s)	ELEMENTO CURRICULAR
¿A quién formar?	Emancipador	Perfil
¿Para qué formar?	Transformador	Objetivos
¿En qué formar?	Pertinente, holístico y negociado	Contenido (s)
¿Cómo formar?	Pertinente y negociado	Metodología
¿Cómo mejorar?	Holística y crítica	Evaluación

Elaboración propia

La tabla 4 retrata un acercamiento a los elementos curriculares de un enfoque sociocrítico, donde la adición de la pregunta más la característica, da como resultado el elemento como tal. Para una mayor comprensión de estos elementos, se desarrolla cada una de ellos a continuación.

a). Perfil: responde a la pregunta ¿a quién formar? y es elaborado respondiendo a la emancipación del sujeto implicado en la praxis educativa. Este interés emancipador compromete al estudiante, no solo como receptor activo, sino como “creador activo de su propia liberación” (Grundy, 1998, p.142). En tal perspectiva, un estudiante sociocrítico se caracteriza por un sólido empoderamiento de su situación humana y social, además de convertirse en un agente de cambio (McLaren, 2003).

Lo anterior significa proveerle de determinadas condiciones para que se forme de manera integral, atendiéndolo desde sus dimensiones de desarrollo humano. Adicionalmente, este perfil puede expresar las intenciones finales del proceso formativo, en el que se sintetiza las demandas de formación que se consideran en el diseño curricular.

b). Objetivos: responde a la pregunta ¿para qué formar? y dentro de lo que le corresponde a la escuela, busca la emancipación del individuo y la transformación de la sociedad, con prácticas pedagógicas que acerquen al estudiante a una constante reflexión, mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes involucrados.

Los objetivos plasmados en el diseño curricular están orientados a promover la ciudadanía desde la escuela como práctica comunitaria y de integración social que permita el equilibrio de los intereses individuales con aquellos que se vinculan al bien público. Además, incide en los valores de igualdad, libertad y vida humana

como centro de las prácticas democráticas, para reconstruirla y lograr una sociedad más justa, igualitaria y humana, para que de este modo se atiendan sus necesidades y demandas sociales de formación (Carr y Kemmis, 1986).

c). Contenidos: obedecen a la pregunta ¿en qué formar? Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades de aprendizajes negociadas, es decir, deben surgir del interés de los estudiantes y ser consideradas por el docente. El conocimiento toma en cuenta la integración de lo que se enseña en las escuelas con la dinámica de su vida cotidiana. Esto apunta a desarrollar un currículo sociocrítico que aborde los verdaderos problemas y preocupaciones que enfrentan los estudiantes en el ámbito local, social y global, y puedan ser atendidos en el aula mediante la problematización-acción y la praxis. Se requiere que el docente utilice la investigación-acción emancipatoria como medio para desarrollar los contenidos culturalmente seleccionados, respondiendo a las demandas formativas (Grundy, 1998).

El conocimiento es una construcción social, significa que el mundo es construido simbólicamente por la mente mediante la interacción social, y es totalmente dependiente de la cultura, las costumbres, el contexto y la historia. Esto puede expresarse a través de los saberes locales, los cuales tienen una concepción distinta a los saberes occidentales, pues implican sabidurías y lecturas del mundo desde la cosmovisión.

Los conocimientos y saberes surgen de la misma realidad de la persona y del contexto, que abordados mediante los contenidos, son negociados entre el profesor y el estudiante, renovando y ampliando su vigencia dentro de una sociedad dinámica e interculturalidad. Estas implicancias de formación constituyen un diseño pertinente pedagógicamente (Hyun, 2006).

d). Metodología: responde a la pregunta ¿cómo formar? La metodología que se utiliza en la escuela es participativa y negociada, la cual responde a las formas de aprendizaje de los estudiantes. Las técnicas de dinámica de grupos y juegos, son las que permiten una socialización y generan espacios dialógicos. Los métodos bajo este enfoque sociocrítico que se utilizan son: la discusión, el análisis, estudio de casos, la etnografía y la investigación-acción. La discusión dialógica y problematizadora es un medio social de una educación transformadora. Para su

puesta en práctica se requiere tanto de un contexto social como de las interacciones sociales, para de este modo resolver problemas del contexto y en situaciones reales (Sevillano, 1995; Román y Diez, 2003).

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva sobre situaciones sociales que estudia, comprende y transforma la práctica educativa del docente con el fin de dar respuesta a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula y el contexto, se desarrolla a través de un plan de acción y se usan los recursos del entorno como herramientas de investigación que ayudan en el análisis de las situaciones problemáticas, tanto en lo social, político y cultural.

e). La Evaluación: responde a la pregunta ¿cómo mejorar? Esta evaluación del aprendizaje es crítica y holística, debido a que rompe con esquemas tradicionales de evaluación en el que primaba el uso de las pruebas escritas, pasando a centrarse en el proceso con un fin formativo. Se evalúa la autonomía, el análisis, la comprensión, la independencia del pensamiento crítico y la actuación de los estudiantes en situaciones concretas. Asimismo, la evaluación desde un enfoque sociocrítico pone en manifiesto el desempeño del estudiante dentro y fuera de la escuela, porque lo aprendido se piensa que es comprobable solo en su vida cotidiana (Ibañez, 2001). Su propósito es ayudar a los estudiantes a tener una visión que les permita reconstruir y transformarse a sí mismos y a la sociedad. Es una evaluación holística porque predominan las técnicas dialécticas y la triangulación en el sentido de distintas perspectivas sobre lo evaluado.

A modo de concluir el presente apartado, es importante resaltar que, tanto la pertinencia social y pedagógica, constituyen elementos primordiales de un currículo sociocrítico que responde a las demandas de los actores, del contexto y de la sociedad; así como a las demandas de formación, respectivamente. Además, ambas se interrelacionan para configurar la pertinencia del currículo como tal y que deben estar explícitas en su diseño. De esta forma podrá llevarse a la práctica sus planteamientos en concordancia con la teoría sociocrítica que condiciona los demás procesos curriculares.

Esta investigación tiene por objeto evaluar desde una mirada externa el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno. A continuación explicaremos los referentes conceptuales que sustentan esta evaluación.

1.3. Evaluación de la pertinencia del diseño de un currículo sociocrítico.

La evaluación curricular es uno de los procesos ineludibles del currículo, debido a que se busca determinar si el currículo, tal como ha sido diseñado, desarrollado o implementado, está dando los resultados deseados. Esta evaluación consiste en una valoración o emisión de juicio de valor, lo cual implica un pronunciamiento o interpretación a través del recojo sistemático y riguroso de la información a fin de tomar decisiones de mejora (Mateo, 2006; Rotger, 1989).

La presente investigación define a la evaluación curricular como aquel proceso permanente, sistemático y riguroso de recojo y análisis de información válida y fiable, que permite emitir juicio de valor respecto al currículo y que orienta la toma de decisiones que aseguren el mejoramiento continuo del mismo (Mateo, 2006; Manrique, 2009). Asimismo, la evaluación de un currículo está condicionada necesariamente por su concepción o paradigma, así como el enfoque y la teoría curricular a la que corresponde.

Una evaluación curricular desde la perspectiva técnica o positivista, se centra en la medición de los resultados obtenidos y se valora principalmente la eficiencia y eficacia del currículo, en la cual se utiliza la lógica deductiva. En el caso de una evaluación desde una perspectiva práctica o constructiva, se asume la evaluación como un proceso de reflexión sistemática y permanente en la que se reconoce los logros en general y no solo en función a los objetivos planteados. Y una evaluación desde una perspectiva crítica, se ejecuta mediante la praxis, en donde son los actores quienes emiten el juicio de valor (Manrique, 2009).

Si bien es cierto que los postulados del currículo sociocrítico expresan que la evaluación curricular implican juicios valorativos que solo pueden estar dados por las personas implicadas en el acto educativo, se considera que también puede ser evaluada de manera externa y en función a las fuentes que han sido generadas por los actores educativos; es decir, que se utilizan documentos que reflejan las expresiones y el sentir de los actores que participaron en la construcción de este diseño. Por lo tanto, esta forma de evaluación no contradice la forma de evaluar un currículo sociocrítico, pues se realiza de manera externa con los criterios de pertinencia y viabilidad.

Talmagne (1985) en Mateo (2000), precisa que se debe informar a los educadores sobre la pertinencia de los propósitos evaluativos y la de formar a los educadores en el conocimiento de la praxis, las posibilidades y los límites de la evaluación. Plantea cinco tipos de cuestiones que se pueden dar en el marco de la evaluación curricular y que orientarán el análisis respectivo. Estas cuestiones son:

La cuestión del valor intrínseco, la cual hace referencia a la bondad y la adecuación del currículo una vez que este ya ha sido diseñado y configurado. Pues el objetivo es analizar la adecuación del diseño orientado a la pertinencia.

La cuestión del valor instrumental, que consiste en establecer juicio de valor que se deriva de contestar a la cuestión de ¿en qué medida el currículum diseñado es correcto en funciones de los objetivos y fines que se habían planificado. Y para lo cual se ha elaborado escalas de valoración con respecto a la pertinencia.

La cuestión del valor comparativo, que busca renovar, incorporar o modificar totalmente el currículo y se cuestiona si ¿es la propuesta mejor que la que se reemplaza?, pues se cree que los currículos cambiados son obsoletos, pues los cambios de currículos no necesariamente redundan en mejores aprendizajes y no por ello son malos.

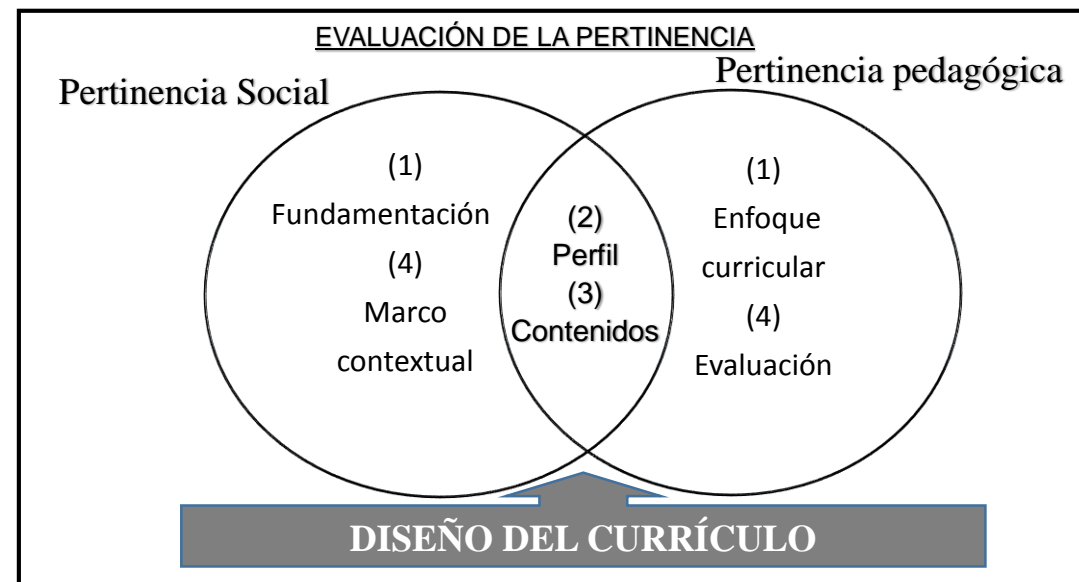
La cuestión del valor de idealización, en que la función de la evaluación se centra en recoger información relevante que le informe a profundidad.

La cuestión de valor de decisión, con las cuatro anteriores se toma la decisión final.

Las cuestiones planteadas por Talmagne, sirven en esta investigación como un marco orientador del análisis y valoración referida al diseño curricular y en función a los criterios de la pertinencia social y pertinencia pedagógica. Para efectos de esta evaluación se toma en cuenta la definición de cada uno de estos criterios, así como el aspecto o elemento curricular a evaluar.

La figura 1 presenta aquellos aspectos y elementos en la que se evalúa la pertinencia social y pedagógica del diseño de un currículo sociocrítico. Como se muestra están presentes los fundamentos, el enfoque curricular y los elementos propios de un currículo.

Figura 1. Evaluación de la pertinencia en el diseño curricular



Elaboración propia

Asimismo, se aprecia que la pertinencia pedagógica y social comparten ámbitos de evaluación, esto sucede en el caso del perfil y los contenidos. El procedimiento de evaluación para cada criterio se explica con mayor detalle en los siguientes apartados y en función al ámbito a evaluar en el diseño curricular.

1.3.1. Evaluación de la pertinencia social del diseño de un currículo sociocrítico

Evaluar la pertinencia social implica retomar la definición de este criterio y poder emitir un juicio de valor con respecto al diseño curricular. Como se explicó anteriormente, este criterio ha sido definido en función a la teoría y enfoque curricular sociocrítico.

Como se ha visto, la pertinencia social es la adecuación de un currículo que da respuesta a las demandas y necesidades de los actores educativos, respetando su cultura e identidad; así como la respuesta a las demandas del contexto y la sociedad, orientado a calidad educativa (Peralta, 2002; Pérez, 2005; Unesco, 1998). En tal sentido, el diseño del currículo sociocrítico deberá estar adecuado en función a las demandas de los actores educativos y del contexto social, las mismas que están expresadas en la tabla 2.

En tal sentido, evaluar la pertinencia social implica analizar los fundamentos curriculares, el marco contextual, el perfil del estudiante y los contenidos en los cuales se evidencie el recojo de las demandas de los actores educativos y que estén plasmados o explícitos en el diseño del currículo. Además que estén vinculados con su entorno social, académico y productivo, respetando su cultura e identidad, orientado a la transformación social, con criterios de equidad e inclusión, como parte de un currículo sociocrítico (Freire, 1993).

En tanto, la propuesta curricular a evaluar es de alcance regional, se utilizan fuentes a este nivel, en las que se pueda analizar las demandas de los diversos actores educativos, como el caso del proyecto educativo regional en el que se plasman las diversas demandas de cada actor educativo, o el documento de sistematización del PCR que explica el proceso de construcción del diseño curricular del mismo. Estos documentos sirven como referentes para evaluar si un diseño curricular es pertinente.

1.3.2. Evaluación de la pertinencia pedagógica del diseño de un currículo sociocrítico

Para el caso de la evaluación de la pertinencia pedagógica, al igual que la evaluación a la pertinencia social, se requiere situarse en la definición asumida para esta investigación. La pertinencia pedagógica es la adecuación de un currículo que da respuesta a las demandas formativas de los estudiantes, buscando su formación integral y crítica para la emancipación y la transformación social. Se expresa en el enfoque y los elementos curriculares; es decir, enuncia el cómo se espera que sea formado el estudiante y ello se evidencia principalmente en el perfil del egresado. (Grundy, 1998; Kemmis, 1998; Pupiales, 2012; Olson, 2000).

En tal sentido, la evaluación de la pertinencia pedagógica se centra en analizar si el diseño curricular responde a las demandas formativas de los estudiantes, a través de su enfoque y elementos curriculares, principalmente en el perfil del estudiante. La búsqueda de la formación integral se puede establecer a través de las dimensiones de desarrollo humano, en el que se contribuya con la transformación social y la emancipación del estudiante, que son finalidades propias de la teoría sociocrítica.

En síntesis, evaluar la pertinencia pedagógica implica que el enfoque curricular se vincule con las demandas formativas de los estudiantes, asegurando su formación integral. Su estructuración debe obedecer, además, a un proceso dialógico, participativo y democrático. En el caso de los elementos curriculares, estos deben reflejar la atención de las demandas formativas del estudiante, principalmente identificadas en el perfil de egreso, pues en este elemento curricular se expresa el tipo de ciudadano que se desea formar.

Un currículo de corte sociocrítico, necesita de estrategias de implementación y monitoreo para que sea viable técnicamente y no quede en buenas intenciones.

CAPÍTULO 2: LA VIABILIDAD TÉCNICA DE UN CURRÍCULO SOCIOCRÍTICO.

En el capítulo anterior se estableció la importancia de la pertinencia social y pedagógica para una formación integral de los estudiantes y su contribución con la transformación de la sociedad y que al interrelacionarse aportan a una educación de calidad.

Corresponde ahora ocuparse de las condiciones y estrategias que favorecen la viabilidad de un currículo en un contexto regional, en la que instauren adecuadas formas de monitoreo que permitan su ajuste y perfeccionamiento continuo. De tal modo, se necesita definir con precisión lo que se entiende por viabilidad técnica de un currículo sociocrítico.

La viabilidad técnica es la posibilidad de llevar a cabo satisfactoriamente una propuesta curricular, asegurando las capacidades de los actores y las condiciones esenciales para su implementación, ejecución y sostenimiento. Genera mecanismos de seguimiento participativos y un adecuado soporte que se orienta al logro de las metas establecidas en el diseño del currículo (Barboza y Moura, 2013; CNE, 2007; Cuba, 2002; Espinoza, 1991).

La definición anterior exige que desde el diseño del currículo se asegure las condiciones de viabilidad técnica; es decir, se genere estrategias para su implementación y monitoreo que dé soporte a su sostenibilidad en el tiempo; más aún si el currículo se define como sociocrítico, pues este es de carácter dinámico.

Estas condiciones se deben garantizar en los diferentes procesos curriculares por el cual atraviesa un currículo dentro del sistema educativo, asegurando el empoderamiento real en todos los actores educativos involucrados en dichos procesos, considerando los recursos humanos, económicos y materiales en sus diversas etapas para el logro de su propósito, que en este caso es el de transformar la sociedad.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la complejidad del enfoque sociocrítico y a su vez invita a buscar mecanismos estratégicos que aseguren su implementación y pueda instaurarse en la escolaridad. Esto significa, que un currículo sociocrítico necesita para implementarse, en primera instancia, de la voluntad política por parte de las autoridades educativas quienes tienen a cargo los recursos y que garanticen la implementación de la propuesta y su sostenibilidad. Un segundo aspecto tiene que ver con el carácter técnico de la propuesta curricular, para que cumpla su propósito de transformar la educación y su formulación sea coherente y rigurosa bajo el enfoque sociocrítico, pues existe el riesgo que su construcción sea abordada desde una postura tecnológica arraigada en los actores educativos. Un último aspecto está referido a generar una movilización social que asuma la propuesta como suya, que recoja sus postulados y puedan asumir el compromiso social en términos de vigilancia (Andrade y Martínez, 2007).

En función a los niveles de concreción curricular, la política educativa del país garantiza el desarrollo de los proyectos curriculares regionales, sustentados en el marco de la descentralización educativa. Al respecto Guerrero (2014) señala lo siguiente:

La posibilidad de tener currículos regionales está formalmente abierta y constituye una esperanza de tener al fin una educación pertinente que responda a la gran diversidad social, cultural y geográfica de nuestro país, pero esto no significa la posibilidad de apartarse sustantivamente de nuestro currículo nacional en nombre de la autonomía o descentralización, la cual no contribuye a formar una unidad democrática y social (p.54).

En síntesis, la viabilidad técnica constituye un requisito indispensable para la puesta en marcha de un diseño curricular, pues permite plantear estrategias de implementación como respaldo de su operativización y da lugar a un monitoreo como parte de los procesos de retroalimentación y mejora continua del currículo.

2.1. Las condiciones de viabilidad técnica del diseño de un currículo sociocrítico

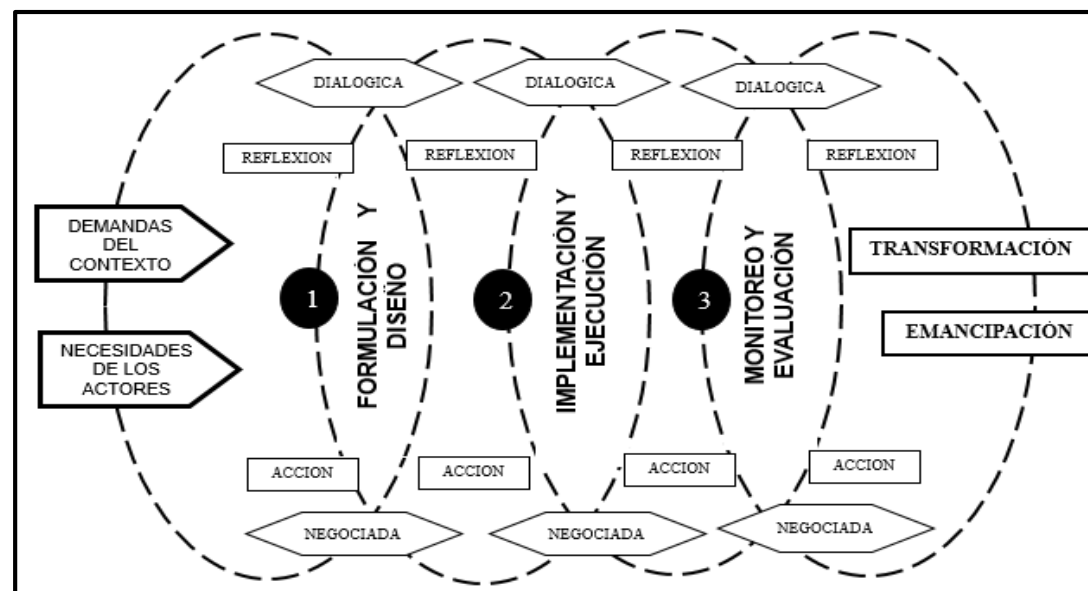
Para llevar a la práctica un diseño curricular, y en este caso con un enfoque sociocrítico, se necesita de determinadas condiciones específicas tanto para su diseño, como para su desarrollo y evaluación. En tal sentido, para garantizar que los fines educativos propuestos sean logrados, es necesario prever estrategias de implementación, las cuales deben estar explícitas en el diseño.

Es importante recordar que estas condiciones pasan necesariamente por un proceso dialógico que demanda el compromiso de participación de la sociedad en su conjunto, además de una suficiencia en el manejo de la propuesta y que los docentes puedan llevarla a la práctica con el mayor de los éxitos. Las estrategias de implementación deben estar debidamente enunciadas en el diseño del currículo.

Un Proyecto Curricular Regional, y en este caso de corte sociocrítico, pasa por establecer etapas propias a su naturaleza de proyecto, lo cual implica atravesar por los procesos curriculares como el diseño, el desarrollo y la evaluación. A esto se suma el establecer un plan de acción que permita implementar adecuadamente la propuesta curricular, el cual es construido de manera participativa, en la que se exprese con claridad los objetivos y metas que se pretenden lograr.

Lo anterior conduce a establecer una propuesta del ciclo de un proyecto curricular sociocrítico, donde autores como Cuba (2002) y Parodi (2000), presentan algunas etapas del ciclo de un proyecto y que fueron tomadas para elaborar esta propuesta. Esta aproximación del ciclo de un proyecto curricular sociocrítico no debe tomarse como algo acabado; por el contrario, está puesta a consideración para lograr su mejora y reajuste. Asimismo, se precisa que en la literatura especializada existen distintas proposiciones del ciclo de un proyecto, las cuales están orientadas a programas sociales, por lo que fue necesario realizar la propuesta que se presenta a continuación.

Figura 2. Propuesta del Ciclo de un Proyecto Curricular Sociocrítico



Elaboración propia

La figura 2, representa una propuesta del ciclo de un proyecto curricular sociocrítico. Consiste en tres etapas: (1) la formulación y diseño; (2) la implementación y ejecución; (3) el monitoreo y evaluación. Estas etapas parten, en principio, por determinar las demandas del contexto, así como considerar las necesidades de los actores involucrados en la práctica educativa. En todo el ciclo de la propuesta, se hace presente el carácter dialógico y negociado que son propios de una perspectiva sociocrítica y que debe regir el constructo un diseño curricular.

Adicionalmente, la reflexión y acción acompañan este ciclo que, a decir de Grundy (1998), constituyen la praxis para la construcción del significado del quehacer educativo. Las tres etapas conducen a la emancipación y la transformación social.

A continuación, se explica cada una de estas etapas presentes en el ciclo de un proyecto curricular sociocrítico que, a criterio propio, contribuyen al logro de los objetivos de este enfoque curricular.

Etapa 1. Formulación y diseño: esta etapa consiste en construir una propuesta de acción que se expresa en un diseño. Recoge las demandas del contexto, así como las necesidades de los actores educativos.

En esta etapa de formulación y diseño, se prevén los recursos para dar

respuesta a las demandas de la sociedad, así como sus intereses que fueron sistematizadas previamente. En esta etapa surge el plan de acción, el cual debe ser detallado, claro y preciso, con la intención de que los involucrados que apliquen el currículo, no tengan dificultades para su puesta en marcha. Este proceso es acompañado de mecanismos de diálogo, negociación y reflexión permanentes.

Etapa 2. Implementación y ejecución: se refiere a establecer condiciones para su desarrollo y aplicación, así como la ejecución propiamente dicha del proyecto curricular. Este proceso establece mecanismos para la negociación y el compromiso de los actores involucrados, quienes son beneficiarios de la propuesta, a través del diálogo y la reflexión permanentes. Asimismo, se concreta en un plan de implementación que especifica la formación de capacidades de los actores en el manejo y ejecución de la propuesta; y se establecen condiciones esenciales para gestionarla. Se enfatiza que esta etapa constituye un elemento indispensable para lograr que el currículo sociocrítico sea viable técnicamente.

Etapa 3. Monitoreo y evaluación: está referida a establecer mecanismos de seguimiento y verificación de los consensos a los que se ha arribado en el proceso dialógico y negociado; en consecuencia, esta etapa se caracteriza por ser participativa y democrática, en la que su ejecución obedece a la reflexión de los actores educativos, dando lugar a un monitoreo dialógico que conlleve a una evaluación de tipo formativa de la propuesta curricular.

En otras palabras, garantiza que se puedan evidenciar los objetivos propuestos por los actores, orientados a la emancipación y transformación, que permitan la toma de decisiones oportunas y realizar los ajustes, cambios y renovaciones que sean necesarios para mejorar el currículo sociocrítico, entendiendo que este no es estático, sino más bien dinámico y abierto al diálogo.

En síntesis, un proyecto curricular de corte sociocrítico, debe abarcar el conjunto de actividades interrelacionadas entre sí y que establezca con claridad los objetivos que quiere lograr, así como los recursos necesarios y los tiempos requeridos para llevar adelante la propuesta. Esta condición debe tratarse en los espacios de diálogo y negociación de los actores, y que les permita establecer medidas democráticas para el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Complementando con la viabilidad técnica en general, Barboza y Moura

(2013), mencionan que las condiciones asociadas al éxito de un proyecto educativo, que en este caso se refiere al currículo sociocrítico. Consiste en identificar los factores de riesgo que se suscita en todo proyecto. Un primer riesgo es el intrínseco, el cual se refiere a una ausencia de certeza sobre los resultados que se obtendrán. El segundo factor de riesgo es el de planeación, referido a las dificultades y limitaciones con la planificación de actividades, así como la asignación de recursos físicos, humanos y financieros. El tercer factor de riesgo es el de implementación, que evidencia la falta de control en dicho proceso, por lo cual establece la necesidad de contar con procedimientos rigurosos de seguimiento y evaluación.

De este modo, un proyecto curricular de corte sociocrítico no solo requiere ser formulado y diseñado mediante los mecanismos dialógicos y negociados, sino que debe formular adecuadas estrategias de implementación y su respectivo monitoreo de los consensos obtenidos en el proceso de diálogo y negociación el cual coadyuve a retroalimentar y mejorar el proyecto curricular sociocrítico.

Para efectos del presente estudio, se considera a la implementación y monitoreo como parte de la viabilidad técnica, los cuales contribuyen a establecer un currículo pertinente que garantiza su éxito en la aplicación de la propuesta curricular sociocrítica. En tal sentido, se desarrolla subapartados que corresponden al respaldo de contar con estrategias de implementación de un diseño curricular y el monitoreo como proceso de retroalimentación y mejora de un currículo sociocrítico.

2.1.1. El respaldo de contar con estrategias de implementación en un diseño curricular sociocrítico

Como se ha indicado anteriormente, en el país son las regiones quienes han mostrado avances significativos en materia educativa dentro del marco del proceso de descentralización. Existen alentadoras experiencias que evidencia un compromiso regional por mejorar la calidad educativa en bien de los estudiantes y que están expresadas en propuestas concretas y en una gestión por resultados. Por tal razón, las iniciativas de las regiones requieren de procesos y estrategias claras que permitan concretar sus planteamientos y logren con éxito sus objetivos.

Consecuentemente, una propuesta curricular regional debe establecer estrategias consistentes para su implementación, la cual es entendida como la generación de condiciones específicas para llevar a cabo y desarrollar tal propuesta.

Para determinar cuáles son estas estrategias, resulta necesario centrarse en los procesos de implementación de un currículo sociocrítico y a través de estos establecer determinadas estrategias para su implementación, en la que se respalde el carácter dialógico y negociado del diseño curricular sociocrítico. Estos procesos deben ser claros, precisos y consensuados en base a la reflexión de los actores educativos y la orientación de quienes facilitan su diseño.

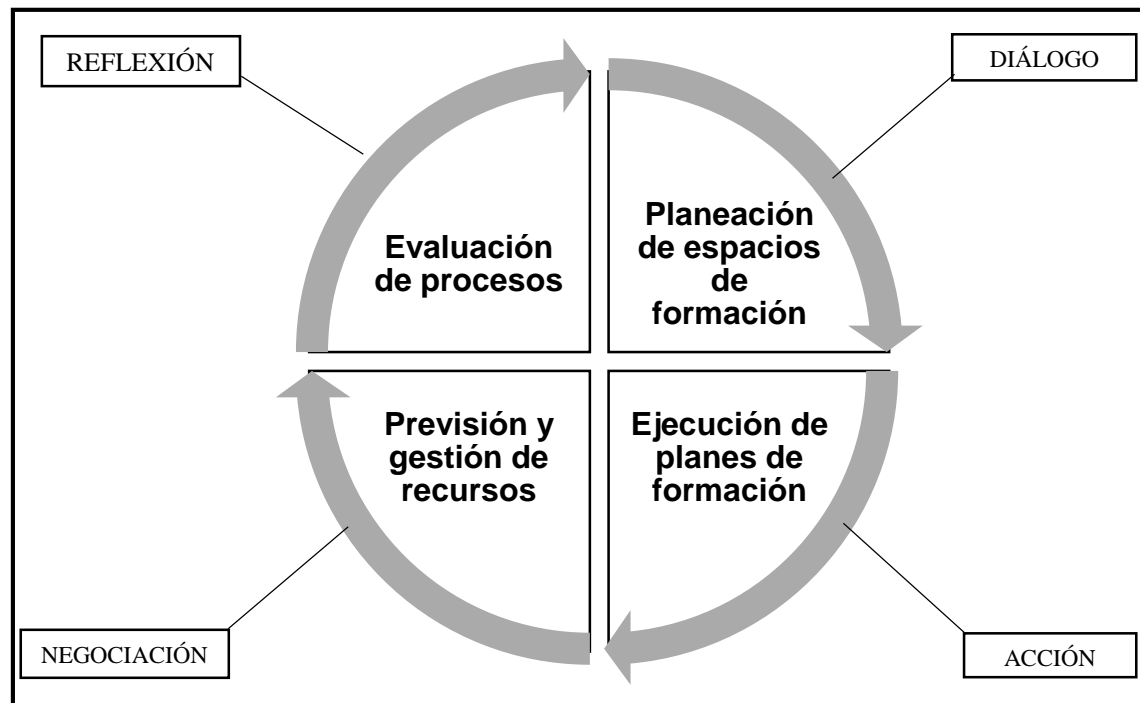
Desde esta premisa, Tobón (2013) plantea cuatro procesos para implementar una propuesta curricular desde una perspectiva socioformativa; y la teoría sociocrítica presenta la espiral de la investigación acción que complementa estos procesos. Se considera ambos postulados para desarrollar una propuesta de los procesos de implementación de un currículo.

La figura 3, muestra los principales procesos de implementación de un currículo que consiste en: (1) la planeación de espacios de formación; (2) la ejecución de planes de formación; (3) previsión y gestión de recursos; y (4) la evaluación de procesos como tal.

Estos procesos están interrelacionados entre sí y desde un currículo sociocrítico se realizan dentro de una atmósfera de reflexión, diálogo, acción y negociación, que están presentes de manera dinámica en cada uno de los procesos.

Los resultados que se espera con la aplicación de estas procesos de implementación, son el de empoderar a los actores con respecto al enfoque curricular a aplicar; establecer estrategias de desarrollo de la propuesta; prever recursos y evaluar todo el proceso. A continuación se presenta la figura en mención y su respectiva descripción.

Figura 3. Procesos de implementación de un currículo sociocrítico



Adaptación de Tobón (2013)

Proceso 1. Planeación de los espacios formativos. Los espacios formativos son escenarios de encuentro, donde se realiza el fortalecimiento de capacidades en temas específicos vinculados al currículo y están dirigidos a los actores educativos que están implicados en la labor pedagógica. Consiste en prever y planear actividades de formación, a través de talleres, capacitaciones, conferencias, círculo de estudios, entre otros, para formar capacidades referidas al enfoque sociocrítico. Implica considerar y sistematizar las demandas e intereses de los actores educativos, las cuales fueron trabajadas previamente en el diagnóstico de la escuela.

Esta planeación de espacios formativos da lugar a un “plan de formación” el cual es producto de la negociación democrática entre los actores educativos y busca el empoderamiento pleno sobre la propuesta curricular.

Proceso 2. Ejecución del plan de formación. La planeación de los espacios formativos da lugar a un plan de formación y este segundo proceso se encarga de ejecutarlo. Consiste en el desarrollo de las actividades planificadas en la etapa anterior, donde los talleres, capacitaciones o similares, son llevados a la práctica.

En esta etapa se empodera de manera efectiva a todos los actores educativos participantes que aplican o aplicarán un currículo sociocrítico. Sus objetivos están centrados en la comprensión de la dinámica que sigue este proyecto curricular y los resultados que se quieren obtener con su aplicación.

El proceso está marcado por una reflexión constante que permite a los participantes actuar sobre su realidad críticamente y de este modo cumplir con la condición transformadora del currículo.

Proceso 3. Previsión y gestión de recursos. Se refiere a establecer con claridad los recursos que se necesitan para llevar con éxito la propuesta curricular sociocrítica. Estos recursos son gestionados de manera negociada y dialógica por los responsables designados en consenso. Se prevén recursos humanos, materiales y de toda índole que intervienen directa e indirectamente en la implementación de este currículo. No considerar estos recursos podría poner en peligro el cumplimiento de las metas y objetivos, así como los tiempos previstos para su implementación.

La gestión de los recursos se realiza de manera participativa y consiste en optimizar los ya disponibles en el contexto, para aprovecharlos adecuadamente en los escenarios educativos pertinentes.

Proceso 4. Evaluación de procesos. En la implementación debe establecerse de manera clara los mecanismos de evaluación al que estará sujeto el currículo. Consiste en la toma de decisiones de mejora para contribuir de este modo con la sostenibilidad de la propuesta.

Su finalidad es estrictamente formativa, la cual permite reajustar los planes formativos y reforzarlos en la ejecución de la misma. Esta evaluación de procesos es participativa y dialógica, donde intervienen los actores involucrados en la aplicación del currículo sociocrítico, para realizar los ajustes que pudieran dar a lugar.

El sentido dinámico de un currículo sociocrítico, permite la incorporación de la evaluación como uno de los procesos transversales y permanentes; por tanto, estos mecanismos de evaluación deben estar incorporados en el diseño curricular.

La viabilidad técnica de un currículo sociocrítico se traduce en establecer este tipo de procesos que aseguren su aplicación y generen condiciones para su perfeccionamiento continuo. Además, este currículo no es rígido; por lo tanto, los procesos propuestos no son de cumplimiento estandarizado; no obstante, constituyen puntos referenciales para hacer notar las condiciones en las cuales se debe desarrollar y cómo se pueden buscar las estrategias adecuadas para su implementación.

Una de estas estrategias es el establecimiento de modelos pilotos que ponen a prueba el currículo de manera controlada y limitada, con la finalidad de evaluar su probable éxito cuando se generalice, así como identificar sus fortalezas y debilidades que redundarán en beneficio de la propuesta curricular. Se destaca que estas pruebas piloto son exitosas en la medida de su acertada selección del grupo piloto y los métodos de evaluación a utilizar. Incluso, estas pruebas son una oportunidad para que los actores educativos se apropien de la propuesta curricular (UNESCO, 2015).

Del mismo modo, otro elemento fundamental que hace viable técnicamente una propuesta curricular es el monitoreo, el cual se desarrolla en el siguiente apartado.

2.1.2. El monitoreo como proceso de retroalimentación y mejora de un currículo sociocrítico

Durante el presente capítulo se ha aludido a la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento y en especial el de monitoreo, para que de este modo se pueda realizar las mejoras continuas y ajustes necesarios al currículo sociocrítico. Significa entonces que el diseño curricular debe establecer criterios y mecanismos necesarios para que se garantice el cumplimiento de las metas establecidas en dicha propuesta.

En otros términos, el monitoreo es entendido como un “procedimiento empleado para comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución de un proyecto curricular, mediante la identificación de elementos limitantes o ventajosos, la cual concluye brindando recomendaciones correctivas para optimizar

los resultados esperados y deseados” (Cuenca y Carrillo, 2001). En esta investigación, se entiende al monitoreo como un proceso dialógico en el que participan todos los actores educativos y se establecen indicadores negociados para la mejora continua.

El monitoreo constituye uno de los aspectos relevantes para la puesta en marcha de un currículo sociocrítico, debido a que busca su mejora continua y dinamización. Por consiguiente, se requiere establecer a los responsables que lideren este proceso de monitoreo de tipo dialógico, así como determinar las estrategias y el tiempo para llevarlas a cabo.

Efectivamente, existen ciertos tipos de monitoreo que se contraponen a lo que propone un enfoque sociocrítico, pero también se ha avanzado hacia un monitoreo de tendencia participativa y dialógica, la cual encaja con los postulados de este currículo. La tabla 5 propone el monitoreo de tipo dialógico.

Tabla 5. Tipos de monitoreo

	Monitoreo convencional	Monitoreo participativo	Monitoreo dialógico
¿Quién?	Expertos externos	Participantes, incluyendo los grupo meta, colaboradores y colaboradoras del proyecto, moderadores externos.	Actores involucrados en los procesos, y mediadores sociales.
¿Cuándo?	A intervalos definidos por la gerencia del proyecto	Continuamente durante la marcha del proyecto (los participantes deciden los intervalos para el levantamiento de informaciones).	Sistemática y continua, donde se evidencia un carácter dinámico del currículo sociocrítico.
¿Cómo?	Con los indicadores, desarrollados en los talleres o por los responsables del proyecto, que miden los input y los output. Cuestionarios/entrevistas de evaluadores externos “neutrales” con poca relación con el proyecto	Indicadores, que son identificados o bien desarrollados por los participantes, para observar los resultados y los efectos. Métodos sencillos, cualitativos y cuantitativos. Utilizados por los participantes mismos (de ser necesario con apoyo externo – moderación y levantamiento de información).	Indicadores negociados por los participantes. Métodos etnográficos y cualitativos.
¿Por qué?	Para que los proyectos y empleados técnicos rindan cuentas ante los comitentes.	Para generar la capacidad de los participantes en la introducción de correcciones.	Para que las decisiones sean consensuadas y aceptadas que viabilicen el currículo y se orienten a la transformación social.

Adaptado de Cuenca y Carrillo (2001)

Como se aprecia en la tabla 5, un monitoreo dialógico involucra a los agentes que están insertos en los procesos del currículo, ya sea en el diseño, el desarrollo o la evaluación; y estos actores pasan a ser agentes mediadores del monitoreo, dejando de esta forma la figura de un monitor que opina sin conocer las demandas y necesidades del contexto de intervención, ni de los involucrados que implementan esta propuesta curricular sociocrítica. A su vez, muestra que este proceso se desarrolla de manera continua, sistemática y dinámica, lo cual afianza la razón de ser del currículo y desde su perspectiva.

En cuanto a los indicadores de monitoreo, estos son negociados y responden a los objetivos que se arribaron previamente mediante un consenso, donde a su vez utiliza métodos etnográficos, que sitúan e involucran al mediador en la práctica en donde se lleva a cabo la propuesta. Finalmente, el monitoreo dialógico busca consensuar las decisiones que viabilicen y mejoren constantemente el currículo, para así realizar los ajustes de ser necesario y que se orienten a la formación integral de los estudiantes y la transformación social. Estas condiciones deben estar explícitas en el diseño del currículo sociocrítico, o en su defecto en un plan de monitoreo adjunto.

Es oportuno señalar que el monitoreo debe cuidar el respeto entre todos sus integrantes, así como el clima institucional y el espíritu comunitario que existe entre los actores involucrados en la puesta en marcha del currículo sociocrítico, donde el carácter dialógico y negociado, determine los objetivos y lo que esperan de este monitoreo, para así lograr mejoras sustantivas dentro de los procesos que involucra la dinámica del currículo y en este caso el currículo sociocrítico (Gvirtz y Podesta, 2009).

Para concluir este apartado, se ha establecido la necesidad de contar con estrategias y mecanismos que aseguren la viabilidad técnica de un proyecto curricular sociocrítico, donde se resalta la importancia de la generación de condiciones para llevar a cabo la propuesta, así como las estrategias de implementación y monitoreo que aseguran, en alguna medida, el éxito de la misma.

Al igual que la pertinencia, la viabilidad técnica requiere de referentes conceptuales que guíen el análisis respectivo.

2.2. La evaluación de la viabilidad técnica del diseño de un currículo sociocrítico

Evaluar la viabilidad técnica del diseño de un currículo sociocrítico, y al igual que los criterios de pertinencia social y pedagógica, requiere ser analizada en función a la definición asumida sobre la misma.

En consecuencia, y para efectos de la presente investigación, se entiende por viabilidad técnica a la posibilidad de llevar a cabo satisfactoriamente una propuesta curricular, asegurando las capacidades de los actores y las condiciones esenciales para su implementación, ejecución y sostenimiento, generando mecanismos de seguimiento participativos y un adecuado soporte que se orienta al logro de las metas establecidas en el diseño del currículo (Barboza y Moura, 2013; CNE, 2007; Cuba, 2002; Espinoza, 1991).

Lo anterior muestra que la evaluación de la viabilidad técnica en un diseño curricular sociocrítico, pasa por establecer diversas estrategias de implementación. Estas estrategias están referidas a la formación de los actores educativos en la aplicación de la propuesta curricular, principalmente en los docentes, pues son ellos quienes interactúan directamente en el quehacer pedagógico e institucional.

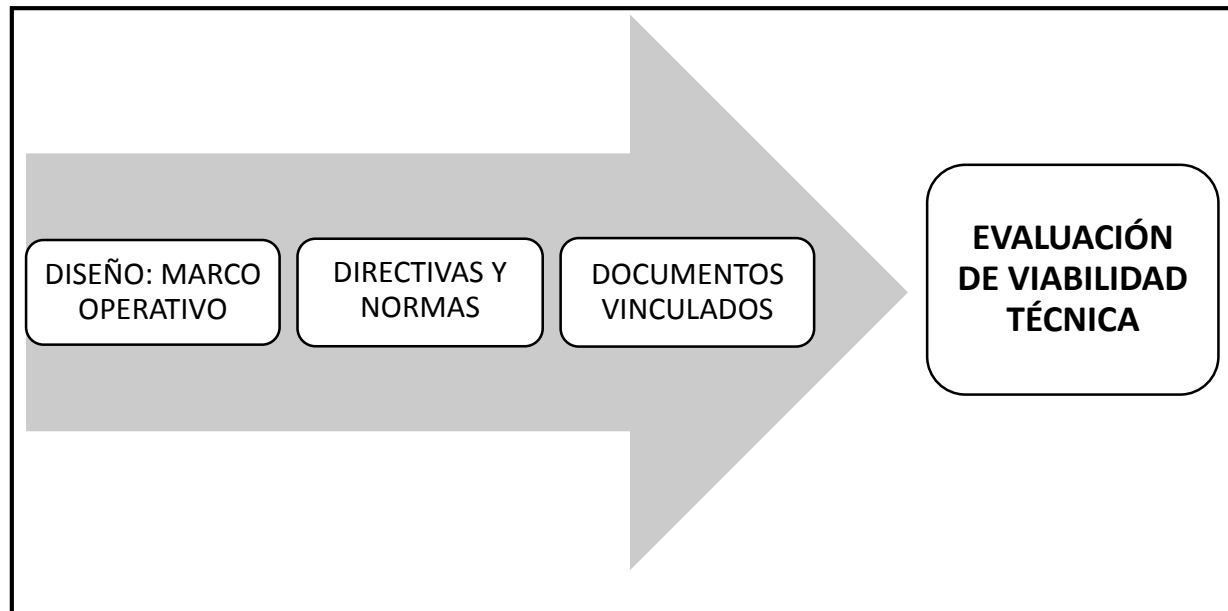
Asimismo, debe garantizarse la previsión de recursos para la implementación de la propuesta, en las que se considere planes de seguimientos participativos y dialógicos, así como responsables que deben estar enunciados en un plan de implementación. Lo mismo sucede con las estrategias de monitoreo.

Del mismo modo, otro aspecto relevante en la evaluación de la viabilidad técnica lo constituye el monitoreo, debido a que coadyuva a la puesta en marcha de un currículo por medio del seguimiento. Por tanto, se debe establecer a los responsables que lideren este proceso de monitoreo de tipo dialógico, así como actividades específicas en base a las estrategias y el tiempo para llevarlas a cabo.

Para evaluar la viabilidad técnica del currículo, se puede recurrir a otras fuentes de tipo normativo que evidencien esta viabilidad. Estas fuentes son las directivas y normatividad vigente en la que se establecen mecanismos de implementación del currículo, así como documentos de sistematización o registro de acciones derivadas de la construcción del diseño curricular.

La siguiente figura muestra las posibles fuentes a utilizar en el proceso de evaluar la viabilidad técnica del diseño curricular.

Figura 4. Fuentes para la evaluación de la viabilidad técnica



Elaboración propia

Como se aprecia, la figura 4 representa las posibles fuentes a las que se recurre para evaluar la viabilidad técnica, pues debido al alcance regional del diseño del PCR, no todas las estrategias están plasmadas en el diseño, sino que pueden encontrarse en las directivas normativas en las que se establecen lineamientos para su implementación, lo cual implica una revisión exhaustiva para cumplir con los criterios planteados en la evaluación. Asimismo, se recurre a fuentes documentales que proporcionan información estrictamente relacionada con los mecanismos de implementación y monitoreo que son parte de la viabilidad técnica.

Finalmente, todo currículo establece un marco operativo en el cual se explicitan, entre otras cosas, las formas de implementación y de monitoreo del diseño curricular, los cuales están sujetos a esta evaluación.

En resumen, evaluar la viabilidad técnica implica analizar la previsión de estrategias de implementación, en las que se considere: formación docente, mecanismos de validación y recursos didácticos. Así como el monitoreo, en el que se prevean procesos, planes de seguimiento y responsables del mismo. Sin lugar a duda, estos planteamientos referidos a la evaluación no son rígidos y se adecuan en función a los objetivos de la presente investigación.

PARTE II

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El primer capítulo de esta segunda parte describe, explica y sustenta el proceso metodológico seguido en esta investigación referida a la evaluación del Proyecto Curricular Regional de Puno, que en adelante se denomina PCR.

En principio se explica el enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación, para luego presentar el problema de este estudio, así como los objetivos planteados para responder a la pregunta de investigación con sus respectivas categorías y subcategorías. Inmediatamente se explica y sustenta el método utilizado, la técnica para el recojo, organización y análisis de la información, así como el proceso para asegurar la ética de la investigación.

En el segundo capítulo se presenta el análisis de los resultados propiamente dicho, el cual está organizado en función a las categorías, subcategorías e indicadores de la investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones correspondientes a esta investigación.

CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel de la investigación

El presente estudio corresponde a una investigación documental descriptiva, en donde el tipo de investigación asumido, y de acuerdo a su naturaleza, es documental, debido a que el objetivo central del estudio se orienta al análisis de fuentes documentales y en concreto sobre el diseño del PCR de Puno (Best, 1982; Bisquerra, 2004).

Asimismo, la evaluación del diseño del PCR de Puno se ubica en un nivel descriptivo de investigación, lo cual permite recoger información detallada sobre el diseño curricular en estudio, para luego tratar de describirla e interpretarla en función a las categorías de investigación establecidas (Cohen y Manion, 1989).

El proceso de este nivel de investigación se completa al describirla sistemáticamente, dando paso a la organización, el análisis e interpretación de los hallazgos, lo cual conduce a las conclusiones y recomendaciones del estudio sobre la evaluación del diseño del PCR, en función a los criterios de pertinencia y viabilidad (Best, 1982; Maxwell, 1996).

Evaluar un currículo implica situarse en la concepción del mismo, y desde un enfoque sociocrítico, significa asumir al currículo como una herramienta cultural para el cambio, la emancipación y transformación social, en la que su construcción es negociada y dialógica (Freire, 1993; Grundy, 1998; Kemmis, 1998). Sin embargo, para evaluar el diseño del PCR y emitir los juicios de valor referidos a la pertinencia social y pedagógica, y la viabilidad técnica, se tomará en cuenta las subcategorías e indicadores de estudio, las cuales tienen una condición externa en la evaluación.

Lo anterior significa que al momento de evaluar la pertinencia social en el diseño del PCR, se analizará el recojo de las demandas de los actores educativos y las demandas sociales regionales. Y para el caso de la pertinencia pedagógica se analizará si es que este currículo responde a las demandas formativas de los estudiantes. Asimismo, evaluar la viabilidad técnica comprende emitir un juicio de valor con respecto a previsión de estrategias de implementación y acciones de monitoreo sobre el diseño del PCR de Puno.

1.2. Problema de la investigación

El país se enrumba en establecer un sistema curricular nacional que considere las propuestas curriculares regionales, las cuales constituyen un nivel de concreción curricular. En esta línea, se ha establecido como política de estado al Proyecto Educativo Nacional al 2021 que plantea la necesidad de contar con currículos regionales que atiendan a las realidades socioculturales y productivas de cada región (CNE, 2007).

Un PCR debe responder a las demandas de los actores y el contexto, garantizando las condiciones para su implementación y puesta en marcha de la propuesta; en tal sentido, el problema al cual busca responder esta investigación es: **¿qué tan pertinente y viable es el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno?**

Se considera que el problema de investigación planteado sienta precedente para realizar futuras investigaciones de estudio en la línea de la evaluación curricular de un currículo regional, con respecto a los criterios de pertinencia y viabilidad.

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Evaluar la pertinencia y viabilidad del diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.

Objetivos específicos:

- Analizar la pertinencia social del diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.
- Analizar la pertinencia pedagógica del diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.
- Examinar la viabilidad técnica del diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno.

1.4. Categorías, subcategorías e indicadores de estudio

Para realizar un abordaje metodológico claro y seguir el proceso de análisis de los documentos seleccionados en la investigación, es que se plantearon categorías y subcategorías de estudio iniciales, las mismas que fueron ajustadas en función a los objetivos de la investigación. En la tabla 6 se presentan las categorías y sub categorías que intervienen en esta investigación.

Tabla 6. Categorías y subcategorías de estudio

Categorías	Subcategorías iniciales	Sub categorías ajustadas
(1) Pertinencia social	Demandas de los estudiantes	Demandas de los actores educativos
	Demandas de los padres de familia	
	Demandas de la sociedad civil	Demandas sociales regionales
(2) Pertinencia pedagógica	Enfoque curricular	Demandas de formación del estudiante
	Elementos curriculares	
(3) Viabilidad técnica	Estrategias de implementación	Estrategias de implementación
	Estrategias de monitoreo	Monitoreo

Elaboración propia.

Del mismo modo se establecieron indicadores para cada subcategoría de carácter provisional, así como considerar la posibilidad de que surgieran indicadores emergentes que se dieran en el proceso de la investigación. La tabla 7 presenta la versión ajustada del sistema de categorías, subcategorías e indicadores.

Tabla 7. Sistema de categorías, subcategorías e indicadores

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
1.Pertinencia social	1.1. Demandas de los actores educativos	1.1.1. Establece las demandas de los estudiantes
		1.1.2. Recoge las demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos
		1.1.3. Explicita las demandas de la sociedad civil.
	1.2. Demandas sociales regionales	1.2.1. Evidencia las demandas contextuales de la sociedad regional
2.Pertinencia Pedagógica	2.1. Demandas de formación del estudiante	2.1.1. Explicita el enfoque curricular orientado a la formación integral de los estudiantes
		2.1.2. Responde el perfil a las demandas de formación de los estudiantes
3.Viabilidad Técnica.	3.1. Estrategias de implementación	3.1.1. Precisa estrategias de formación de docentes para la aplicación de la propuesta curricular
		3.1.2. Establece mecanismos de validación de la propuesta curricular
		3.1.3. Enuncia la previsión de recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular

(continua)

(continuación)

Categoría	Subcategorías	Indicadores
3. Viabilidad Técnica.	3.2. Monitoreo	3.2.1. Considera la previsión de procesos de monitoreo de la propuesta curricular
		3.2.2. Incluye planes de seguimiento participativos de la propuesta curricular
		3.2.3. Establece responsables para el monitoreo de la propuesta curricular

Elaboración propia

1.5. Método de investigación

El método del presente estudio es la investigación documental, el cual guarda coherencia con el tipo de investigación asumido y porque la naturaleza de la investigación evaluativa implica la interacción con diversos documentos que permiten emitir el juicio de valor con respecto a la pertinencia y viabilidad del diseño del PCR de Puno.

El método documental permite seleccionar aspectos relevantes del documento a evaluar, que en este caso es el diseño del PCR de Puno. A decir de Fox (2005), el análisis de documento puede expresarse tanto en el análisis formal, que consiste en una descripción de forma o de aspectos formales del documento, así como el análisis de contenido, el cual permite comprender, analizar e interpretar los datos que se encuentran en el objeto de estudio. En esta investigación se utilizó el análisis de contenido.

Los documentos a analizar en esta investigación no solo reflejan la realidad, sino que constituyen la realidad social como tal, debido a que su construcción deriva de procesos participativos y que están recogidas en el diseño del PCR de Puno. En consecuencia, no se asume que los documentos sean “artefactos” neutrales que solo informan con independencia de la realidad social, sino que expresan el sentir y la expectativas de los actores involucrados en su formulación. Además, los documentos se ven hoy como los medios a través de los que se expresa el poder social y se abordan en función del contexto social en el que fueron escritos, constituyendo intentos de persuasión (May, 2001).

El diseño del PCR de Puno constituye el principal documento a analizar; sin embargo, para poder responder a la pregunta de esta investigación, intervienen

documentos adicionales que se vinculan directamente con los objetivos de estudio y que se presentan en la siguiente tabla 8, la cual contiene la matriz de identificación de fuentes en la que se consignan detalles de estos documentos.

Tabla 8. Matriz de identificación de fuentes

MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE FUENTES				
Nombre del Documento	Responsables de su autoría	Año de emisión	Período de Vigencia	Alcance
Proyecto Curricular Regional de Puno	Consejo Participativo Regional de Puno –COPARE	2009	No indica	Regional
Proyecto Educativo Regional	Consejo Participativo Regional de Puno –COPARE	2006	Al 2015	Regional
Proyecto Educativo Nacional	Consejo Nacional de Educación – CNE	2007	Al 2021	Nacional
Resoluciones directorales	Dirección Regional de Educación de Puno.	2009 al 2015	Anual	Regional
Directivas	Dirección Regional de Educación de Puno.	2009 al 2015	Anual	Regional

Elaboración propia

Como se indica, el documento a evaluar en la presente investigación con los criterios de pertinencia y viabilidad, es el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno. Este diseño fue aprobado el año 2009 a través de la resolución directoral regional N° 1005 – 2009 de la Dirección Regional de Educación de Puno, en mérito a la ordenanza regional N° 010 – 2007 del gobierno regional de Puno que aprueba el Proyecto Educativo Regional al 2015, en donde uno de los objetivos estratégicos es el de construir un currículo regional que responda a la problemática de la región, así como a la mejora de la calidad educativa regional.

La complejidad del documento del PCR de Puno, hizo que el presente estudio evalúe puntos esenciales de algunos capítulos de este diseño y en función a los objetivos de estudio. Los capítulos del diseño del PCR implicados en esta investigación son los siguientes: (1) el marco contextual; (2) la construcción del PCR y determinación de demandas; (3) la fundamentación curricular del PCR; y (4) el marco pedagógico. Asimismo, dentro de estos capítulos se tomaron los apartados necesarios para realizar la evaluación y como se dijo, en función a las categorías, subcategorías de estudio e indicadores, se procedió al análisis respectivo.

Sin embargo, no es el único documento que interviene en la presente investigación, también se analizan documentos normativos como las resoluciones directorales y directivas regionales que se emanan para la implementación y monitoreo de la propuesta curricular regional, como parte de la evaluación de la viabilidad técnica de este diseño.

A continuación, la tabla 9 presenta una síntesis de los documentos que intervienen en la investigación, así como el código asignado a cada documento, los cuales serán analizados o contrastados para evaluar la pertinencia y viabilidad del diseño del PCR de Puno.

Tabla 9. Documentos intervinientes en la investigación y código asignado

SIGLA O DISPOSITIVO	NOMBRE DEL DOCUMENTO O DOCUMENTOS	CRITERIO DE SELECCIÓN	CÓDIGO
<i>PCR</i>	Proyecto Curricular Regional de Puno	El documento del PCR de Puno es el objeto de estudio en la presente investigación, donde se analiza y examina su diseño a través de las categorías de estudio de la investigación.	D1
<i>PER</i>	Proyecto Educativo Regional de Puno	En el PER se establecen las líneas de acción educativa, así como los objetivos estratégicos de la región que recoge las exigencias y demandas de los actores educativos.	D2
<i>PEN</i>	Proyecto Educativo Nacional al 2021	En el PEN se establecen los lineamientos educativos nacionales al que aspira el país y en él se recogen las diversas demandas de la sociedad, las cuales deberían orientar la formulación de políticas educativas regionales.	D3
<i>NORMAS LEGALES REGIONALES 2009-2015</i>	Resolución directoral regional, Directivas regionales, instructivos regionales del 2009 al 2015	Las normas regionales emitidas a través de resoluciones, directivas o instructivos que se refieran a la implementación, operativización y evaluación del PCR. Se consideran los dispositivos legales regionales del 2009 al 2015.	(Asignado por el Atlas.Ti)
<i>Otros</i>	Documentos vinculados a los objetivos de estudio y/o categorías.	Se considera a documentos que no están contemplados en el diseño, pero que pueden surgir a lo largo del proceso de la investigación.	-

Elaboración propia

1.6. Técnica e instrumentos de recojo de información

La técnica de recojo de información que se utiliza en la presente investigación corresponde al análisis documental de contenido que a decir de Fox (2005), es la “operación que consiste en seleccionar las ideas informativas más relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida” (p.24).

La misma autora propone fases del análisis documental que fueron aplicadas para el recojo de información. Estas fases consisten en: la familiarización del documento; la comprensión de su contenido; y la codificación. Consecuentemente, se elaboró matrices de recojo de información para cada categoría de estudio las cuales fueron validadas oportunamente (véase los apéndices 1 y 2).

El diseño del instrumento se realizó siguiendo los procedimientos establecidos por la dirección de la maestría, lo cual permitió realizar los ajustes necesarios para una correcta validación del mismo.

Una primera versión de los instrumentos, y su respectivo diseño, consistía en: (1) la matriz de identificación de fuentes; (2) las matrices de recojo de información; y (3) las matrices de análisis de información. Las que fueron puestas al juicio de expertas que en este caso son la Mag. Guadalupe Suárez Díaz y la Dra. Carmen Díaz Bazo. Y para orientar este proceso de validación, se contempló los criterios de *Funcionalidad, suficiencia, coherencia y claridad*, las cuales estaban consignadas en la hoja del juez.

Ambos miembros del jurado coincidían en que los instrumentos estaban bien explicados, pero no guardaban relación entre sí, debido a que en la matriz de recojo de información, no se planteaban indicadores, mientras que en la de análisis se centraba en ellos, lo cual restaba funcionalidad al instrumento. Asimismo, especificar concretamente a qué se refería cada indicador planteado en las matrices de análisis. En concordancia con las observaciones, se hicieron los ajustes a los instrumentos de la siguiente manera:

Se optó por una sola matriz de análisis, fusionando la matriz de recojo de información con una matriz más completa, donde se incluye las citas textuales y número de página, así como el análisis respectivo a la pertinencia social,

pertinencia pedagógica y viabilidad técnica, en concordancia con las categorías de investigación.

En la nueva matriz de análisis se incluyeron indicadores ajustados en función a las recomendaciones y en base a los documentos que intervienen en la investigación; es decir, se buscó que el análisis no solo se oriente en función al PCR, sino asignarle mayor amplitud a los demás documentos de acuerdo a los objetivos de la investigación.

1.7. Procedimientos para la organización de la información recogida

El procedimiento para la organización de la información se ha realizado de dos formas: la primera consistió en el llenado de las matrices de recojo de información de la pertinencia, tanto social como pedagógica, las mismas que fueron validadas por los jurados; y la segunda forma se realizó utilizando el *software* Atlas.Ti, en la que utilizando esta herramienta, se pudo organizar la información referida a la viabilidad técnica. Por lo tanto, los dos criterios que intervienen en la presente investigación tuvieron su propia organización de la información.

Para el caso de las matrices de recojo de información sobre la pertinencia, se codificó cada una de las citas textuales transcritas de los documentos que intervienen en el estudio, las cuales pasaron a constituir la evidencia que sustenta el análisis de la investigación. La codificación asignada está compuesta por el número de matriz, más el código del documento y el número de la cita en orden sucesivo. La figura 5 ilustra lo mencionado.

Figura 5. Ejemplo de codificación de citas textuales sobre la pertinencia

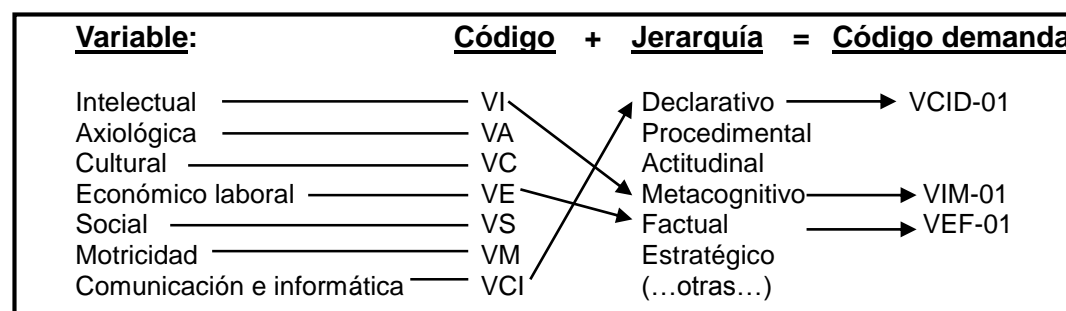
a) código de matriz			
MATRIZ DE RECOJO DE INFORMACIÓN SOBRE LA PERTINENCIA SOCIAL			Código: M1
Sub categoría: Demandas de los actores educativos			
PER (D-2)	Código cita	PCR (D-1)	Código cita
Los estudiantes se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral, practicando valores; capaces de enfrentar los retos de la globalización y liderar el desarrollo productivo y empresarial, en una sociedad democrática, justa y solidaria (p. 06)	M1-D2.1	formamos ciudadanos competitivos, críticos, creativos y participativos con capacidades para generar y transformar recursos; generaciones con identidad, liderazgo y vocación de servicio, que se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida (p. 19)	M1-D1.1
b) código del documento		c) código de cita (a+b+n°)	

Elaboración propia

Para llegar a esta codificación se tuvo varios momentos. Un primer momento se realizó mediante la codificación abierta, en la que se recogió toda la información del documento del PCR, sin enmarcarse a indicadores específicos. Luego de este proceso, se utilizó los instrumentos validados, reordenando las citas según los indicadores establecidos en el estudio, en donde no se registraron categorías o indicadores emergentes, pero sí se afinaron algunos de ellos. Finalmente, se asignó un código para cada cita presente en la matriz y que sirvieron como evidencia al dar cuenta de los resultados y el análisis respectivo. Esta codificación se enmarca a lo que según Miles y Huberman (1994) denominan códigos descriptivos.

Adicionalmente, se organizó de manera independiente las variables de demandas contenidas en el PCR de Puno, las cuales sirvieron para el análisis del perfil del estudiante, correspondiente a la categoría de pertinencia pedagógica (véase el apéndice 3). Estas variables de demandas se codificaron en función a su denominación, un nivel jerárquico asignado, así como un número correlativo para la identificación de cada demanda. La figura 6 presenta un ejemplo.

Figura 6. Ejemplo de codificación de las demandas por variable del PCR



Elaboración propia

La categoría de viabilidad técnica tuvo un caso especial en el recojo de la información, donde intervino principalmente el *software* Atlas.Ti, debido a que en esta categoría se recolectó una cantidad mayor de documentos en la que se revisaron un total 16 mil 489 documentos, entre resoluciones directorales y directivas desde el año 2009 al 2015, constituyendo el universo para emitir juicio de valor respecto a la viabilidad técnica del diseño del PCR.

Sin embargo, se fueron seleccionando solo aquellos documentos que se vinculan con la investigación, resultando una muestra de 190 resoluciones directorales y 58 directivas pre-seleccionadas, debido a que se vinculaban con el

diseño del PCR, y finalmente pasaron para el análisis 26 resoluciones directorales y 5 directivas que contenían la evidencia que se presenta en el análisis, las cuales fueron organizadas en el mencionado *software* Atlas.Ti. La tabla 10 resumen el proceso de selección de estos documentos.

Tabla 10. Resumen del proceso de selección de resoluciones y directivas

DOCUMENTOS	AÑO							total
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Resoluciones directorales revisadas	2,140	2,416	2,800	2,683	2,137	2,813	1,500	16,489
Resoluciones directorales Pre-seleccionadas	03	37	38	25	27	52	08	190
Directivas pre-seleccionadas	08	17	09	08	06	06	04	58
Resoluciones seleccionadas	01	08	03	01	04	06	03	26
Directivas seleccionadas	02	01	-	-	01	01	00	05

Elaboración propia

Como se observa, se seleccionaron 26 resoluciones directorales y 05 directivas regionales, las mismas que se subieron a la Unidad Hermenéutica del Atlas.Ti denominada “Viabilidad técnica del PCR”, el cual dio lugar a cinco documentos primarios (DPs) siendo los siguientes: P1, P2, P3, P4 y P5.

La codificación de cada cita lo asignó el propio *software*, la cual tiene como estructura al documento primaria y el código como tal. Por ejemplo, la primera cita del documento primario P1, le asigna el código “P1:01”. Lo mismo sucede con los demás documentos primarios y sus respectivas citas. El apéndice 4 contiene algunas de las citas como extracto de lo trabajado en el mencionado programa.

1.8. Técnicas para el análisis de la información

Para analizar la información recogida en las matrices de recojo, se procedió con la técnica de “reducción de datos”, la cual supone descartar o seleccionar el material recopilado, considerando aquellos que se vinculan directamente con los objetivos de la investigación y en función a las categorías de estudio. Este procedimiento se realizó con mayor énfasis en las categorías de pertinencia social y pedagógica el cual se refleja en los apéndices 1 y 2.

La técnica de reducción de datos consiste en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable en el proceso de análisis e interpretación de los resultados (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Siguiendo a Porta y Silva (2003), se establecen fases para realizar la reducción de datos, lo cual permiten la selección rigurosa de los hallazgos, para luego realizar las interpretaciones que dan lugar a las conclusiones. Estas etapas son: a) *la descripción*, que consiste en enumerar las características del documento en relación a la frecuencia de aparición de las distintas categorías, b) *la inferencia*, es el paso de la descripción, la interpretación y la comparación, c) *la interpretación*, significado axiológico de las frecuencias de códigos descritos para establecer contrastes y regularidades, semejanzas y diferencias, entre los valores y antivalores que aparezcan en el análisis, y d) *las conclusiones*, para la consecución de los objetivos de la investigación.

Un claro ejemplo de este proceso se refleja en el apéndice 3, en el cual se analiza el perfil del estudiante en contraste con las demandas del PCR de Puno.

Adicionalmente, y para garantizar la confiabilidad y validez del análisis de contenido referida a la evaluación del PCR de Puno, se toman en cuenta los criterios que propone Bardin (1986) en Calderón (2011), que son: la *exhaustividad*, considerando todos los aspectos temáticos y conceptuales encontrados en el diseño del PCR de Puno; la *homogeneidad*, de los documentos, puesto que estos corresponden a la región Puno o consignan características propias de la región; la *pertinencia* de los documentos en correspondencia con los objetivos y la pregunta de investigación, así como las categorías de estudio; y, la *univocación*, que consiste en que las categorías tenga el mismo sentido para el análisis de la información.

Finalmente, se utilizó dos escalas de valoración para responder a la pregunta de investigación y orientaron las conclusiones y recomendaciones del presente estudio, en función a los objetivos planteados.

Estas escalas en mención tuvieron una validación de pares, así como la opinión de expertos, con los que se ajustaron algunos criterios. Además, la característica y uso de estas escalas de valoración son cualitativas, en concordancia con la literatura existente sobre evaluación (Valdés, 2009).

Adicionalmente, y con el fin de que no exista ambigüedad en la valoración que se asigne, se ha cuantificado el número de demandas en base a lo encontrado en el marco referencial (véase la tabla 2). Para tal caso, se ha establecido un rango de atención de demandas que se vincula con el criterio a asignar y emitir el juicio de valor correspondiente.

Por ejemplo, el criterio de valoración para la pertinencia social, respecto a las demandas de los estudiantes, se ha logrado cuantificar un total de 14 demandas principales, por lo que el criterio de valoración se da en función a la tabla 11.

Tabla 11. Criterio de valoración para la pertinencia social del PCR de Puno

CRITERIO DE VALORACIÓN	RANGO MÍNIMO DE DEMANDAS A ATENDER
Nulo	0 demandas atendidas
Insuficiente	De 1 a 4 demandas atendidas
Básica	De 5 a 10 demandas atendidas
Suficiente	De 11 a 14 demandas atendidas

Elaboración propia

De igual manera se estableció un rango para cada uno de los indicadores de evaluación que intervienen en la categoría de pertinencia social, pues para las demás categorías se utilizaron los referentes del marco teórico y contextual, y la evidencia producida en el análisis propiamente dicho. A continuación se presenta la tabla 12 que contiene la escala de valoración para la pertinencia en el diseño del PCR de Puno.

Tabla 12. Escala de valoración de la pertinencia en el diseño del PCR

Subcategoría	INDICADORES			
Demandas de los actores educativos	INDICADOR 1. Establece las demandas de los estudiantes			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULO (0)	INSUFICIENTE (1-4)	BÁSICO (5-10)	SUFICIENTE (11-14)
	No se encuentran las demandas de los estudiantes.	Se encuentran pocas demandas de los estudiantes.	Se encuentran algunas demandas de los estudiantes.	Se encuentran la mayoría o todas las demandas de los estudiantes.
	INDICADOR 2. Recoge las demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULO (0)	INSUFICIENTE (1-2)	BÁSICO (3-4)	SUFICIENTE (5-6)

(continúa)

(continuación)

Subcategoría	INDICADORES			
	No se encuentran las demandas de los padres de familia.	Se encuentran pocas demandas de los padres de familia.	Se encuentran algunas demandas de los padres de familia sobre la formación de sus hijos.	Se encuentran la mayoría o todas las demandas de los padres de familia sobre la formación de sus hijos.
	INDICADOR 3. Explicita las demandas de la sociedad civil			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULO (0)	INSUFICIENTE (1-3)	BÁSICO (4-6)	SUFICIENTE (7-9)
	No se encuentran las demandas de la sociedad civil.	Se encuentran explícitas pocas demandas de la sociedad civil.	Se encuentran explícitas algunas demandas de la sociedad civil.	Se encuentran explícitas la mayoría o todas las demandas de la sociedad civil.
Demandas sociales regionales	INDICADOR 4. Evidencia las demandas contextuales de la sociedad regional de Puno			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULO (0)	INSUFICIENTE (1-2)	BÁSICO (3-4)	SUFICIENTE (5-7)
	No se evidencia las demandas contextuales de la sociedad regional.	Se encuentran pocas demandas contextuales de la sociedad regional.	Se evidencian algunas demandas contextuales de la sociedad regional.	Se evidencian la mayoría o todas las demandas contextuales de la sociedad regional.
Demandas de formación del estudiante.	INDICADOR 5. Explicita el enfoque curricular orientado a la formación integral de los estudiantes			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULO	INSUFICIENTE	BÁSICO	SUFICIENTE
	El enfoque curricular no está orientado a la formación integral de los estudiantes.	El enfoque curricular está orientado a algunos aspectos de la formación integral.	El enfoque curricular está orientado a varios aspectos de la formación integral.	El enfoque curricular está orientado a la formación integral de los estudiantes.
	INDICADORES			
	INDICADOR 6. Responde el perfil a las demandas de formación de los estudiantes			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
NULO	INSUFICIENTE	BÁSICO	SUFICIENTE	
No responde el perfil a las demandas de formación de los estudiantes.	El perfil responde a pocas demandas de formación de los estudiantes.	El perfil responde algunas demandas de formación de los estudiantes.	El perfil responde a todas las demandas de formación de los estudiantes.	

Elaboración propia

Con respecto a la viabilidad técnica, la escala de valoración fue elaborada en función a los indicadores de evaluación y son de carácter cualitativo. El criterio que se asigna para emitir el juicio de valor está en función a lo desarrollado en el marco

teórico y contextual, los cuales constituyen referentes de lo que debe contener un proyecto curricular para ser viable técnicamente. La escala contiene los criterios de nula, baja, media y alta, que se aplicaron para evaluar el diseño del PCR de Puno. A continuación la escala en mención.

Tabla 13. Escala de valoración de la viabilidad técnica del diseño del PCR

Subcategoría	INDICADORES			
Estrategias de implementación	INDICADOR 7. Precisa estrategias de formación de docentes para la aplicación de la propuesta curricular			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULA	BAJA	MEDIA	ALTA
	No se precisan estrategias de formación de docentes en la aplicación de la propuesta curricular.	Se precisan pocas estrategias de formación de docentes en la aplicación de la propuesta curricular.	Se precisan algunas estrategias de formación de docentes en la aplicación de la propuesta curricular.	Se precisan estrategias de formación de docentes para la aplicación de la propuesta curricular de manera consistente y sostenida.
	INDICADOR 8. Establece mecanismos de validación de la propuesta curricular			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULA	BAJA	MEDIA	ALTA
	No se establecen mecanismos de validación de la propuesta curricular.	Se establecen pocos mecanismos de validación de la propuesta curricular.	Se establecen algunos mecanismos de validación de la propuesta curricular.	Se establecen mecanismos de validación de la propuesta curricular con precisión.
	INDICADOR 9. Enuncia la previsión de recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULA	BAJA	MEDIA	ALTA
	No se prevén recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular.	Se prevén algunos recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular.	Se prevén recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular para algunos niveles y áreas.	Se prevén recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular para todos los niveles y áreas.
INDICADOR 10. Considera la previsión de procesos de monitoreo de la propuesta curricular				
REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN				
NULA	BAJA	MEDIA	ALTA	
No considera la previsión de procesos de monitoreo de la propuesta curricular.	Se consideran algunos procesos de monitoreo de la propuesta curricular.	Se consideran procesos de monitoreo de la propuesta curricular en algunos niveles de gestión educativa.	Se consideran de procesos de monitoreo de la propuesta curricular en cada nivel de gestión educativa de manera articulada.	

(continúa)

(continuación)

Subcategoría	INDICADORES			
Monitoreo	INDICADOR 11. Incluye planes de seguimiento participativos de la propuesta curricular con plazos establecidos			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULA	BAJA	MEDIA	ALTA
	No se incluyen planes de seguimiento a la propuesta curricular.	Se incluyen pocos planes de seguimiento de la propuesta curricular.	Se incluyen planes de seguimiento de la propuesta curricular con poca articulación.	Se incluyen planes de seguimiento de la propuesta curricular con plazos de manera articulada.
	INDICADOR 12. Establece responsables para el monitoreo de la propuesta curricular			
	REGLAS PARA LA ASIGNACIÓN DE LA CALIFICACIÓN			
	NULA	BAJA	MEDIA	ALTA
	No se encuentran explícitos los responsables del monitoreo de la propuesta curricular.	Se encuentran algunos responsables para el monitoreo de la propuesta curricular sin articulación.	Se encuentran explícitos los responsables del monitoreo de la propuesta curricular	Se encuentran explícitos los responsables del monitoreo de la propuesta curricular por nivel de gestión educativa de manera articulada.

Elaboración propia

1.9. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

Durante el proceso investigativo debe asegurarse los procedimientos éticos dentro de la misma, para garantizar la fiabilidad y rigurosidad de la investigación con respecto a la evaluación del diseño del PCR de Puno.

Los documentos que intervienen en esta investigación son de naturaleza pública y de libre acceso. Sin embargo, para la categoría de viabilidad técnica, se requirió de documentos institucionales propios de la Dirección Regional de Educación de Puno, por lo que se solicitó la autorización respectiva para uso de las directivas que se vinculan con la implementación y monitoreo del diseño del PCR de Puno, en función a los indicadores propuestos en el estudio.

En tal sentido, se elevó una carta formal de autorización para el uso de estos documentos intervinientes en la investigación y se asumió el compromiso de informar sobre los resultados obtenidos, a través de una copia resumen de la investigación. Este expediente de solicitud de autorización fue ingresado a la Dirección Regional de Educación de Puno, con fecha del 30 de julio del 2015 y fue recepcionado mediante expediente N° 18344.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En concordancia con el diseño metodológico, en el presente capítulo se da cuenta de los resultados de la presente investigación, respondiendo a la pregunta que motivó el presente estudio, la cual es: *¿qué tan pertinente y viable es el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno?* Asimismo, se presentan los resultados en función a los objetivos que fueron organizados por medio de las categorías y subcategorías de estudio. En principio se muestran los resultados de la pertinencia social, luego lo referido a la pertinencia pedagógica y finalmente la viabilidad técnica. Todos ellos enmarcados dentro de la evaluación del diseño del PCR de Puno.

2.1. La pertinencia social en el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno

Para dar cuenta sobre la pertinencia social del diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno, es necesario situarse en la política educativa regional en la que se sustenta. En este caso se refiere al Proyecto Educativo Regional (PER) de Puno, en el cual se expresa las intenciones educativas de la comunidad educativa regional, con respecto a la educación y a los ciudadanos que se pretende formar. En este documento se establece como misión de la educación regional lo siguiente:

Formar ciudadanos competitivos, críticos, creativos y participativos con capacidades para generar y transformar recursos; generaciones con identidad, liderazgo y vocación de servicio, que se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida (M1-D1.1).

Adicionalmente, plantea como uno de sus objetivos estratégicos regionales, el formar a estudiantes que se desempeñen con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral y que sea capaz de enfrentar los retos de la globalización, entre otras. Por lo que se considera que estos aspectos deberían estar recogidos en el diseño del PCR. La siguiente cita evidencia lo señalado.

Los estudiantes se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral, practicando valores; capaces de enfrentar los retos de la globalización y liderar el desarrollo productivo y empresarial, en una sociedad democrática, justa y solidaria (M1-D2.1).

En términos generales, el PER de Puno expresa lo que se espera de la educación regional, constituyendo un marco orientador de los demás procesos y acciones educativas que se realice en la región y que concretamente deben estar presentes en el currículo que se proponga. Al respecto, se observa que el diseño del Proyecto Curricular Regional (PCR) de Puno recoge estas consideraciones y hace explícita la misión del PER, planteándola dentro de un marco estratégico que considera la visión, la misión y los fines educativos regionales en donde se señala lo siguiente:

Buscamos el desarrollo humano dentro de una sociedad justa, equitativa, tolerante, incluyente, solidaria con calidad de vida, afirmando nuestra cultura e identidad. Lo hacemos por tener una sociedad intercultural, competitiva, culta, respetuosa de la diversidad, con líderes y autoridades que practican y promueven procesos de participación, concertación y vigilancia (M1-D1.2).

Se ha definido a la pertinencia social como la adecuación de un currículo que da respuesta a las demandas y necesidades de los actores educativos, respetando su cultura e identidad; así como la respuesta a las demandas del contexto y la sociedad, orientado a calidad educativa (Peralta, 2002; Pérez, 2005; Unesco, 1998).

Siguiendo esta definición, se procedió a analizar el diseño del PCR de Puno, en donde se constata que este diseño evidencia en su construcción el criterio de la pertinencia social, esto se expresa en lo siguiente:

Su construcción [curricular] es producto del movimiento social de constitución de actores socioeducativos; el reconocimiento social; la institucionalización; y la legalización. Teniendo como característica el de ser emergente por necesidades socioculturales, pues responde a las necesidades y demandas actuales de los actores educativos. Tiene como objetivo el de democratizar la educación peruana en función a una pertinencia cultural, relevancia social y significatividad personal de acuerdo con los intereses y necesidades locales y regionales (M1-D1.22).

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que el sustento de establecer un currículo regional que responda a las demandas sociales está claramente establecida en el diseño del PCR, pues se aprecia que es producto del movimiento y construcción social, de carácter participativo y democrático, que a decir de Carr (1996), un currículo sociocrítico necesariamente se ve influenciada por la acción social y política que busca el respeto de sus derechos y su emancipación; pues, además, se preocupa en recoger los intereses y necesidades locales y regionales, lo cual es una forma de democratizar la educación.

Lo anterior se refleja cuando el PCR de Puno explica el proceso de levantamiento de determinación de demandas de los actores educativos, el cual se realizó en diversos talleres participativos. En el documento se apunta lo siguiente:

El levantamiento de información referida a las demandas socioeducativas, busca evitar que la propuesta curricular sea un producto de la importación acrítica de modelos que responden a contextos y necesidades ajenas, cultural y socialmente, sino, más bien, respondan a las características, necesidades y demandas de los actores educativos de la región (M1-D1.12).

Adicionalmente, se presenta las cuatro fases que tuvo el proceso de construcción curricular del PCR, en donde se hace presente el diagnóstico participativo en el cual se realizó la recolección de las demandas. La figura 7 muestra lo señalado.

Figura 7. Fases del proceso de construcción curricular del PCR de Puno

1ra. fase	2da. fase	3ra. fase	4ta. Fase
Diagnóstico participativo	Formulación del currículo	Validación del currículo	Institucionalización del currículo
a) Sensibilización y capacitación.	a) Sensibilización y definición del marco conceptual.	a) Revisión a cargo de los líderes comunales y padres de familia.	a) Oficialización por la DRE de Puno y la UGEL.
b) Recolección de las demandas de padres, niños y maestros.	b) Definición de la estructura del currículo.	b) Revisión a cargo de los especialistas de la DRE y de la UGEL.	b) Ampliación del uso del currículo en la provincia y la región.
c) Elaboración del perfil del niño egresado de educación primaria bilingüe intercultural.	c) Determinación de las áreas.	c) Experimentación y retroalimentación en base a la práctica.	
d) Tratamiento pedagógico de la demanda.	d) Formulación de competencias y capacidades de cada área.		

Tomado de DREP- Puno (2011, p. 23)

Lo anterior muestra la claridad con la que se busca atender las demandas de los actores educativos y la sociedad regional, en base al diálogo, la participación y en función a las exigencias surgidas en la realidad regional y que están expresadas en este diseño curricular. Asimismo, resulta interesante la denominación de ‘socioeducativas’ a las demandas recogidas, pues esto implicaría un tratamiento tanto social como cultural a la problemática regional.

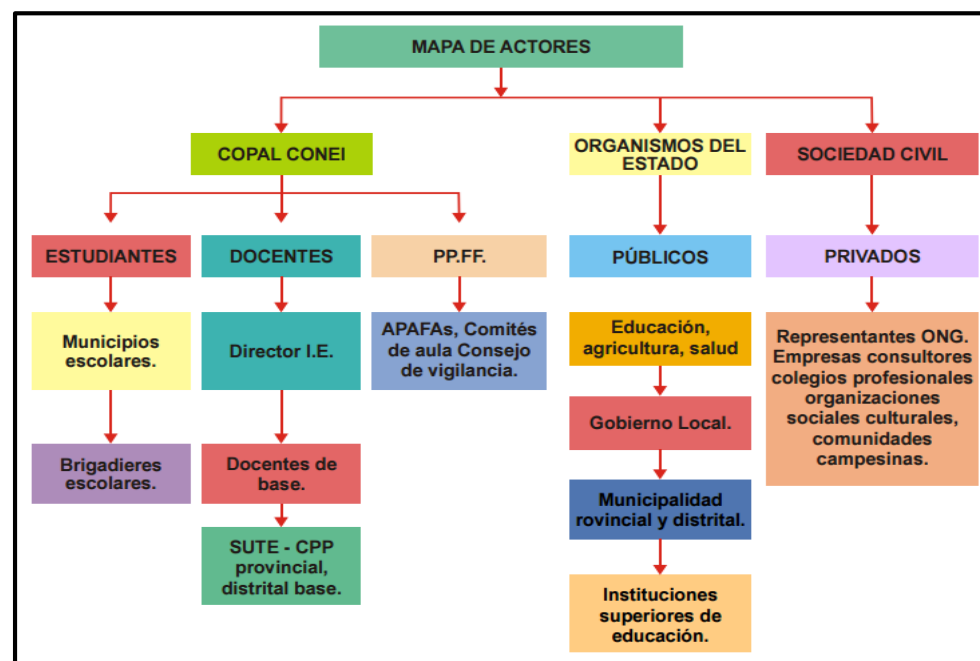
Esta afirmación es confirmada cuando el diseño del PCR de Puno, expresa que una de las características de este currículo es el de ser “*emergente por necesidades socioculturales, en la que responde a las necesidades y demandas actuales de los actores educativos socioculturales*” (M1-D1.11).

En tal sentido, se constata que este diseño curricular se direcciona hacia la configuración de una pertinencia social. Sin embargo, para que el currículo sea pertinente socialmente, no solo basta que el documento lo declare, se requiere también que los actores educativos participen en la construcción de la propuesta curricular. Al respecto, se encuentra la siguiente afirmación:

La metodología para la elaboración del PCR de Puno ha sido participativa. Y esto no solamente permite el asumir las necesidades e intereses de los grupos, sino que hace posible que el grupo, el sujeto colectivo, sea actor de su propio desarrollo, en nuestro caso, formativo (M1-D1.13).

Se puede afirmar que el PCR de Puno tiene claramente identificados a sus actores educativos y resalta el rol que cumple cada uno de ellos en el proceso formativo; asimismo, muestran que la construcción de este diseño ha sido con la participación de los mismos, pues presentan un mapa de actores, en la que se considera a toda la comunidad educativa involucrada e incluso con un nivel de institucionalidad. La figura 8 muestra la identificación de estos actores.

Figura 8. Mapa de actores que participaron en la construcción del PCR



Tomado del Proyecto Curricular Regional de Puno (2009, p.23)

De acuerdo a la figura 8, se aprecia que para diseñar el PCR se estableció un modelo de proceso de construcción, cuya primera etapa fue la planificación, en la que involucraron a los diversos actores educativos. Existe, además, un flujograma en el cual se ilustra que se diseñaron y validaron diversos instrumentos para el levantamiento de información y determinación de demandas, con un total de 18 (dieciocho) talleres, en las que se incluyeron actividades de aplicación y sistematización de las demandas y, además, 5 (cinco) talleres adicionales para inventariar las demandas sociales de aprendizaje y analizarlas al mismo tiempo.

La pertinencia social, como ya se expresó, responde a las demandas de los diversos actores y de la sociedad regional, las cuales deben estar recogidas en el diseño curricular. En tal sentido, la presentación de los resultados se dan a conocer en función a los indicadores correspondientes a la pertinencia social, las mismas que se presentan en la tabla 14.

Tabla 14. Indicadores para el análisis de la pertinencia social del PCR de Puno

SUB CATEGORÍA	INDICADORES
Demandas de los actores educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Establece las demandas de los estudiantes. - Recoge las demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos.
Demandas sociales regionales	<ul style="list-style-type: none"> - Explicita las demandas de la sociedad civil. - Evidencia las demandas contextuales de la sociedad regional de Puno

Elaboración propia

2.1.1 Las demandas de los estudiantes en el diseño del PCR de Puno

Para que un currículo sea pertinente socialmente, este debe responder a las demandas de los estudiantes y debe establecerlas en el diseño curricular, lo cual constituye una forma de negociación del currículo como resultado de un proceso dialógico al recoger tales demandas (Grundy, 1998).

El PCR analizado evidencia estas demandas principalmente en el marco contextual del documento, en el que aparecen situaciones de índole socioeconómica, étnica, cultural y lingüística, planteadas como problemáticas que afronta la región y que se constituyen en demandas estudiantiles. Asimismo, se toma como referencia el PER de Puno, el cual sistematiza demandas enfocadas en los estudiantes.

En principio se encuentra que el diseño del PCR plantea afrontar los bajos resultados educativos que aquejan a la región, como se muestra a continuación:

Las estadísticas en Educación en la región Puno, en cuanto a los resultados de logros de aprendizaje referidos a comprensión de textos y lógico matemática de los alumnos que están por concluir primaria, muestran niveles inferiores al promedio nacional (M1-D1.3).

La determinación en priorizar la atención de los bajos resultados educativos en función a logros de aprendizajes, son una manera de responder a las demandas de los estudiantes, las cuales están a su vez alineadas con lo que propone el Proyecto Educativo Nacional (PEN), en la que aspira que los *“estudiantes e instituciones logren aprendizajes pertinentes y de calidad”* (M1-D3.2).

El diseño del PCR recoge demandas relacionadas con aspectos específicos del estudiante, por ejemplo, enfatiza la atención de la situación lingüística del estudiante, en la que busca la revaloración de su lengua materna, así como el respeto a la heterogeneidad y diversidad lingüística presente en la región. La siguiente cita ilustra esta condición lingüística de los estudiantes puneños:

En la región Puno vive por un lado una población netamente castellano hablante, junto a otras, de lenguas originarias andinas y amazónicas vernáculo-hablantes, poblaciones con mayor o menor grado de dominio de más de una lengua. Esta heterogeneidad se expresa en la siguiente diversidad: tres provincias; San Román, Puno y Yunguyo concentran más del 65% de su población, entre 0 y 17 años, de origen castellano. En las provincias de Moho, El Collao, Huancané y Chucuito, los niños, niñas y adolescentes que hablan aimara supera el 45%. En Carabaya, Melgar, Lampa y Azángaro mayoritariamente hablan quechua superando el 60% (M1-D1.5).

Se observa que esta demanda es concordante con lo que se expresa en el PER de Puno, en la que se manifiesta la necesidad de atender esta diversidad lingüística que caracteriza al país y por supuesto a la región. La siguiente cita refleja lo que se menciona.

El Perú es un país multicultural, con gran diversidad lingüística, geográfica y de riqueza biológica. La oferta del sistema educativo pese a los esfuerzos no ha respondido a esta gran diversidad; por lo que amplios sectores de la población quedan excluidos o marginados de una oferta educativa que responda a sus necesidades de desarrollo individual, familiar y social (M1-D2.8).

Se observa que lo anterior se encuentra explícitamente enunciado en el diseño del PCR, principalmente referido a lo lingüístico, en donde se plantea como una característica propia del currículo regional.

Se menciona que la atención de los estudiantes está orientada a una educación bilingüe, en la que se enuncia lo siguiente:

[El PCR es] Multilingüe (Aimara, Quechua, Castellano, Lengua Extranjera): en el contexto multilingüe de la región, el PCR considera la educación bilingüe tanto para los estudiantes vernáculo hablantes como para los castellano hablantes y la enseñanza de una lengua extranjera, como instrumentos de aprendizaje de conocimientos y como herramientas de comunicación intercultural (M1-D1.6).

Asimismo, el PER de Puno expresa la necesidad de incluir estos aspectos en el currículo escolar mediante la diversificación curricular, en la que se considere la cultura local y las necesidades de padres y estudiantes. Esta demanda se encuentra a modo de problema, tal como se aprecia a continuación:

Falta considerar contenidos de nuestra cultura local en la Diversificación Curricular de las IIEE, a partir de 3 componentes: Calendario Comunal, Necesidades de los Padres de Familia, características y necesidades de los niños y niñas dentro y fuera de nuestro contexto (M1-D2.7).

Las consideraciones anteriores permiten afirmar que el diseño del PCR de Puno establece claramente la atención a las demandas culturales y lingüísticas del estudiante de la región. En la misma línea, se evidencia que el PCR considera la situación nutricional del estudiante de la región, en la que se señala como un problema a considerar en la atención educativa. Se refiere lo siguiente:

La situación nutricional que presenta el país es de 1 de cada 4 niños menores de 5 años presentan desnutrición crónica, 7 de cada 10 niños menores de 2 años sufren de anemia nutricional y, 4 de cada 10 mujeres gestantes tienen anemia nutricional (M1-D1.4).

Lo anterior concuerda con la problemática que se expresa en el PER de Puno, la cual ha sido recogida acertadamente en el diseño del PCR, tal como se apuntó anteriormente, lo que conllevaría a considerar en los elementos curriculares la atención a esta problemática que constituye una demanda. El PER señala:

Según ENDES 2 000 el promedio de desnutrición crónica en la Región de Puno es de 29.7%, ello significa que más de la cuarta parte de los niños de nuestra región, no podrán desarrollar la totalidad de sus capacidades. La desnutrición en niños menores de 4 años en el 2004 fue, del 22.6% desnutrición crónica, 5.8% desnutrición grave y 2.3% desnutrición aguda (M1-D2.4).

Sin embargo, se observa que en este diseño curricular no se recogen o explicitan algunas demandas planteadas desde el Proyecto Educativo Regional (PER), en el que se establecieron otras prioridades a atender con respecto a los

estudiantes. Por ejemplo, la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales no están contempladas en ningún apartado del diseño, pese a que el PER señala:

En las instituciones educativas regulares, la asistencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) es mínima o casi nula, en razón de que persisten algunos prejuicios tanto a nivel de docentes y padres de familia, quienes generan un ambiente de rechazo, marginación y maltrato ante estos niños (M1-D2.2).

Por lo tanto, se afirma que el diseño del PCR de Puno no recoge esta demanda relacionada con la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), aunque en algunos pasajes se aprecia términos relacionados con la “inclusión” y “atención a la diversidad”, pero no necesariamente expresados en términos de atención específicas de estudiantes con NEE.

Un caso similar sucede con la atención de estudiantes en la condición de sobreedad o extraedad, ocasionada por la repitencia y el ingreso tardío de los estudiantes al sistema educativo regional. Este problema ocurre con mayor frecuencia en el área rural. El PER enuncia lo siguiente:

Según estimaciones, el 45% de los estudiantes del nivel primario se encuentran en extraedad con un promedio de un año de atraso con referencia a la edad normativa. La situación aún se torna difícil cuando en el medio rural la tasa de extraedad sube considerablemente al 58% (M1-D2.5).

Para que un currículo sea pertinente socialmente, se requiere que considere esta problemática traducida como demanda, es decir, el contemplar las condiciones de atención que se generen desde el currículo para estos estudiantes. Inclusive, esta demanda es de interés nacional, pues el Proyecto Educativo Nacional se pronuncia con respecto a esta problemática de la siguiente manera:

A consecuencia del ingreso tardío y la repetición, el 38,6% de estudiantes que cursan la primaria se encuentra en situación de extraedad respecto de su grado; el 19,8% tiene atraso en un año, el 9,2% en dos años y el 9,6% en tres años. Los porcentajes se elevan cuando se refieren a zonas rurales (54,2%) y a los estudiantes pobres extremos (60,6%) (M1-D3.3).

Como se aprecia, este problema se ahonda en las zonas rurales y en estudiantes pobres extremos, confirmando la problemática referida a la extraedad en la región, más aun cuando Puno cuenta con un gran número de instituciones educativas rurales, por lo que se debió establecerse en el diseño del PCR, pues en el análisis realizado no se encontró evidencia alguna referida a esta demanda.

Por último, se aprecia que el PCR de Puno no ha considerado la atención de la demanda referida al manejo e inserción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dentro de su diseño, pese a que en el PER se refiere que estos medios y herramientas contribuyen al logro de aprendizaje de los estudiantes. El PER manifiesta lo siguiente con respecto a las TIC:

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) Son un conjunto de medios y herramientas como el satélite, computadora, internet (...); las cuales pueden emplearse en la educación para el logro de competencias y capacidades en los alumnos, con las múltiples ventajas que estas ofrecen (M1-D2.6).

Por lo tanto, se puede afirmar que existen demandas que no son atendidas por el diseño del PCR, como el caso de la atención a estudiantes con NEE, la contemplación de estudiantes en situación de extraedad y el manejo e inserción de las TIC.

En ese sentido, y en función a la escala de valor, las demandas de los estudiantes están establecidas en un nivel **básico** en el diseño del PCR, debido a que se han dejado de lado algunas demandas, como los últimos casos presentados en el análisis. Esto quiere decir, que este diseño no considera la atención de algunas demandas, por ejemplo, la atención diferenciada a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE, la atención a estudiantes con sobreedad y las demandas sobre el manejo de las TIC en el proceso educativo regional.

2.1.2. Las demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos en el diseño del PCR de Puno

El marco teórico y contextual de la presente investigación, se identificó que las demandas de los padres de familia están referidas principalmente a una formación integral de sus hijos, así como el dominio de su lengua materna y una extranjera. Los padres de familia demandan que la escuela eduque a sus hijos para que pueda enfrentar y resolver problemas cotidianos en diversas situaciones, aportando de este modo al desarrollo de la sociedad y la innoven constantemente (Tobón, 2013; Torío, 2004).

En principio, el PCR a lo largo de su contenido se refiere a los padres de familia como uno de sus aliados en la formación del estudiante, en la que se aluden

aspectos vinculados a la cotidianeidad, como una forma de educación no formal pero significativa. Por ejemplo, se señala que:

Los padres y la familia tienen diversas formas de educación como: a) Educación en la vida familiar y según el calendario del ciclo vital (nacimiento, bautismo, matrimonio y muerte), b) Educación en los ciclos de las actividades productivas. c) Educación en el sistema de cargos y fiestas patronales (M1-D1.7).

Lo mismo sucede con los “aprendizajes de sabiduría popular”, promovida por los padres, ancianos, líderes, jóvenes y niños de la comunidad, en donde se señala lo siguiente:

Los ancianos son los máximos depositarios de la historia, los valores tradicionales de la cultura; los curanderos y hechiceros diagnostican, pronostican y tratan a nivel especializado lo referente a la salud y a las enfermedades (M1-D1.8).

Ambas consideraciones, como la educación no formal y la sabiduría popular, han sido asumidas como parte de las demandas que corresponden al padre de familia, por lo menos así se comprende en la fundamentación del PCR, cuando expresa la necesidad de incorporar en el currículo tales situaciones de aprendizaje.

El análisis del diseño del PCR, permite apreciar que las demandas de los padres de familia se evidencian a lo largo de las variables de formación establecidas en este documento y en un apartado específico denominado “demandas sociales sobre los aprendizajes”. Sin embargo, se encuentra una dificultad debido a que estas demandas tienen una organización global en función a variables, pero no se distinguen por actor educativo, por lo que resulta complicado extraer las demandas de los padres de familia como tales.

A lo largo de las diferentes variables de formación, se encuentran algunas expresiones que a entender son propias de los padres de familia. Por ejemplo:

“Los hijos cuando terminan sus estudios deben ser responsables en todo aspecto” (VIP-25).

“Estar preparado para la universidad” (DSAI-60).

“Que la escuela le enseñe cosas prácticas, que le sirva para la vida” (VSP-21).

“Debe escribir bien y también leer” (VAE-12).

La lectura de las demandas plasmadas en estas variables de formación, evidencian que se recoge ampliamente las exigencias de los padres de familia,

referidas a una formación integral y de calidad, también coinciden en que sus hijos sean atendidos en su lengua materna y adquiera una segunda lengua (extranjera). Asimismo, demandan que la escuela prepare para la vida a sus hijos y puedan acceder a una educación superior en la que logren tener éxito.

Un aspecto que se considera importante y el cual debería estar presente en el diseño del PCR, es lo que plantea el PEN al 2021, en donde los padres de familia deberían de contar con espacios y programas de formación para la crianza de sus hijos, así como la rendición de cuentas a estos actores con respecto a los logros de aprendizajes de sus hijos. Es decir, que el diseño del PCR pudo haber considerado estas estrategias integrándolos en el plano curricular. La cita del PEN a la que se alude es la siguiente:

[Se requiere] programas de formación de padres en los cuales se estimule patrones de crianza que afiancen la autonomía de los niños y el respeto y buen trato hacia ellos. Y rendición de cuentas a los padres de familia en cada Institución Educativa sobre los resultados de los aprendizajes alcanzados y sobre la pertinencia y calidad de estos (M1-D3.4).

En consecuencia, en función a la escala de valoración sobre las demandas que exigen los padres de familia a la escuela, se puede afirmar que el diseño del PCR recoge **suficientemente** estas demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos, debido a que se evidencia la participación de los mismos y que están explícitas en el diseño curricular mediante las variables de formación.

2.1.3. Las demandas explícitas de la sociedad civil en el diseño del PCR

Las demandas de la sociedad civil que se sintetizan en el marco teórico y contextual, expresan que la escuela: (1) prepare a los estudiantes bajo criterios de calidad y desarrolle en ellos hábitos de trabajo intelectual, (2) forme ciudadanos con capacidades de dominios de las nuevas tecnologías, (3) forme ciudadanos en valores para una democracia verdadera, (4) forme estudiantes con actitud crítica, (5) atienda las diferencias individuales con criterios de inclusión de toda índole, (6) garantice la protección de los estudiantes con un clima propicio dentro de una convivencia para la paz, (7) y que exista una conexión de la escuela con el mundo laboral (Torio, 2004).

En el diseño del PCR, se evidencia que la sociedad civil ha participado en el proceso de construcción de este currículo y que ha puesto de manifiesto sus demandas. Lo anterior se constata en el mapa de actores en el que se ha considerado a los representantes de las ONG; las empresas consultoras; colegios profesionales; organizaciones sociales culturales; comunidades campesinas. Así como a los organismos del estado, como el caso de los sectores de educación, agricultura, salud, gobierno local, municipalidades e Instituciones de educación superior (véase la figura 8).

Al respecto, se puede afirmar que esta consideración de involucrar a las instancias consultivas de la región, parten de la necesidad de fortalecer los mecanismos de participación local, tal como se manifiesta en el PEN, en el que se expresa la búsqueda de lo siguiente:

Institucionalización de los Consejos Participativos Regionales (COPARE) y Consejos Participativos Locales (COPALE) como instancias consultivas de los gobiernos regional y local y como instancias de concertación entre el Estado y la sociedad civil. Sus recomendaciones sobre formulación, evaluación y vigilancia de las políticas educativas regionales y locales tendrán carácter vinculante (M1-D3.6).

El establecer el fortalecimiento de las instancias regionales desde el diseño curricular, garantiza que esta propuesta tenga la posibilidad de atender a las demandas de la sociedad civil, en la que se generen espacios de diálogo y participación referidos a la formación del estudiante y que puedan estar explícitas en el diseño curricular.

Para el caso del PCR de Puno, se observa que este proceso se inició desde la etapa del levantamiento y determinación de demandas, la cual se explica en la figura 7, en donde la sociedad civil ha sido participe de la primera fase, con respecto al diagnóstico participativo.

Al referirse a la sociedad civil, el documento del PCR señala lo siguiente:

Existe el convencimiento creciente, en la sociedad civil y política, de que la educación es la mejor garantía para el progreso de los pueblos; y que gracias a ella, es posible la movilidad social, en un país sin muchas oportunidades laborales o de trabajo deficientemente remunerado. Se ha empezado a gestar múltiples “aliados” en la sociedad civil que concurren a mejorar la calidad educativa desde un mejor desempeño de la institución educativa (M1-D1.10).

En la medida que se realiza el análisis del documento, se observa que las

demandas referidas por la sociedad civil están explícitas en el documento, pues estas exigencias son, en algunos casos, similares a la de los padres de familia y estudiantes, como el caso de la formación integral o afirmación cultural.

Las consideraciones anteriores evidencian un claro propósito de integrar e involucrar a la sociedad civil en el proceso educativo regional. Esta afirmación, está sustentada, al igual como sucede en caso de los padres de familia, en que a lo largo de las variables de formación se evidencia claramente las demandas establecidas por diversos actores educativos de la sociedad civil.

En tal sentido, el diseño del PCR recoge las demandas de la sociedad civil y se encuentra claramente explícitas en el documento, lo cual permite afirmar que la atención a las mismas se encuentran en un nivel **suficiente**.

2.1.4. Las demandas sociales regionales en el diseño del PCR de Puno

La pertinencia social del diseño de un currículo implica considerar las demandas sociales regionales, estas consisten en expresar aquellas problemáticas contextuales relevantes y que pueden ser atendidas desde la escuela.

En el PCR se desarrolla todo capítulo dedicado al marco contextual, en el que se establecen las diversas demandas regionales y contextuales, las cuales se pretende atender por medio del currículo. En este capítulo se encuentran algunos aspectos relevantes que se vinculan con factores relacionados con la salud, producción agropecuaria, procesos productivos y económicos, entre otros.

Asimismo, recoge lo relacionado con la agricultura como una actividad económica de la región, la cual se considera como una demanda debido a que un gran número de la población de Puno se dedica a esta actividad, por lo que se considera que el currículo regional debe contemplar en su diseño esta condición contextual regional. La siguiente cita expresa lo señalado.

La agricultura constituye una de las principales actividades económicas de la región, pues la mayor parte de la población rural se dedica a esta actividad. La región cuenta con productos alto andinos potenciales y con alto nivel nutritivo, como son: la quinua, cañihua, (...), café y pastos cultivados, que tienen una muy buena perspectiva a nivel mundial por tratarse de productos agro ecológicos y biológicamente apreciables (M1-D1.17).

Como se observa, la potencialidad de estos productivos alto andinos, pueden ser abordados desde el currículo para que se pueda estudiar la posibilidad de generar un valor agregado del mismo. Esta demanda está evidenciada en el diseño del PCR y es concordante con lo que el PEN denomina “demanda de la realidad productiva”, la cual es expresada de la siguiente manera:

[Se debe considerar las] demandas de la realidad productiva y en general de las necesidades del desarrollo humano de cada región, lo que incluye la valoración y experiencia en todo tipo de trabajo, incluyendo el manual, el técnico y la investigación, en la perspectiva de una formación en ciencia, tecnología e innovación (M1-D3.7).

Como muy bien lo apunta el PEN, estas demandas deben ir acompañadas por la investigación y la formación en ciencia, tecnología e innovación, la cual es recogida acertadamente por el diseño del PCR de Puno. Asimismo, este diseño resalta las potencialidades que sobresalen a nivel regional, como el caso de la producción pecuaria, en donde el PCR refiere lo siguiente:

La producción pecuaria en el año 2007, tuvo un crecimiento moderado, llegando a alcanzar una producción de alpacas de 2 024 810 cabezas, siendo el primer productor a nivel nacional; ovinos, 3 918 350 cabezas; vacunos 628 480 cabezas; seguidamente llamas, 438 890 y; porcinos 109 880 cabezas. Esto demuestra que la Región Puno es un potencial ganadero (M1-D1.18).

Un caso similar sucede con el potencial turístico de la región, en el que se señala lo siguiente:

El turismo en la región tiene una evolución favorable en estrecha relación con el grado de estabilidad económica, política y social del país, que influye en el crecimiento constante de arribo de turistas nacionales y extranjeros que visitaron la Región Puno. La participación del turismo regional con respecto al nivel nacional fue de 20,57% en el año 2007 (M1-D1.19).

Como se aprecia, el diseño curricular establece aquellas demandas regionales y que pueden incluirse como parte de los demás elementos curriculares, propiciando que se lleve a la práctica en las aulas.

Del mismo modo, se observan demandas sociales regionales que refieren problemas relacionadas con la educación de adultos, como el caso del analfabetismo, por lo que se evidencia que se ha considerado esta problemática en el diseño curricular. Un caso especial es lo que se expresa con respecto al potencial minero de la región. El diseño del PCR de Puno señala lo siguiente:

Como potencial minero, la Región Puno posee recursos polimetálicos y no metálicos, los más importantes productos metálicos son originarios de los yacimientos auríferos, donde se tuvo un crecimiento importante en la producción de oro, logrando superar largamente su producción a 67 906 onzas finas (162,3%), respecto al 2006 (M1-D1.20).

Sin embargo, no se menciona la problemática que trae consigo esta actividad extractiva, como sí lo hace el PER de Puno y que es considerada como una demanda social regional. La problemática a la que se alude es la siguiente:

Según el Proyecto EDUFUTURO (2004) el 30% de niños en edad escolar trabajan, fundamentalmente en las zonas mineras de Ananea, La Rinconada y Sina, donde registraron que en Educación Primaria de 2 301 estudiantes, 690 trabajan y en Educación Secundaria de 1 022, trabajan 307, la característica principal es que no se excluye la escuela, es decir, los niños que van a la escuela también realizan labores mineras fuera del horario de clases (M1-D2.9).

Se puede afirmar entonces, que el diseño del PCR de Puno no ha considerado la problemática referida al trabajo infantil, el cual es de un porcentaje considerable en las zonas mineras de la región y constituye una demanda de la sociedad regional, la cual debe establecerse en el currículo para que sea atendido.

En términos generales, el PCR de Puno concluye en una sistematización de las demandas sociales y se agrupan en tres puntos centrales, los cuales son recogidos en el diseño de la siguiente manera:

Las demandas sociales regionales sistematizadas de aproximaciones de fuentes primarias y secundarias nos permiten comprobar que la educación regional es una práctica social mediadora y que permite formar una ciudadanía regional diferenciada para que sean capaces de: a) Amigablemente transformar el espacio geográfico-ecológico, en un espacio económico-productivo; b) El espacio económico-productivo convertido en un espacio social y de organizada convivencia; y c) El espacio social y de organizada convivencia transformado en un espacio de ejercicio de la libertad y el poder (M1-D1.16).

En síntesis, y en función a la escala de valor, se evidencia que las demandas sociales regionales están **suficientemente** establecidas en el diseño del currículo regional de Puno, las cuales se hacen explícitas a lo largo del documento.

El diseño del PCR es lo suficientemente pertinente en cuanto a lo social, tal como se puede apreciar en la tabla 15, en la que se resume la escala de valoración aplicada para este criterio. A continuación la tabla en mención.

Tabla 15. Resumen de aplicación de escala de valor de la pertinencia social

INDICADORES	ESCALA DE VALOR			
	NULO	INSUFICIENTE	BÁSICO	SUFICIENTE
- Establece las demandas de los estudiantes			X	
- Recoge las demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos.				X
- Explicita las demandas de la sociedad civil				X
- Evidencia las demandas contextuales de la sociedad regional				X

Elaboración propia

2.2. La pertinencia pedagógica en el diseño del PCR de Puno

La pertinencia pedagógica ha sido definida como la adecuación de un currículo que da respuesta a las demandas formativas de los estudiantes, buscando su formación integral y crítica para la emancipación y la transformación social. Se expresa en el enfoque y los elementos curriculares; es decir, enuncia el cómo se espera que sea formado el estudiante y ello se evidencia principalmente en el perfil del egresado. Su construcción es participativa, dialógica y negociada (Grundy, 1998; Kemmis, 1998; Pupiales, 2012; Olson, 2000).

Siguiendo esta definición, la evaluación que se realiza en el presente estudio se centra en analizar si el enfoque curricular está orientado a la formación integral y si el perfil del estudiante responde a las demandas de formación establecidas en el diseño del PCR de Puno.

Entendiendo que el perfil del estudiante, como elemento curricular, responde a la pregunta ¿a quién formar?, resulta necesario referirse a la formación integral. Para conseguir esta formación, se requiere que sean abordadas por medio de dimensiones del desarrollo humano, las cuales están constituidas por un conjunto de potencialidades que se espera formar en los estudiantes para lograr su integralidad.

En este contexto, el marco teórico y contextual presentó las dimensiones que proponen algunos autores y que permitieron comprender que el desarrollo de la integralidad del estudiante abarca la dimensión ética, espiritual, cognitiva, comunicativa, afectiva, entre otras.

El diseño del PCR de Puno, en su segundo capítulo, específicamente en el apartado: “determinación de demandas sobre los aprendizajes”, presenta la organización de las demandas de formación mediante ocho (08) variables denominadas variables de formación y que de algún modo se equiparan con las dimensiones de desarrollo a las que se refiere el párrafo anterior.

Estas variables son: intelectual, axiológica, cultural, estética, económico laboral, social, estética, y comunicación e informática. A continuación se presenta una tabla comparativa entre las dimensiones desarrolladas en el marco teórico y contextual y las variables de formación presentes en el diseño del PCR.

Tabla 16. Comparación entre dimensiones y variables del PCR

COMPARACIÓN ENTRE DIMENSIONES Y VARIABLES DEL PCR			
Dimensiones			Variables de formación del PCR – Puno
ACODESI (2003)	lafrancesco (2010)	UNIFÉ (2010)	
Ética			Axiológica
Espiritual	Espiritual	Espiritual/ Teologal	
Cognitiva	Cognitiva		Intelectual
Comunicativa		Socio- comunicativa	Comunicación e informática
Afectiva			
Estética	Estética		Estética
Corporal		Corporal	Motricidad
Socio-política	Bio-psico-social		Social
	Holística		
			Cultural
			Económica laboral

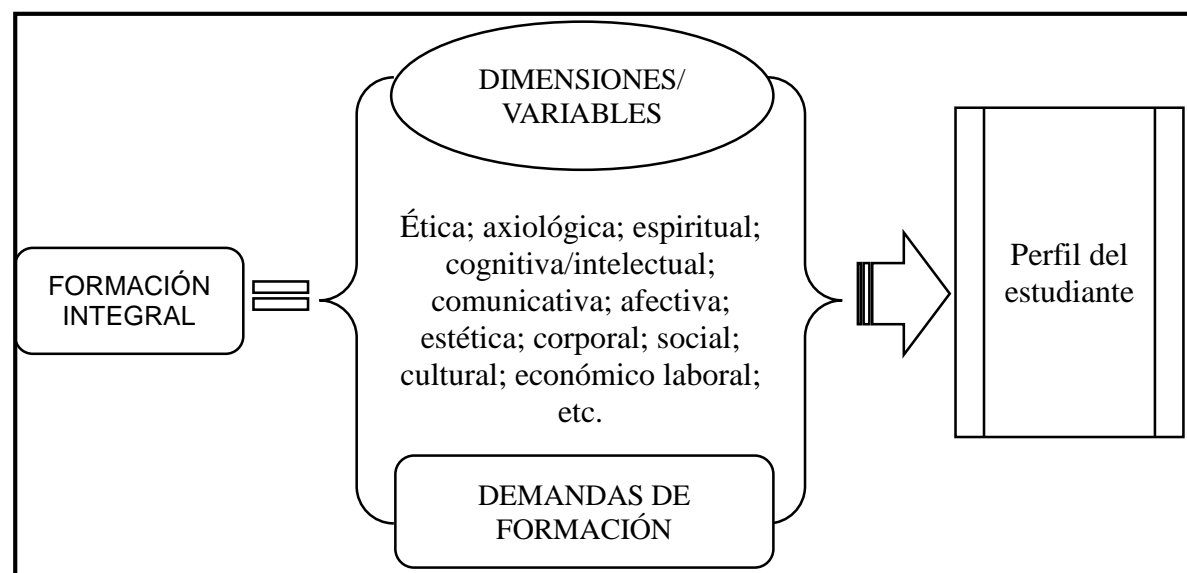
Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 16, las variables de formación propuestas en el diseño del PCR son equiparables con las dimensiones que proponen algunos autores para el logro de la formación integral del estudiante. En la comparación realizada, se evidencia una ausencia de variables referidas a la espiritualidad y a la afectividad, sin embargo, pudo haberse concebido como parte de la variable axiológica al momento de su determinación. Del mismo modo, en el PCR emergen las variables económica laboral y cultural, lo que permite afirmar que la concepción de formación integral del estudiante puneño incorpora estas dimensiones.

La intención de establecer estas comparaciones entre las dimensiones y variables del PCR, se sustentan en que una formación integral del estudiante es lograda en función al abordaje de estas, lo cual no significa que sean trabajadas manera aislada, sino que sean incorporadas articuladamente en el proceso educativo (ACODESI, 2003).

Por tanto, para que el diseño del PCR sea pertinente pedagógicamente, el enfoque curricular debe estar orientado en función a estas dimensiones o variables. Además, deben expresarse como cualidades o rasgos de aquel estudiante que se quiere formar a través del perfil de egreso, y que en el caso del PCR de Puno está contemplado como 'perfil del estudiante'. La figura 9 explica el análisis del perfil.

Figura 9. Análisis de la pertinencia pedagógica en el perfil del diseño del PCR



Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 9, un primer análisis de la pertinencia pedagógica se centra en el perfil del estudiante propuesto en el diseño del PCR de Puno, tomando como punto de partida la formación integral de este, las cuales están expresadas en variables y demandas de formación.

Lo mismo sucede en el análisis del enfoque curricular, en el que se verifica si este está respondiendo a las demandas formativas de los estudiantes. A continuación se presentan los resultados con respecto a este aspecto.

2.2.1 Análisis del enfoque curricular en el diseño del PCR de Puno.

Retomando la definición de la pertinencia pedagógica, esta es entendida como la adecuación de un currículo que da respuesta a las demandas formativas de los estudiantes, buscando su formación integral y crítica para su emancipación y transformación social. Se expresa en el enfoque y los elementos curriculares (Grundy, 1998; Kemmis, 1998; Pupiales, 2012; Olson, 2000).

Para el caso del enfoque curricular, el análisis se centra en verificar si el diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno adopta un enfoque que está orientado a la formación integral y crítica del estudiante. Al respecto, el PCR de Puno manifiesta de manera introductoria lo siguiente:

Teniendo en cuenta que el enfoque curricular influye en el tipo de saberes que adquieran los estudiantes y en la forma de generar y organizar su conocimiento, el PCR opta por un enfoque emancipador que pretende lograr que las personas como individuos y como colectivo asuman la gestión de su propio destino con autonomía y libertad, en un proceso de reflexión y acción colectiva y cooperativa, para lo cual el PCR se constituye en un instrumento de cambio social y el alumno en sujeto creativo para el cambio (M2-D1.1).

Como se observa en la cita anterior, el enfoque curricular adoptado por el PCR de Puno se aproxima a una postura sociocrítica, en donde el manifiesto de un enfoque emancipatorio que busca la gestión de su propio destino con autonomía y libertad, concuerda con lo que Kemmis (1998) denomina prácticas emancipatorias las cuales buscan liberar a los actores educativos de ideas falsas y forma de comunicación distorsionadas o coercitivas que dañan la acción humana y social.

El enfoque sociocrítico declarado en el PCR de Puno, aparece con mayor énfasis cuando en el apartado referido al modelo curricular adoptado se manifiesta lo siguiente:

Los modelos básicos curriculares en la que se desenvuelve el PCR son el sociocrítico y el procesual. En el modelo socio-crítico se postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e "intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre". Se apunta a contenidos socialmente significativos, un profesor crítico, reflexivo, comprometido "con la situación escolar y sociopolítica", es un agente de cambio social (M2-D1.6).

Esto significa que existe una orientación sociocrítica con respecto al estudiante que se pretende formar, por lo menos así se declara en este diseño.

La formación de un estudiante bajo un enfoque sociocrítico, no se contrapone con la búsqueda de una formación integral del mismo, todo lo contrario, un enfoque curricular sociocrítico incorpora la reflexión crítica y busca formar en la autonomía moral e intelectual al estudiante y se convierte en un agente de cambio y transformación social.

Sin embargo, aparecen algunos enfoques educativos adicionales, como el caso del socio cultural, en los que se observa una contribución a la formación integral de los estudiantes y que se relacionan de alguna manera con la propuesta de su modelo sociocrítico. En un primer momento, el PCR de Puno manifiesta que el proceso de construcción del diseño curricular ha optado por un determinado enfoque, tal como se aprecia en la siguiente cita:

El enfoque de construcción por el que se ha optado es el de una propuesta curricular como un proceso socio cultural. Esta consiste en la expresión participativa, organizada y sistemática de las demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de la región Puno, que afecta a los elementos fundamentales del currículo (M2-D1.7).

Se considera que este enfoque sociocultural complementa al sociocrítico; sin embargo, aparece un apartado específico para los enfoques del PCR de Puno, en las que se define a: la interculturalidad, la equidad de género y el enfoque basado en derechos, como parte de los enfoques de este diseño. Con respecto a los enfoques aludidos, el Proyecto Curricular Regional de Puno se refiere de la siguiente manera:

El enfoque intercultural nos permite ver con mayor precisión ciertos datos de las relaciones entre culturas y esta mirada da elementos para recrear e innovar en la educación. La interculturalidad como enfoque educativo apunta a la refundación de la democracia tomando en cuenta todas las posibilidades de desarrollo humano partiendo del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural (M2-D1.2)

Este enfoque enfatiza el desarrollo humano partiendo del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, lo cual se orienta a la formación integral del estudiante, por lo que se considera oportuno su planteamiento. Asimismo, este enfoque intercultural es reforzado y se alinea con la postura sociocrítica, cuando se manifiesta lo siguiente:

Un enfoque de interculturalidad pensado en términos de descolonización del poder y del saber, es indispensable pensar más allá de las estructuras y categorías dominantes, abriendo la educación al ingreso de diversos conocimientos y narrativas, a partir de una postura que asume al conocimiento como una construcción social y cultural (M2-D1.3).

Lo anterior expresa claramente el sentido crítico de la interculturalidad y realza el sentido de asumir al conocimiento como una construcción social y cultural, concordante a lo que propone Grundy (1998).

En la misma línea, aparece el enfoque de equidad de género, el cual está referido a romper prácticas discriminatorias latentes en la sociedad y que deben enfrentarse desde la educación a través de la formación del estudiante. El PCR refiere lo siguiente:

La equidad de género visto desde la complementariedad y relacionalidad entre hombre y mujer. Equidad de género es la construcción de relaciones sociales entre hombres y mujeres. Históricamente estas relaciones han sido construidas en forma inequitativa, en detrimento de las mujeres. Estas diferencias son reproducidas en las instituciones educativas. Los programas de desarrollo consideran estratégica la participación de las mujeres (M2-D1.4).

En la declaración anterior se observa el sentido de revaloración del papel de la mujer dentro de las instituciones educativas, lo cual aporta con la formación integral de los estudiantes, en la medida de que busca romper las relaciones asimétricas y coercitivas, alineándose con la postura sociocrítica.

Como tercer y último enfoque, aparece el basado en derechos, el cual es concebido como sigue:

Los derechos humanos identifican las mínimas condiciones para vivir con dignidad. (condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y civiles). Cuando estos derechos son respetados, podemos desarrollar nuestro potencial como seres humanos. Adoptar un Enfoque Basado en Derechos significa abordar derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos (M2-D1.5)

Se puede afirmar que este enfoque propuesto por el PCR de Puno abarca las dimensiones de formación integral de los estudiantes, en donde la búsqueda de desarrollar el potencial en función a los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos, requiere que la educación oriente sus esfuerzos en la formación de los mismos y que en este caso ha sido recogido en el diseño del currículo. En síntesis, el enfoque curricular del PCR se orienta a la formación integral del estudiante, en la que se aprecia que el modelo curricular sociocrítico, apoyado en los enfoques: intercultural, equidad de género y basado en derechos.

En función a la escala de valoración, con respecto a la pertinencia pedagógica, se puede afirmar que el enfoque es lo **suficientemente** pertinente,

debido a que está orientado a la formación integral de los estudiantes y contempla las demandas formativas de los estudiantes.

2.2.2. Análisis de las demandas formativas y el perfil del estudiante en el diseño del PCR de Puno.

El perfil del estudiante que se presenta en el diseño del PCR se desprende de las normas de la racionalidad andina, las cuales son: el vivir bien; querer bien; aprender bien; y hacer bien. Se describe a este perfil como “aquellos saberes que necesita desarrollar el ser humano y por ende en el estudiante para obtener sabiduría que le permita vivir en relación a las normas de racionalidad andina en armonía con la Pachamama, es decir, con los seres de la naturaleza, consigo mismo y con los demás” (PCR, 2009, p.81).

Seguida a la descripción, se presenta el perfil del estudiante agrupado en seis aspectos los cuales están titulados en los idiomas quechua y aimara. Estos son: *Simiyuq/Arsuri* (**sabe expresarse**); *Rurayniyuq/Irnaqiri* (**sabe hacer**); *Uyariyniyuq/Istíri* (**sabe escuchar**); *Ñawiyuq/Uñtiri* (**es conocedor**); *Umayuq/Amuyuri* (**sabe pensar**); *Sunquyuq/Chuymani* (**sabe querer**). A continuación, en la tabla 17, se presenta la organización de las características de este perfil para facilitar el análisis.

Tabla 17. Características presentes en el perfil del estudiante del PCR

PERFIL DEL ESTUDIANTE – PCR					
Sabe expresarse	Sabe hacer	Sabe escuchar	Es conocedor	Sabe pensar	Sabe querer
ARSURI SIMIYUQ	IRNAQIRI RURAYNIYUQ	IST'IRI UYARI	UÑTIRI ÑAWIYUQ	AMUYURI UMAYUQ	CHUYMANI SUNQUYUQ
Se expresa correctamente	Valora y participa en procesos productivos	Lee el mundo	Indaga, Es investigativo	Es agente transformador	Es comprometido
Madurez e integridad	Habilidad y destreza manual y artística	Valora su identidad cultural	Es inquieto, se cuestiona	Aprende para la vida	Se identifica con la educación
Bilingüe	Original y creativo	Sabe escuchar	Tiene mente abierta	Participa con ideas	Consciente de sus conocimientos previos
Maneja vocabulario	Se esmera por realizar acciones de calidad	Comprende	Sabe comparar	Es escéptico a la memorización	Reflexiona y revisa su aprendizaje

(continúa)

(continuación)

PERFIL DEL ESTUDIANTE – PCR					
Sabe expresarse	Sabe hacer	Sabe escuchar	Es conocedor	Sabe pensar	Sabe querer
ARSURI SIMIYUQ	IRNAQIRI RURAYNIYUQ	IST'IRI UYARI	UÑTIRI ÑAWIYUQ	AMUYURI UYAYUQ	CHUYMANI SUNQUYUQ
Tiene lenguaje	Practica deportes	Es cordial	Sabe leer	Reconoce sus fortalezas y la de los demás	Es recursivo
	Desarrolla su potencial creativo	Obediencia cósmica	Sabe escribir	Construye su visión del mundo	Implementa estrategias y herramientas para solucionar problemas
	Habilidad para producir manualmente	Cuida la naturaleza	Sabe contar	Es una persona que piensa	Reconoce el valor y los derechos de las personas
	Artístico	Cumple sus responsabilidades	Sabe representar	Tiene cabeza	Promueve su voz
	Creativo	Participa en el proceso de producción	Asume la lectura del mundo	Tiene memoria	Tiene corazón
	Deportivo	Restituye el orden cósmico		Tiene talento	Tiene voluntad
	Auténtico	Descubre intencionalidades		Es reflexivo	Es comunitario
				Es Juicioso	Demuestra sensibilidad
				Es racional	Es correcto
		Es crítico		Es creativo	Es maduro
		Es crítico		Es creativo	Es maduro
				Es ingenioso	Es alegre
				Es perseverante	Es líder
				Es emprendedor	Es responsable
				Es curioso	Es servicial
				Es investigador	Es honesto
				Asume riesgos	Celebra el misterio de la vida
				Concibe el aprendizaje como un aprendizaje continuo	Es colaborador
					Es solidario
					Es hospitalario
					Es respetuoso
					Es amante de la naturaleza

Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 17, el perfil del estudiante del PCR está constituido por determinadas características y rasgos deseables en los estudiante a formar. En tal sentido, se busca analizar qué tan pertinente es este perfil a las demandas de formación plasmadas en el diseño del PCR.

Se ha señalado que el perfil del estudiante se desprende de las normas de racionalidad andina y para poder establecer su pertinencia pedagógica se ha analizado este perfil con las demandas de formación que se encuentran organizadas en el PCR a través de variables (véase el apéndice 3).

En tal sentido, se procede a presentar los resultados de este análisis en función al contraste entre el perfil del estudiante propuesto en el diseño del PCR y las demandas de formación que se encuentran agrupadas en variables formativas.

Respecto a los rasgos del perfil que corresponde a 'sabe expresarse'.

El perfil traducido del aimara que corresponde a 'sabe expresarse', señala textualmente:

Se expresa correctamente en diferentes contextos culturales, demuestra madurez e integridad en sus diálogos, es bilingüe coordinado, valora y practica las lenguas originarias y otras lenguas, maneja un vocabulario adecuado para expresar sus ideas y argumentos. Tiene lenguaje: habla bien, con propiedad, coherentemente, tiene vocabulario (M2-D1.8).

El perfil plantea que el estudiante pueda expresarse correctamente en diferentes contextos culturales. El análisis permite afirmar que esta característica está ampliamente sustentada en las demandas de formación que se establecieron en el diseño del PCR, principalmente en la variable de comunicación e informática, en las que se puede encontrar demandas referidas a la expresión oral, como por ejemplo, que el estudiante:

“Se exprese con libertad y facilidad en diferentes circunstancias” (VCIP-16).

“Se muestre firme y seguro en su expresión” (VCIA-07).

“Sabe expresar bien sus ideas, pensamientos” (VCIP-09).

“Lectura y comprensión de lectura para poder expresar bien sus ideas” (VCIP-13).

“Expresa sus habilidades comunicativas en espacios abiertos” (VCIP-38).

“Tiene una expresión fluida y correcta” (VCIP-39).

“Participación, dirección y expresividad [en] relaciones interpersonales” (VSC-29).

En la variable intelectual resaltan demandas que hacen referencia a la expresión y comunicación, pero con una tendencia intercultural; asimismo, el perfil propuesto por el PCR establece la práctica de lenguas originarias y otras lenguas, sin referirse explícitamente a la interculturalidad, como sí se evidencia en las demandas:

“Habla correctamente el aymará y castellano (interculturalidad)” (VIP-14).

“Sabe comunicarse en varios idiomas” (VCIP-29).

“Practica las diversas formas de comunicación en varias lenguas” (VCIP-27).

“Practica el aimara como lengua materna y otras lenguas” (VCIP-25).

Queda claro que el perfil se sustenta ampliamente en responder estas demandas de formación referidas a la expresión oral y con un sentido bilingüe principalmente, pero se ausenta el sentido intercultural explícito como tal.

Respecto a los rasgos del perfil que corresponde a ‘sabe hacer’.

Un segundo rasgo planteado en el perfil del estudiante del PCR de Puno es el referido al ‘sabe hacer’ el cual se expresa de la siguiente manera:

Valora y participa en los procesos productivos locales, demuestra habilidad y destreza manual y artística, es original y creativo en sus diferentes producciones, se esmera por realizar acciones con calidad, practica deportes y maneja rutinas para el cuidado de su cuerpo.

Desarrolla su potencial creativo en las diferentes áreas del aprendizaje que involucran la lengua, el arte y la ciencia, entre otras, para mirar y afrontar su realidad desde diferentes perspectivas. Tiene habilidad para producir cosas manualmente: habilidad, destreza manual y artística, deportista, creativo, auténtico (M2-D1.9).

En este perfil se encuentran características que fueron atendidas en función a las demandas laborales. Esto se refleja con mayor presencia en la variable económico laboral, la cual contiene diversas demandas formativas orientadas al desarrollo de capacidades y conductas productivo laborales, algunas de ellas son:

“Deben tener una actitud vocacional mediante el desarrollo de un conjunto de actitudes productivas y proyectos” (VEC-19).

“Valora las capacidades técnicas laborales y profesionales (VEC-29).

“Asume una conducta de aceptación laboral para mejorar su calidad productiva” (VEC-36).

Al respecto, el análisis permite afirmar que existe una importante demanda a la educación regional de Puno en que se forme estudiantes que se vinculen al mundo productivo, pero con una clara necesidad de transformación de productos por medio de las tecnologías y aplicando diversos proyectos productivos desde la escuela. Es decir, no solo se requieren conocimientos sobre la productividad, sino que se ejecuten proyectos escolares de este tipo. Esto se refleja en las siguientes citas:

- “Sabe industrializar productos de la zona” (VEE-09).
- “Cómo planificar y ejecutar proyectos productivos” (VEE-07).
- “Ejecuta mini proyectos productivos” (VEM-02).
- “Transforman sus productos agrícolas” (VEE-18).
- “Aplica tecnologías andinas en las actividades productivas de su localidad” (VEE-28).

La originalidad y creatividad es otro rasgo que resalta dentro de este ámbito del perfil, en el que se aprecia que responde a demandas de formación que se encuentran a lo largo de las distintas variables. Por ejemplo:

- “El niño debe ser creativo de acuerdo a sus conocimientos que desarrolla en su vida cotidiana” (VIA-11).
- “Es amable creativo y respetuoso frente a sus compañeros (VSE-24).
- “Creatividad” (VEC-46).
- “Tiene creatividad” (VCIA-12).

Esta demanda como rasgo del perfil pudo haberse considerado de manera independiente, pues aparece de manera sistemática en las variables de formación.

Lo referente al rasgo de la práctica de deportes, se evidencia que está claramente atendida dentro de esta característica del ‘sabe hacer’, en la que la variable motricidad recoge un importante número de demandas que no solamente se limitan a la práctica deportiva, sino que incluyen demandas formativas orientadas a deportes de alta competencia, se cita algunas de estas demandas:

- “Practica deporte para una buena salud” (VMS-01).
- “Practica y fomenta actividades deportivas” (VMS-03).
- “Practica deportes de pista, campo, salón y gimnasia” (VMS-05).
- “Practica todos los deportes de competencia” (VMS-06).
- “Practican y desarrollan las motricidades siguientes: natación atletismo ciclismo” (VMS-08).
- “Practica todos los deportes: ajedrez, tenis, boxeo y otros” (VMS-09).
- “Participa en deportes sin interés personal y de lucro” (VMS-25).
- “Ser disciplinado en la práctica del deporte” (VMS-28).

Quizá en este perfil del estudiante pudo haber hecho referencia a los deportes de competencia como un rasgo del estudiante, pues es lo que se demanda en las variables analizadas.

Respecto a los rasgos del perfil que corresponde a 'sabe escuchar'.

En lo que respecta al perfil del estudiante correspondiente a 'sabe escuchar' se observa distintos rasgos y características, las cuales no necesariamente están en el ámbito del saber escuchar o van más allá de este aspecto. Textualmente indica:

Lee el mundo con el referente de su propio entorno y su cultura, usando los diferentes conocimientos para tener una visión más amplia de los fenómenos que lo afectan. Valora su identidad cultural, la respeta y la promueve a través de la comprensión crítica de ella y de las otras culturas.

Sabe escuchar, presta atención, comprende, es cordial, practica la obediencia cósmica y la observancia del orden universal, cuida la naturaleza, cumple sus responsabilidades, participa en el proceso de producción familiar y comunal, restituye el orden cósmico desequilibrado.

Descubre las intencionalidades de los diferentes textos con los que interactúa y utiliza la información para reaccionar críticamente frente a las inquietudes que estos le generan (M2-D1.10).

Los rasgos que se observan en este perfil son muy diversos, en las que se establece que el estudiante pueda leer el mundo, valore su identidad cultural, practique la obediencia cósmica, participe en procesos de producción, sepa escuchar, comprender, descubra intencionalidades y reaccione críticamente, entre otras características.

Las demandas formativas del "saber escuchar" están acertadamente atendidas en este perfil, en las que se establece que el estudiante tenga rasgos referidos a este aspecto, así como el respeto a la opinión de los demás, entre otros. Se citan algunas demandas que se encuentran en las distintas variables de formación:

"Sabe escuchar y respeta las opiniones de los demás" (VAE-08).

"Pone atención" (VEC-40).

"Es capaz de escuchar a todos" (VSC-13).

"Escucha y luego argumenta" (VCIP-59).

Prosiguiendo con el análisis, se observa que este perfil responde a las demandas de formación referida a la valoración cultural, la cual está sostenida principalmente por la variable cultural y en la que es recurrente encontrar demandas formativas referidas a la afirmación cultural, el cuidado y respeto por su cultura y

legado. Sin embargo, vuelve aparecer la demanda vinculada al rasgo intercultural, dentro de la afirmación cultural. Estas demandas son:

- “Valore las costumbres de su provincia” (VCC-11).
- “Revalore nuestras costumbres y tradiciones” (VCC-12).
- “Valora y conserva nuestra cultura andina priorizando lo nuestro” (VCC-13).
- “Respeta y valora su cultura, folklore, historia, lugares turísticos” (VCC-14).
- “Respeta y valora su cultura y otras culturas circundantes” (VCC-33).
- “Valora y cultiva nuestra propia cultura” (VCE-05).
- “Respeta y valora su cultura, siendo partícipe de sus actividades” (VCE-06).
- “Cuida y resalta su cultura: folklore, historia, lugares turísticos” (VCE-07).
- “La interculturalidad” (VAA-22).

La última demanda citada que contempla la interculturalidad, sustenta la postura en la que se observa la ausencia de la interculturalidad como rasgo dentro del perfil del PCR, pues si bien es cierto que existe una demanda orientada a la revalorización cultural, también es evidente que se necesita preparar a los estudiantes para que se desenvuelvan en contextos diversos e interculturales.

Del mismo modo, se observa otro rasgo importante en este perfil del PCR que atiende a múltiples demandas de formación. Este rasgo es referido al cumplimiento de sus responsabilidades, el cual está presente en diferentes variables. Se cita algunas de estas demandas:

- “Responsables disciplinados en el trabajo” (VEC-34).
- “Cumple, responde eficientemente acciones encomendadas” (VAE-26).
- “Aprende a organizarse y cumplir sus responsabilidades” (VSE-02).
- “Es responsable con las actividades que realiza” (VMD-13).

Esto demuestra que la responsabilidad es otro rasgo transversal que consideran las diversas variables y que ha sido atendida acertadamente en el perfil del estudiante del PCR.

Finalmente, un rasgo del perfil propuesto en el PCR del cual no se encuentra coincidencia con las demandas de formación, es lo referido a que el estudiante “restituye el orden cósmico desequilibrado”, aunque una mayor comprensión del significado de este rasgo deseable, pueda ser equiparable con otras demandas

vinculadas al cuidado de la naturaleza, el medio ambiente u otras. A continuación se citan algunas de las demandas que se aproximan a este rasgo del perfil:

“Leyes, fenómenos y cosmovisión andina” (VID-23).

“Aprecia y conserva los recursos naturales de nuestra localidad” (VIA-03).

“Selecciona y aprovecha recursos naturales para cubrir y satisfacer sus necesidades” (VIA-04).

“Conserva sus áreas de cultivo para lograr productividad” (VEC-12).

Como se observa, es difícil establecer que este rasgo de restituir el orden cósmico desequilibrado se sustente en las demandas de formación, pero si se observa una marcada demanda en que se forme al estudiante en función del cuidado del medio ambiente, sus recursos y el conocimiento de leyes y fenómenos dentro de la cosmovisión andina, la cual se aproxima con este rasgo, pero no de la forma en que pudo haber sido concebida.

Respecto a los rasgos del perfil que corresponde a ‘es conocedor’.

El perfil del estudiante referido a ‘es conocedor’, incorpora rasgos referidos a la investigación, la matemática, la comunicación, e incluso el arte. Se describe el perfil de la siguiente manera:

Indaga y promueve su espíritu investigativo a través de la observación, la exploración y la generación de hipótesis y respuestas parciales a sus preguntas. Es inquieta y se cuestiona constantemente, mantiene una mente abierta y va más allá de las verdades ofrecidas.

Sabe comparar, leer, escribir, contar, representar.

Asume la lectura del mundo no solamente desde el texto escrito, sino también desde diferentes perspectivas como la artística, la académica, la científica, la política, entre otras (M2-D1.11)

Con respecto al rasgo en investigación, se observa que está atendida en el perfil, pues es reiterativo encontrar demandas formativas en las diversas variables, tanto en la económica laboral, intelectual, social, cultural, comunicación e informática, lo cual indica que es una demanda con mayor énfasis dentro de lo que se espera en la formación del estudiante. Esto se refleja en las siguientes demandas:

“Manejo adecuado del proceso de investigación” (VIP-25).

“Debe desarrollar su curiosidad científica” (VIP-27).

“Desarrolla el espíritu de investigación y curiosidad (VIP-28).

“Investigación etnográfica de historia y demás ramas” (VCE-01).

“Indaga, averigua diversas manifestaciones culturales para reafirmar su identidad cultural” (VCE-04).

“Es competitivo, analítico e investigador” (VEM-05).

“Contrastar dichos conocimientos con la realidad actual, permitirá analizar e investigar la realidad” (VSE-12).

“Propensión a la investigación” (VCIM-05).

El rasgo investigador constituye una demanda destacada la cual se ha atendido en el perfil del estudiante que propone el diseño del PCR.

Los rasgos referidos a leer, escribir, contar y representar, también se encuentran dentro de este ámbito del perfil. Se evidencia que existen diversas demandas referidas al “saber leer”, pero se acentúan en la lectura comprensiva. Un ejemplo de estas demandas son las siguientes:

“Practica la lectura comprensiva” (VIP-11).

“Realiza lecturas por iniciativa propia” (VIA-07).

“Lea con facilidad” (VAP-17).

“Hábitos de lectura y escritura para satisfacer sus necesidades comunicativas” (VCIP-04).

“Lectura y comprensión (...) para poder expresar bien sus ideas” (VCIP-13).

La exigencia de la lectura que se encuentran en las diferentes variables, demandan que el estudiante no solo sepa leer, sino que esta lectura sea comprensiva y se constituya en hábitos, e incluso por iniciativa propia. Sin embargo, este criterio podría haberse considerado como parte del desarrollo curricular a través de los contenidos curriculares, pero se insiste en que podría reflejarse en el perfil el saber leer comprensivamente, pues es lo que se demanda en las diversas variables.

Del mismo modo, el rasgo referido a ‘escribir’ que se encuentra en este ámbito del perfil, responde a demandas formativas. Se citan algunas de ellas:

“Lee, escribe y comprende correctamente su lengua” (VIP-01).

“Tener ganas de escribir y estudiar” (VIA-09).

“Que le guste leer y escribir” (VAP-18).

“Dominio de la lengua oral, escrita y virtual en L1 y L2” (VCIP-26).

“Utiliza medios escritos, folletos para argumentar su opinión” (VCIM-02).

Estas demandas incluyen aspectos que pueden considerarse dentro de los contenidos curriculares, que en este caso no están sujetos al análisis.

Respecto a los rasgos del perfil que corresponde a ‘sabe pensar’.

Uno de los rasgos más complejos que se encuentra en el diseño del PCR es el referido al ‘sabe pensar’. En este perfil se consideran rasgos referidos a la transformación, participación, convivencia, reflexión, discusión, visión del mundo, emprendimiento, entre otras. Específicamente se señala que el estudiante:

Asume el aprendizaje como un agente transformador de su realidad y de su entorno. Considera lo que aprende como una herramienta que le sirve para la vida y se convierte en una fuente generadora de inquietudes y preguntas que le permiten participar en cambios de su realidad.

Reconoce la importancia de su participación en la construcción de nuevas ideas y es escéptico frente a la memorización del conocimiento. Construye desde el compartir, la interacción, la valoración y la convivencia con el otro. Reconoce sus fortalezas y las de los demás y las usa para obtener respuestas más apropiadas a sus preguntas. Es un estudiante que reconoce el valor de los otros en la construcción de su visión del mundo y, por lo tanto, siempre está abierto a la discusión y a la crítica constructiva.

Es una persona que piensa, tiene cabeza, tiene memoria, pensamiento, tiene talento, reflexivo, juicioso, racional, creativo, ingenioso, perseverante, emprendedor, curioso, investigador (M2-D1.12).

Se evidencia que el perfil responde a las demandas de formación que se encuentran en las distintas variables, aunque con algunas ausencias. En el caso del rasgo de agente transformador se ubica una exigencia en la variable económica laboral, en la cual se demanda a estudiantes que transformen las potencialidades que le ofrece su localidad:

“Conoce las potencialidades de su localidad para la transformación de los mismos” (VEF-31).

Sin embargo, la concepción de considerar al estudiante como agente de cambio va más allá de la cuestión laboral e implica aspectos de cambio y transformación social, político, cultural, etc.

En cuanto al rasgo referido a la participación, se observa que atiende a las diversas variables formativas, las cuales expresan demandas como:

“Participa en la organización comunal (trabajos, asambleas) (VSC-03).

“Participa con opinión” (VSC-04).

“Participación e identificación como futuro ciudadano” (VSC-05).

“Participa con respeto, democracia y concertación” (VSC-08).

“Practica y participa activamente en las manifestaciones culturales: danza, música, pintura, canto, etc. (VCC-21).

“Practica técnicas participativas para dirigir grupos” (VCIP-53).

“Participación activa en el desarrollo comunal” (VAE-24).

Esta participación planteada como perfil es un rasgo ampliamente pertinente a las demandas formativas e incluso se relacionan con aquellas referidas a la convivencia social, se agrega las siguientes citas referidas a lo indicado:

“Practica las costumbres y normas de convivencia” (VCC-02).

“Ejecución de normas de convivencia social, etiqueta, protocolo” (VSC-12).

“Interrelaciones con su grupo familiar y social que le permita una convivencia y cultura de paz” (VSC-33).

Como se apuntó, este perfil contiene varios rasgos deseables en los estudiantes, a continuación se presentan las demandas de formación que hacen referencia al pensamiento, reflexión, juicio, razón, talento y creatividad, las cuales está presentes en algunas variables de formación:

“Sabe expresar bien sus ideas, pensamientos” (VCIP-09).

“Razonamiento crítico, activo para resolver problemas de su vida diaria” (VIM-02).

“Creatividad- criticidad- análisis- reflexión observación” (VIM-05).

“Desarrolla las aptitudes vocacionales y tecnológicas de su medio” (VEC-16).

“Descubre y desarrolla aptitudes vocacionales” (VEC-18).

“Desarrolla habilidades y destrezas en las laborales del contexto” (VEC-47).

“Desarrolla habilidades en las opciones laborales” (VEC-48).

“Forma grupos de danza, teatro y música porque ayuda a conservar sus habilidades” (VESM-01).

“Conforma grupos musicales y artísticos” (VESM-02).

Se observa que estas demandas son atendidas en el perfil del estudiante, sin embargo, existen rasgos que son repetitivos a lo largo del perfil propuesto, como es el caso de ‘creativo’ e ‘investigador’, pues estos rasgos están contemplados en el perfil ‘es conocedor’, por lo que se evidencia una duplicidad evidente.

Asimismo, se encuentran características referidas a la perseverancia, el emprendimiento y el asumir riesgos como parte del perfil. Las demandas formativas implicadas son:

“Práctica permanente de valores Perseverancia” (VAP-09).

“Perseverancia” (VEC-43).

“Emprendedores-pro-activo” (VIA-10).

“Actitud emprendedora aprovechando sus habilidades manuales que toda persona posee” (VEC-13).

“Predispuestos para activar con decisión y autonomía en la búsqueda de nuevos aprendizajes” (VIM-04).

Del mismo modo, se observa que este perfil recoge las demandas de algunas variables de formación, aunque estas demandas se manifiestan con un sentido más autónomo, algo que el perfil del estudiante propuesto en el PCR no plantea.

Respecto a los rasgos del perfil que corresponde a ‘sabe querer’.

Como último ámbito del perfil analizado, es lo que se refiere a ‘sabe querer’, el cual engloba el mayor número de características y su descripción es una de las más amplias. Llama la atención que se consideren rasgos que ya fueron trabajados en otros ámbitos del perfil. Textualmente este perfil se refiere a que el estudiante:

Está comprometido con su proceso de aprendizaje. Es un estudiante que se identifica con el valor real de la educación y asume todas las posibilidades negativas, positivas y retos que ésta presenta. Considera a su profesor como un acompañante en su proceso de aprendizaje y trabaja con éste, asumiendo una posición clara y definida sobre qué le interesa aprender y cómo lo debe aprender. Es consciente de que sus conocimientos previos son la base para la apropiada iniciación de nuevos ciclos de aprendizaje.

Reflexiona y revisa constantemente su proceso de aprendizaje, analizando las situaciones, estrategias utilizadas, dificultades, avances y potencialidades para tomar decisiones informadas sobre éstas y proponer alternativas. Es recursivo, implementa diferentes estrategias y herramientas para solucionar situaciones específicas de su proceso de aprendizaje. Es un estudiante que está preparado para usar esas estrategias independientemente, dentro y fuera del salón de clase. Reconoce el valor y los derechos de las personas y, por tanto, promueve su voz y las voces de los demás para que estas generen cambios.

Tiene corazón, voluntad, es comunitario, demuestra sensibilidad, es correcto, maduro, alegre, líder, responsable, servicial, honesto, sensible, celebra el misterio de la vida y el orden universal, colaborador, solidario, hospitalario, respetuoso y amante de la naturaleza (M2-D1.13).

Este perfil inicia su descripción haciendo hincapié en el compromiso que debe asumir el estudiante en su proceso de aprendizaje. Se aprecia que esta característica responde a determinadas demandas de formación contempladas en las diversas variables; por ejemplo, existen demandas relacionadas a que el estudiante:

- “Cultiva hábitos de lectura para lograr [su] autoaprendizaje” (VAP-19).
- “Interés por ejercer lo estudiado” (VEC-37).
- “Desarrollo de estrategias” (VIP-22).
- “Estrategias de estudio metodológico” (VIP-23).

Se observa que estas demandas vienen acompañadas de algunas estrategias con las que debe contar el estudiante, que si bien es cierto el perfil no contempla este rasgo, puede haber sido abordado en los contenidos que implica el área de comunicación.

Un segundo aspecto analizado es lo referente a que en el perfil se indica que el estudiante reconoce el valor de las personas, de la cual se observa que se atienden demandas de la variable axiológica principalmente, como por ejemplo:

- “Conoce sus derechos” (VAA-22).
- “Comprende y diferencia los, principios y fundamentos de los valores personales y sociales” (VAA-21).

En la misma línea, las demás características planteadas en este perfil, salen a relucir en diversas variables. Demandas referidas a los rasgos de ‘tiene corazón’, ‘sensibilidad’, ‘es correcto’, ‘es comunitario’ y ‘tiene voluntad’ se pueden reflejar en las siguientes demandas:

- “Practica valores de: honestidad, justicia, amor” (VAP-13).
- “Realiza todo con amor y respeto, honestidad y solidaridad” (VAP-25).
- “Demuestra amor a su familia” (VAP-39).
- “Voluntad y esfuerzo” (VEC-42).
- “Sociable y cooperativo” (VAE-03).
- “Ser una persona sociable” (VAE-06).
- “Practica la sociabilización” (VSC-21).
- “Es sociable y participativo en diferentes contextos” (VSE-19).

Como se señaló, este perfil presente varias características del estudiante a formar y se constata que sí responden a demandas formativas. Por ejemplo, para el caso de el rasgo de 'sensible', se ubican algunas demandas relacionadas con esta característica:

"Demuestra creativamente sus sentimientos emocionales" (VCIA-11).

"Tiene confianza para expresar sus sentimientos. Pierde la timidez al comunicar sus ideas" (VCIA-17).

Lo mismo sucede con la característica 'es correcto', que a entender responde a las demandas relacionadas con la práctica de valores. Se citan algunas de ellas:

"Desarrollan y practican valores con responsabilidad" (VAP-04).

"Practica valores para el desarrollo armónico de su comunidad educativa" (VAP-05).

"Practicar valores éticos y morales andinos" (VAP-08).

"Retoma práctica de valores morales" (VAP-12).

Se resalta el rasgo referido a 'líder', en el que se espera que el estudiante pueda ejercer este liderazgo y concuerda con las demandas formativas que se establecen en algunas variables, como es el caso de las siguientes:

"Demuestra liderazgo" (VAP-15)

"Conoce y practica las funciones de liderazgo y democracia en la escuela y comunidad" (VSC-09)

"Practica liderazgo social" (VSE-15)

"Liderazgo en los grupos que integra" (VSE-18)

Sin embargo, este liderazgo se expresa en las demandas como un ejercicio social, pero el perfil lo señala concretamente como 'líder', sin aludir al liderazgo social. Algunas características planteadas en este perfil del PCR, obedecen a demandas formativas que se expresan mayormente en la variable axiológica. Por ejemplo:

"Responsables disciplinados como en el trabajo" (VEC-34).

"Los hijos cuando terminan sus estudios deben ser responsables en todo aspecto" (VEC-45).

"Es responsables dentro de la organización comunal" (VSC-06).

"Responsabilidad, puntualidad y cultiva los valores éticos" (VSC-07).

- “Tolerancia, solidario con práctica de valores y normas de convivencia” (VAA-08).
- “Ser solidario con los demás” (VAP-38).

Las dos últimas demandas de formación citadas consideran los rasgos referidos a ser ‘solidario’ o ‘colaborador’ que también contempla este perfil. Asimismo, se observa la ausencia de demandas formativas referidas al rasgo ‘hospitalario’.

El rasgo referido a formar un estudiante ‘respetuoso’, es un aspecto considerado en las diversas variables y con mayor frecuencia se evidencia en la variable axiológica. A modo de ejemplo se citan algunas de ellas:

- “Ser respetuoso, humanista” (VAE-04).
- “Respeto la opinión de los demás” (VAP-26).
- “Se respeta a sí mismo. No discrimina” (VAE-16).
- “Respeto a sus compañeros aceptando sus facultades y debilidades” (VAE-22).
- “Respeto y valora su cultura y otras culturas circundantes” (VCC-33).
- “Es amable creativo y respetuoso frente a sus compañeros” (VSE-24).
- “Respeto a las autoridades y personas mayores” (VSC-14).
- “Respetan las normas y reglamentos de las disciplinas deportivas” (VMD-12).
- “Organiza actividades deportivas respetando y haciendo respetar las reglas de juego” (VMS-26).

Finalmente, se ubica el rasgo que refiere a formar a un estudiante que sea ‘amante de la naturaleza’, el cual está sustentado en las variables de formación siguientes:

- “Difunde la importancia de sus recursos naturales” (VIA-02).
- “Aprecia y conserva los recursos naturales de nuestra localidad” (VIA-03).
- “Valora la historia y medio geográfico de su comunidad” (VIA-12).
- “Participa en los rituales y actividades culturales de su medio” (VCC-23).
- “Respeto con gratitud a la tierra” (VCC-27).

No se ubican demandas de formación que soporten los rasgos del perfil relacionadas con ‘recursivo’, ‘maduro’ y ‘celebra el misterio de la vida y el orden universal’. Este último rasgo resulta complicado de analizar por las implicancias del mismo o la comprensión real de su significado.

2.2.3. Demandas de formación ausentes en los rasgos del perfil del diseño del PCR de Puno

Si bien es cierto que la mayoría de los rasgos presentes en el perfil propuesto por el PCR de Puno dan respuesta a las demandas de formación, existen algunas de ellas que no son atendidas o no están claramente establecidas en este diseño.

El rasgo referente a la **interculturalidad** no está completamente explícito en las características del perfil, pues se alude a 'otras culturas', sin embargo, la interculturalidad trasciende a este aspecto, pues implica un proceso de interacción e integración cultural. Esta apreciación se soporta en las siguientes demandas:

"Aporte cultural y científico desde la perspectiva intercultural: tecnología, ecología, medicina, alimentación, organización social y económica (VCF-18).

"Perspectiva intercultural" (VCF-21).

El **manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación** como parte de una característica del perfil se encuentra ausente de manera categórica. Sin embargo, las demandas de formación que se establecen en las variables expresan esta necesidad de formar a los estudiantes en el manejo de las TIC. Incluso existe una variable específica referida a este rasgo, denominada 'variable de comunicación e información' y contiene demandas como:

"Uso correcto de la tecnología" (VEE-06).

"Uso y manejo de la computadora y del Internet" (VCIP-47).

"Tiene dominio del Internet para buscar información educativa" (VCIP-49).

Como se observa es un rasgo que el perfil del PCR no ha considerado, pese a que la exigencia de formar a estudiantes con esta característica está claramente explícita y que además forma parte de la cotidianidad del estudiante como el caso de los medios de comunicación, las redes sociales, e internet. Por último, se evidencia que el rasgo referente a **la autonomía**, está como una respuesta parcial en el perfil propuesto por el PCR, debido a que se hace alusión a esta autonomía de manera complementaria a ciertos rasgos. Se considera que este rasgo pudo haberse enfatizado del mismo modo que se hizo con el 'sabe escuchar', el 'sabe querer' o 'es conocedor', por ejemplo, pudo haberse considerado como rasgo que el estudiante 'es autónomo'.

En concordancia con la escala de valoración, se puede afirmar que la atención de las demandas por medio del perfil del estudiante es **insuficiente**, debido a que se han dejado de lado rasgos que forman parte de la integralidad formativa del estudiante.

Finalmente, se presenta el resumen de la aplicación de la escala de valor referida a la pertinencia pedagógica, la misma que evidencia (estableciendo un punto medio) que el PCR de Puno tiene un nivel básico correspondiente a la viabilidad técnica.

Tabla 18. Resumen de aplicación de escala de valor de la pertinencia pedagógica

INDICADORES	ESCALA DE VALOR			
	NULO	INSUFICIENTE	BÁSICO	SUFICIENTE
- Explicita el enfoque curricular orientado a la formación integral de los estudiantes				X
- Responde el perfil a las demandas de formación de los estudiantes		X		

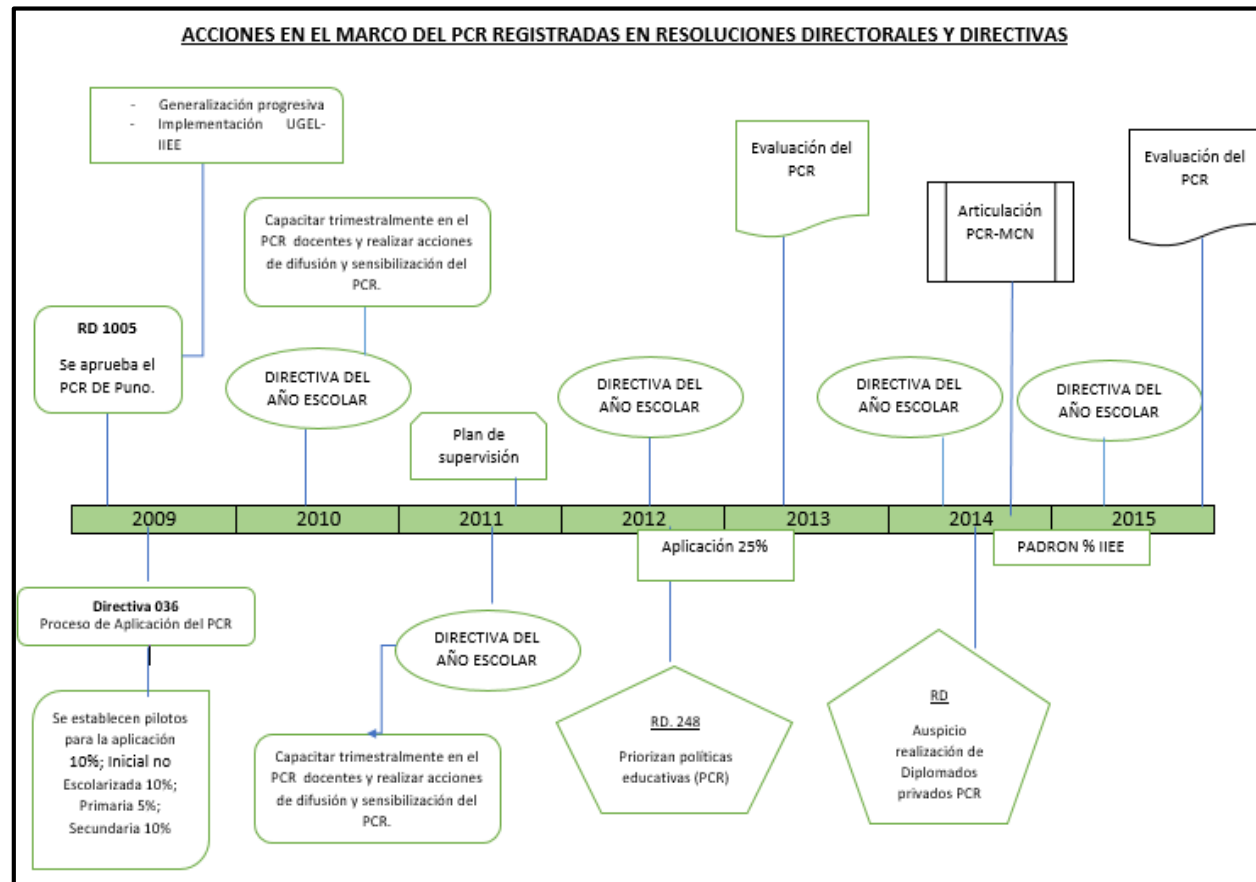
Elaboración propia

2.3. La viabilidad técnica en el diseño del PCR de Puno

Corresponde ahora presentar los resultados referidos a la viabilidad técnica del diseño del PCR de Puno, la cual se define como la posibilidad de llevar a cabo satisfactoriamente una propuesta curricular, asegurando las capacidades de los actores y las condiciones esenciales para su implementación, ejecución y sostenimiento. Genera mecanismos de seguimiento participativos y un adecuado soporte que se orienta al logro de las metas establecidas en el diseño del currículo (Barboza y Moura, 2013; CNE, 2007; Cuba, 2002; Espinoza, 1991).

El análisis para emitir un juicio de valor correspondiente a la viabilidad técnica del diseño del PCR se centró en la observancia de las directivas y resoluciones emitidas durante los años del 2009 al 2015. A continuación, en la figura 10, se presenta un resumen sobre las acciones registradas en el marco del PCR, en función a las principales directivas que se encontraron en este periodo.

Figura 10. Acciones registradas en el marco del PCR del 2009 al 2015



Elaboración propia

La explicación de la figura 10, se realizará a lo largo del presente apartado y en función a los indicadores planteados en este estudio. Asimismo, siguiendo la definición de la viabilidad técnica, se presentan estos resultados en dos partes. La primera se refiere a las estrategias de implementación, en las que se considera el análisis sobre las estrategias de formación docente, mecanismos de validación de la propuesta y la previsión de recursos didácticos. La segunda parte está enfocada en analizar el monitoreo del PCR de Puno, en el que verifica si se previeron procesos de monitoreo, planes de seguimiento y responsables del mismo.

2.3.1. Las estrategias de implementación en el diseño del PCR de Puno

Una propuesta curricular debe establecer estrategias consistentes para su implementación, la cual es entendida como la generación de condiciones específicas para llevar a cabo la propuesta, que en este caso es el PCR de Puno. Este diseño se aprobó en el año 2009 bajo la Resolución Directoral Regional N° 1005, en la que se dispone que:

La Dirección de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Educación emitirá una directiva específica que oriente la ejecución del PCR. Los directores de las instituciones educativas que apliquen el PCR, brindarán el asesoramiento técnico a los docentes para su correcta aplicación (P1:115).

Si bien es cierto que el PCR de Puno corresponde a una propuesta curricular emergente, en la cual se ha asumido un enfoque sociocrítico, las disposiciones de la directiva que aprueba este diseño, hace referencia solo a un asesoramiento técnico, pues el cambio de enfoque implica también un cambio didáctico en las prácticas docentes. A continuación se presenta lo encontrado en este aspecto.

2.3.1.1. Análisis sobre las estrategias de formación docente en la aplicación del PCR Puno

Como se afirmó, la formación docente se refiere a generar espacios de encuentro, donde se realiza el fortalecimiento de capacidades en temas específicos vinculados a la aplicación del PCR. Además, se explicó en el diseño metodológico, que el análisis se centró en las directivas emitidas a partir del año 2009 al 2015, se considera este periodo, debido a que la formación docente es de carácter permanente; por lo tanto, se verificó si en estos años se han previsto tales estrategias formativas.

Ciertamente que un acto resolutorio se centra en líneas generales, sin embargo, llama la atención que no se especifique claramente sobre los procesos de capacitación docente en la directiva de aprobación del PCR de Puno, pues en esta misma directiva sí se precisa la incorporación de áreas curriculares y el manejo de textos escolares (P1:111).

Del mismo modo, la directiva de aprobación señala que son los directores los responsables de brindar soporte a los docentes para implementar el PCR, por lo que surge la interrogante de que si estos cuentan con las capacidades y herramientas necesarias para asistir pedagógicamente a los docentes que tienen a cargo, considerando que es una propuesta curricular distinta a la que venían aplicando. Al respecto, no se encontró evidencia en formación de directivos para asistir técnicamente a docentes que tienen a su cargo.

Meses después de haberse aprobado el diseño curricular, se emite la directiva N° 036-2009, denominada “Proceso de aplicación del Proyecto Curricular Regional-PCR, en las instituciones educativas de EBR del ámbito DRE Puno”.

Esta directiva incorpora el componente de capacitación y formación docente, en la que se menciona como uno de sus objetivos “realizar un proceso permanente de capacitación, acompañamiento y monitoreo a docentes del ámbito de ejecución” (P1:16). Las demás disposiciones, se refieren a las visitas de acompañamiento por parte del equipo técnico de la DREP, UGEL e incluso el director, quienes son los que provén a los docentes el apoyo pedagógico. Esta directiva no especifica su periodo de vigencia.

La directiva del proceso de aplicación del PCR culmina con un disposición final, en la que se emana que “el director de Gestión Pedagógica, el equipo técnico y la ONG CARE, dicten normas complementarias para la aplicación de la directiva” (P1:115). Sin embargo, no se ubicó una directiva o instructivo al respecto dentro del universo de los 16 mil 489 documentos revisados.

Se constataron algunas disposiciones complementarias referidas a la formación en las directivas de inicio del año escolar, las mismas que son producto de una directiva nacional. En estas directivas complementarias regionales se precisan las acciones de capacitación, monitoreo, entre otras.

En lo que respecta al año 2010, lo cual significaría la primera directiva del año escolar post a la aprobación del PCR, se dispone:

Que los eventos de capacitación organizados por la DREP, UGEL y otra instituciones autorizadas, deben enfocar sus inicios en los contenidos y orientaciones del PCR y de inclusión, como parte de las adaptaciones curriculares (P1:57).

Lo mismo sucede en la directiva del año 2012, con algunas precisiones, en la que textualmente se señala:

Las capacitaciones se desarrollarán tres veces al año y antes del inicio de cada periodo trimestral sobre temas relacionados al enfoque pedagógico y administrativo del PCR, proyectos educativos, planificación curricular, estrategias metodológicas, evaluación, saberes y conocimientos de la cultura andina y amazónica, saberes de la cultura y conocimiento global entre otros, a cargo de la DREP y las UGEL (P5:18).

Lo anterior marcaría la agenda de capacitaciones decentes de las UGEL,

durante el año escolar 2012. Para el caso de la directiva del año 2013, aparece una disposición de interés, referida a la Movilización por la Educación Regional y en la que se especifica que:

Las acciones de capacitación a docentes y directores pueden ser presenciales y/o virtuales. Adicionalmente se implementará el programa denominado “Líder”, el cual tiene como misión fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y elevar los aprendizajes en los ámbitos rurales (P2:11).

Analizando la directiva de este año, no logra diferenciar con exactitud las acciones a realizarse en el marco del PCR, además que en el mismo año se impulsó la Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes a nivel nacional, por lo que denota una clara influencia e implementación de la normatividad nacional.

Esta influencia se ve aún más, cuando en el año 2014 las disposiciones de capacitación docente son similares a los años anteriores, pero se prioriza la capacitación virtual en “El proyecto Curricular Regional y las Estrategias de las Rutas de Aprendizaje” (P3:4), la cual representa una implementación de las Rutas de Aprendizaje como política curricular nacional y que trata de articularse con la regional, surgiendo la interrogante si es que ambas propuestas son compatibles en cuanto a su fundamentación, modelo pedagógico, entre otras. Además, a diferencia de los años anteriores, se evidencia la supresión de actividades de capacitación trimestral a docentes que aplican el PCR, dedicando cuatro acápites para las prohibiciones de capacitaciones que perjudiquen el desarrollo de las horas efectivas.

Para el caso de la directiva del año escolar 2015, aparece un componente interesante denominado “Compromiso 9” que consiste en:

La implementación del PCR agrega a los ocho (08) compromisos de gestión escolar que propone el Ministerio de Educación, el noveno compromiso regional, el cual consiste en conformar redes educativas que implementen el PCR y las UGEL conforman equipos de soporte pedagógico para que tenga a cargo la capacitación de docentes en el marco del PCR (P3:13)

Desde la fecha en la que se aprueba el PCR de Puno el año 2009 a julio del 2015, el análisis realizado evidencia que se han ido realizando algunas capacitaciones referidas al PCR por iniciativas de terceros. Se puede citar por ejemplo a la asociación PUKU PUKU que realizó capacitaciones referidas al marco operativo de PCR en el año 2013. Las demás capacitaciones relacionadas al PCR son pocas o no existe registro de que se hayan llevado a cabo.

Un caso particular es el auspicio que realizó la DRE de Puno a una asociación promotora de la Universidad Andina Privada Néstor Cáceres Velásquez, en la que se consigna la realización de diplomados por más de 1200 horas en temas vinculados al PCR (P1:171).

Asimismo, es de conocimiento público regional que en el año 2012 se realizó una Segunda Especialización en Currículo Regional e Interculturalidad en el marco del PCR, la que fue en convenio con la Unión Europea, La Universidad Nacional del Altiplano y la DRE Puno, pero no se tienen registros, ni informes en los archivos regionales revisados, que den cuenta sobre los alcances, objetivos y resultados obtenidos con el desarrollo de esta especialización.

Finalmente, y aplicando la escala de valoración correspondiente a este indicador, se puede apreciar que la previsión de estrategias de formación para docente, orientada al fortalecimiento de capacidades en la implementación del diseño del PCR, se encuentran a un nivel **medio**, debido a que se han establecido solo algunas de ellas y las cuales no están de manera consistente y sostenida. Esto se evidencia a lo largo de los cinco años de vigencia, donde se observa que las disposiciones varían considerablemente de un año al otro. Asimismo, se formularon después de haber diseñado el currículo y no en un plan de implementación organizado.

2.3.1.2. Los mecanismos de validación del diseño del PCR de Puno

El referente teórico conceptual de este estudio señala que para garantizar que un diseño curricular se implemente adecuadamente y cumpla con sus objetivos, es necesario que se establezcan mecanismos de validación a través de modelos pilotos que pongan a prueba el currículo de manera limitada y controlada, con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades que permitan su mejora (UNESCO, 2015).

El PCR de Puno es aprobado con la disposición de que las UGEL son quienes deben implementar, evaluar e informar sobre la aplicación de la propuesta en base a los porcentajes establecidos. Estos porcentajes a los que se alude, se refieren a que en el año 2009 y 2010 le corresponde la aplicación al 10% de instituciones educativa en inicial, mientras que para primaria se designa un

porcentaje del 5% y para secundaria el 10% a nivel regional (P1:65; P1:18). Según se constata en las directivas analizadas.

Las características o metodología de selección de las instituciones educativas quienes conformarán estos pilotos no están especificadas. Considerando que la región cuenta con diferentes tipos y características de instituciones educativas (unidocentes, multigrado, rurales, urbanos, bilingües), resultaría complicado llevar un control sobre los avances o reajustes que requiera este diseño curricular, y más aún si se pretende generalizar la propuesta.

Sin embargo, en el año 2013 se dispone una segunda focalización, en donde las UGEL deben garantizar que por lo menos el 25% de las IIEE de su ámbito, y en los tres niveles para que apliquen el PCR, lo cual constituye una ampliación de la propuesta curricular a nivel regional (P2:24).

En el año 2014, la directiva del año escolar, a diferencia de los años anteriores, deja de señalar el porcentaje de focalización del PCR, en la que se plantea iniciar un registro de empadronamiento de instituciones educativas que están validando el PCR (P3:5), lo cual podría interpretarse que no se cuenta con un registro real sobre qué instituciones han validado el diseño del PCR y cuál es el porcentaje de aplicación de esta propuesta curricular.

Lo mismo sucede en el año 2015, en el que se reitera la necesidad de registrar a las instituciones que aplican el PCR, perdiéndose de vista los porcentajes establecidos en los pilotos que validarían la propuesta curricular. Sin embargo, existe un documento sobre la sistematización del proceso de construcción del PCR, en la que se señala que el PCR fue validado en cuatro talleres, en las que participaron distintos especialistas y docentes. Se señala que:

La validación tuvo como meta contar con 70 instituciones educativas (5 por UGEL), 280 docentes (20 por UGEL) y 57 Directores (5 por UGEL), con excepción de Puno donde se consideró a 5 (M3-D4.1).

Lo anterior se refiere a que este proceso se realizó antes de la aprobación del PCR, durante los años 2008 y 2009, en las que se realizaron ajustes a las mallas curriculares, creación de sesiones de aprendizaje, entre otras. También se señala que se realizaron reajustes a la propuesta, en la que se señala textualmente:

Mientras se culminaba el proceso de validación se fueron asumiendo medidas para el reajuste del PCR. Con esta finalidad se desarrolló el Taller de Reajuste del PCR (20/04/09) con la participación de representantes de docentes, especialistas y organizaciones educativas y sociales como el Copare y CARE (M3-D4.2).

Las consideraciones anteriores ponen de manifiesto que se realizó una validación de la propuesta antes de la aplicación de pilotos a la que se refiere la directiva de aprobación del PCR. Esto significa que los porcentajes establecidos para la validación de la propuesta curricular, buscaban una validación desde la práctica; sin embargo, a mes de julio del 2015, no se encuentra alguna evidencia en que el PCR haya sido modificado en alguno de sus componentes de su diseño, pues la integridad del documento se encuentra tal como fue aprobada en el año 2009.

Al aplicar la escala de valoración, con respecto a la previsión de establecer mecanismos de validación de la propuesta curricular, se obtiene que el diseño del PCR de Puno se encuentra en un **nivel bajo**, debido a que se han establecidos pocos mecanismos de validación, en donde se ha perdido de vista los porcentajes de instituciones que validan la propuesta, así como no han dado lugar a cambios con respecto a sus componentes.

2.3.1.3 La previsión de recursos didácticos para la implementación del PCR de Puno

Las estrategias de implementación de una propuesta curricular requiere que se prevean y aseguren los recursos didácticos o que estos se vayan construyendo y consolidando dentro del proceso de aplicación de la misma. Esto con el fin de coadyuvar con el fortalecimiento y consolidación del Proyecto Curricular Regional de Puno, pues no considerar estos recursos podría poner en peligro el cumplimiento de las metas y objetivos de esta propuesta.

Al respecto, en lo concerniente a los recursos didácticos, el PCR señala en su aprobación que:

La dirección de Gestión Pedagógica de la DRE de Puno, emita una directiva expresa en la que se oriente la ejecución del PCR, el uso de textos escolares, entre otros (P1:113).

Asimismo, la directiva específica de aplicación del PCR del año 2009, determina en un acápite, aquellos recursos, materiales educativos y textos que serán de uso para la aplicación del PCR. Textualmente señala que:

Se utilizarán recursos proporcionados por la DREP, UGEL, CARE PERÚ y otras instituciones comprometidas con la implementación del PCR. Estos materiales serán entregados paulatinamente y que estos deberán ser devueltos bajo inventario cada fin de año, en la cual se responsabiliza al director y docente a cargo del uso y la conservación de los mismos (P1:41).

Luego de esta disposición, no se evidencia algo similar en las posteriores directivas desde el año 2010 al 2015, en los que se refiera a materiales o recursos didácticos, ni en otro tipo de norma a nivel regional que fueron sujetas de revisión. Sin embargo, existen algunas resoluciones en las que se felicita a docentes sobre la publicación de algún libro o recurso orientado a la implementación del PCR y que se podría incorporar como parte de los recursos orientados al fortalecimiento de este currículo.

Un caso particular se dio en el año 2013, en la que se conforma un equipo de investigación regional y en el que se plantea como objetivo la formulación de materiales como parte de los recursos didácticos, textualmente la directiva refiere:

Formular, experimentar y validar teorías, métodos, estrategias y materiales orientados al mejoramiento de la calidad permanente del servicio educativo, en los diferentes ámbitos de la región Puno (P1:71).

Lo anterior abrió la posibilidad de que este espacio pudieran generarse recursos orientados a la implementación del PCR, aparentemente no se hizo.

Adicionalmente, una iniciativa importante que surgió en los últimos años es la celebración del Día del Logro, en la que se presentan diversas experiencias exitosas en uso de recursos didácticos que se hayan promovido dentro de las aulas. Esta iniciativa es de corte nacional y la Dirección Regional de Educación de Puno ha aprovechado para organizar festivales pedagógicos orientados al fortalecimiento del PCR. Es decir, los recursos que se presentan en estos espacios son evidencias como: cuadernos de trabajo de los estudiantes, trabajos realizados por los estudiantes, carpeta pedagógica del docente, sesiones de interaprendizaje y convivencia (SIC), modelos o maquetas producidas en el aula, etc., y están orientadas en el marco del PCR.

Surge entonces la interrogante si es que estos materiales didácticos son aprovechados para sistematizarse u organizar un banco de experiencias que permitan un compartir posterior entre los demás docentes y en consecuencia formar parte de los recursos didácticos del PCR de Puno. El análisis hizo constatar que no se cuenta con un registro de tales materiales.

En consecuencia, al aplicar la escala de valoración con respecto a este indicador, se aprecia que el diseño del PCR de Puno tiene un **nivel bajo** en la previsión de recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular. Esto debido a que solo han previsto algunos recursos, sin considerar los niveles, ni áreas curriculares.

2.3.2. El monitoreo del diseño del PCR de Puno

El monitoreo es entendido como un procedimiento empleado para comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución de un proyecto curricular, mediante el cual se identifican elementos limitantes o ventajosos, que concluyen brindando recomendaciones correctivas para optimizar los resultados esperados y deseados (Cuenca y Carrillo, 2001, p. 24).

En tal sentido, los procesos de monitoreo son estrategias que están presentes en todo proyecto a ejecutar, y esto no es ajeno al PCR. Por consiguiente, deben ser planificados y establecerse con claridad dichos procesos de monitoreo que garanticen una aplicación adecuada de la propuesta, así como el levantamiento de información para la mejora de los procesos de ejecución curricular.

En este marco, al aprobarse el PCR de Puno, se dispone que son las UGEL quienes implementen, ejecuten, evalúen e informen sobre la aplicación del PCR, estando implícitamente el monitoreo de la misma. Al respecto, la presente investigación no abarca el desarrollo curricular como tal, sino se centra en analizar la previsión de estos procesos de monitoreo en el diseño del PCR. En esta línea, la previsión de este proceso de monitoreo se evidencia claramente en la directiva de aplicación del PCR, en la que se dispone:

Realizar un proceso permanente de capacitación, acompañamiento y monitoreo a docentes del ámbito de ejecución, a partir del cual se van mejorando y ajustando los contenidos del PCR (P1:6).

Lo anterior muestra que el monitoreo está previsto dentro de la directiva en mención, incluso dispone la aplicación y experimentación de instrumentos de monitoreo del proceso de ejecución del PCR, las cuales están pensadas en el desarrollo específico de cada uno de los saberes fundamentales del PCR (P1:8).

A lo largo de los años de la vigencia del PCR de Puno, se han establecido diversos niveles de monitoreo, así como funciones específicas, principalmente cada inicio del año escolar. En la siguiente tabla se presenta un resumen de este proceso.

Tabla 19. Procesos de monitoreo por año y nivel de gestión educativa

AÑO	IIEE	UGEL	DREP
2010	PRIMER NIVEL: El director o Sub director al 100% de docentes, auxiliares REPORTA A LA UGEL.	SEGUNDO NIVEL: El área de Gestión Pedagógica de las UGEL, director. Las UGEL, remiten a la DREP, indicando el número de horas elaboradas en su UGEL por IE.	TERCER NIVEL: Los especialistas de la DREP, supervisan y/o monitorean a sus homólogos de las UGEL una vez por trimestre,
2012	El director o Sub director al 100% de docentes, auxiliares- CONEI REPORTA A LA UGEL	Deben monitorear al 100% de los Directores y un porcentaje del 30% como mínimo de docentes en aula de IE REPORTA a la DREP, el marco del PCR.	Debe monitorear al 100% de los especialistas de gestión pedagógica de las 14 UGEL y al 20% de Directores
2013	INFORME DE ESPECIALISTAS: Los especialistas del Área de Gestión Pedagógica de las UGEL, mensualmente deben remitir su informe al especialista responsable de su área de la DREP, sobre los avances respecto a los indicadores de aprendizaje que utiliza o aplica, acciones de monitoreo, supervisión y asesoría, así como las acciones que desarrollan para el fortalecimiento del Proyecto Curricular Regional.		
2013	SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA ELECTRÓNICA INFORMATIZADA. Se debe conformar un equipo técnico de supervisión pedagógica electrónica informatizada en la DREP, UGEL y en las Instituciones Educativas. La supervisión, monitoreo y acompañamiento pedagógico está a cargo de los especialistas de la DREP, UGEL, Director o Subdirector y asesores de área de las instituciones educativas, los que a su vez sistematizan y elevan el informe de los resultados periódicamente y está organizado en niveles. La DREP generará el programa de supervisión pedagógica electrónica.		
2014	El director bajo responsabilidad monitorea a los docentes de manera mensual e informa a la UGEL.	Las UGEL sistematizan la información, a la vez monitorean el proceso de monitoreo de los directores.	La DREP recepciona los informes de las UGEL.
2015	La DREP y las UGEL deben implementan un sistema de información o <i>software</i> de las acciones educativas del Proyecto Curricular Regional y la propuesta nacional, con sus instrumentos pedagógicos respectivos.		

Elaboración propia

Si bien es cierto que los procesos de monitoreo están explícitos en las

directivas, surge la interrogante si es que esta información recogida está sistematizada o es aprovechada para tomar acciones de mejora en los diversos niveles de intervención. Además, se evidencia una clara variación de los mecanismos de monitoreo por año escolar, en las cuales se refiere al PCR de manera complementaria y en otras se ausenta.

En tal sentido, al aplicar la escala de valoración, se puede afirmar que la previsión de procesos de monitoreo se encuentra a un **nivel medio**, debido a que estos procesos no siempre están en función al monitoreo del diseño del PCR.

2.3.2.1 Los planes de monitoreo del diseño PCR de Puno

Para concretar el monitoreo y que en este se consignen los plazos, las metas y la metodología a aplicar, se requiere que estén plasmadas en un Plan de Monitoreo específico, que en este caso debe estar orientado en el marco de la implementación del PCR. Dentro del universo de documentos revisados en los archivos de la DREP, se evidencia que la disposición de contar con un Plan de Monitoreo está ausente, tanto en el documento de aprobación, como en la directiva específica del proceso de aplicación del PCR se aluden a momentos y niveles del monitoreo, sin señalar concretamente a que estos procesos cuenten o formen parte de un Plan de monitoreo y evaluación del PCR.

En el año escolar 2011, se aprecia que la DREP aprueba el Plan Regional Anual de Supervisión Pedagógica, con vigencia para el mismo año y que demuestra que es en el único año en el que se contó con un Plan de Supervisión, pero no especifica el monitoreo del PCR. Este plan señala que:

Se debe obtener información consistente y oportuna para una acertada toma de decisiones, dentro del proceso de implementación del PCR y comparativamente en las instituciones que aplican el DCN (P1:129).

Lo anterior es el objetivo del plan, sin embargo, no se alude a un plan específico de monitoreo del PCR, en las que se dicten disposiciones específicas para quienes implementarán la propuesta curricular. Un caso similar se aprecia en el año 2015, en la que se aprueba un Plan de Supervisión y Monitoreo, asistencia técnica y capacitación docente, para fortalecer el producto: “Docentes preparados implementan el currículo” en los ámbitos focalizados.

Sin embargo, este Plan de monitoreo obedece a la articulación del PCR de Puno con la propuesta de diálogo del Marco Curricular Nacional. Es decir, que el plan obedece a un requerimiento del proceso de articulación que demandó el Ministerio de Educación, y no precisamente centrada en ver los pilotos del PCR, pues este plan corresponde a una nueva focalización, tal como se señala en el documento aprobado (P1:54).

En tal sentido, la escala de valoración asigna un **nivel nulo** a este aspecto, debido a que no se ha encontrado un plan de monitoreo al diseño del PCR de Puno.

2.3.2.2 Los responsables del monitoreo del PCR de Puno

En lo que se refiere a los responsables de llevar a cabo el monitoreo de la implementación del PCR, se encuentra que estos están ligados a los niveles de monitoreo explicados en la tabla 19, por lo que es una de las funciones inherentes a los directores de las instituciones educativas, los especialistas de las UGEL y la DRE de Puno. Dentro de este proceso de monitoreo, son los responsables de remitir los informes mensuales, trimestrales y anuales, respecto a los procesos pedagógicos de su jurisdicción.

Un caso en el que se resalta que el monitoreo se enfoca en el fortalecimiento del PCR y considera con claridad a sus responsables, es en la directiva del año escolar 2013, en la que se dispone que los especialistas del Área de Gestión Pedagógica de las UGEL son los encargados de remitir mensualmente un informe al especialista responsable de su área de la DREP, así como enviar los avances respecto a: los indicadores de aprendizaje que utiliza o aplica; acciones de monitoreo; supervisión y asesoría; y las acciones que desarrolla para el fortalecimiento del Proyecto Curricular Regional de Puno (P2:17).

Se encuentran registros que en el año 2011 se conforma la comisión regional de supervisión y monitoreo pedagógico de la DRE Puno, con vigencia para el mismo año (P1:128). Asimismo, en el año 2013, se establece una comisión de evaluación curricular del PCR. En ese sentido, resulta pertinente interrogarse sobre si es necesario establecer un equipo específico para el monitoreo del PCR, el cual tenga funciones específicas y reconocidas normativamente en el ámbito regional,

pues la propuesta curricular es emergente y se requiere garantizar sus procesos de implementación y ejecución.

Al aplicar la escala de valoración, se encuentra que el establecimiento de contar con responsables del monitoreo del PCR de Puno se encuentra en un **nivel bajo**, debido a que existen estos responsables, pero no necesariamente para el monitoreo del PCR, ni de manera articulada.

Para concluir con la viabilidad técnica y haciendo uso de la escala de valoración, se puede afirmar que el diseño del PCR de Puno tiene un **bajo nivel** de ser viable técnicamente, debido a que: existe deficiencias en las estrategias de formación permanente de docentes en la implementación del diseño; poca claridad de los mecanismos de validación del PCR; pocos recursos didácticos; ausencias de planes de monitoreo adjuntos al diseño curricular. La tabla 20 presenta una síntesis de la aplicación de la escala de valoración que sustenta la afirmación.

Tabla 20. Resumen de aplicación de escala de valor de la viabilidad técnica

INDICADORES	ESCALA DE VALOR			
	NULA	BAJA	MEDIA	ALTA
Precisa estrategias de formación de docentes para la aplicación de la propuesta curricular			X	
Prevé mecanismos de validación de la propuesta curricular		X		
Enuncia la previsión de recursos didácticos para la implementación de la propuesta curricular		X		
Considera la previsión de procesos de monitoreo de la propuesta curricular			X	
Incluye planes de seguimiento participativos a la propuesta curricular con plazos establecidos	X			
Establece responsables para el monitoreo de la propuesta curricular		X		

Elaboración propia

CONCLUSIONES

Se exponen a continuación las conclusiones a las que arribó la presente investigación:

- El diseño del Proyecto Curricular Regional de Puno es lo suficientemente pertinente en lo social, debido a que recoge las demandas de los actores educativos y considera las demandas contextuales de la sociedad regional. Además, considera la participación de estos actores en la formulación de la propuesta curricular. Sin embargo, se ausentan demandas en lo referido a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y sobreedad.
- El análisis del enfoque curricular y perfil del estudiante del diseño del PCR, permiten concluir que su nivel de pertinencia pedagógica es básica. Donde el enfoque curricular está orientado a la formación integral del estudiante, pero el perfil de egreso propuesto no atiende lo suficientemente a las demandas formativas, como en el caso de lograr estudiantes autónomos e interculturales, así como formarlos en el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- El nivel de viabilidad técnica del diseño del Proyecto Curricular de Puno es baja, en la que no se encuentra una estrategia clara y sistemática de formación permanente al docente en la aplicación de la propuesta, además de estar ausente un plan de monitoreo que permita la mejora continua del currículo propuesto.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda continuar con la investigación y realizar una evaluación sobre la pertinencia pedagógica de los contenidos de la malla curricular del Proyecto Curricular Regional de Puno, así como evaluar el desarrollo de los mismos, utilizando métodos empíricos de investigación, en las que se utilicen técnicas e instrumentos que permitan observar las prácticas pedagógicas en aula y se pueda verificar si se está llevando a la práctica lo diseñado.
- Los resultados de la investigación muestran una urgente necesidad de reorientar el proceso de implementación y ejecución del diseño del Proyecto Curricular Regional, en las que se establezca un sistema de formación docente en la aplicación de la propuesta curricular y mecanismos de monitoreo que permitan alcanzar los resultados esperados.
- Resulta necesario revisar e incorporar un nuevo perfil del estudiante de la región Puno en el diseño del PCR, en las que estén presentes los rasgos referidos al manejo de las TIC, la interculturalidad y la autonomía, las cuales son demandas de formación latentes de los actores educativos.
- Finalmente, se deben establecer mecanismos de gestión curricular a nivel institucional y regional, para que la propuesta curricular cumpla con sus objetivos establecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. ACODESI (2003). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Ames, P. y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños*. Lima: IEP-UNICEF.
- Andrade, P. y Martínez M. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en política educativa: Perú, 2001-2005*. Lima: Foro Educativo.
- Balarín, M. y Cueto, S. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: GRADE.
- Barboza, E. y Moura, D. (2013). *Proyectos educativos y sociales*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Biondi, J. y Zapata, E. (1990). *Lo que piensan los niños sobre la escuela*. Lima: Publicaciones Universidad de Lima.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabello, J. (2002). *Educación permanente y educación social: controversias y compromisos*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carr W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de la calidad educativa. *REICE*.10 (4). Madrid.
- Céspedes, N. (2006). *Proyecto curricular de centro educativo. Un proceso participativo*. Lima: Tarea Asociación de publicaciones educativas. Recuperado de: http://tarea.org.pe/images/Cepeda_PCC.pdf
- Calderón, L.E. (2011). *La dinámica participativa en las actas de reuniones del Consejo Educativo Institucional (CONEI) de cuatro escuelas públicas de Lima*.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Madrid: Muralla.
- Congreso de la República. (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf.
- Consejo Nacional de Educación. CNE. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE.
- Consejo Nacional de Educación. CNE. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen*

desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo ya la construcción concertada de una política educativa. CNE. Lima: Fundación SM.

- Consejo Participativo Regional de Puno. COPARE. (2006). *Proyecto Educativo Regional Concertado*. Puno, Perú: COPARE.
- Consejo Participativo Regional de Puno. COPARE. (2009). *Proyecto Curricular Regional*. Puno, Perú: COPARE.
- Cuba, V. (2002). *Diseño de Proyectos y Programas Sociales. Una mirada estratégica*. Lima: GTZ.
- Cuenca, R. (2001). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD*. Lima: MINEDU.
- Cuenca, R. y Carrillo, S. (2001). *El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD*. Lima: MINEDU.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2009). *The critical pedagogy reader*. Psychology Press.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Recuperado de: <http://www.uv.mx/dqdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Dirección Regional de Educación de Puno. DREP. (2011). *Proyecto Curricular Regional. Sistematización de su proceso de construcción*. Puno: Editorial el Altiplano. Recuperado de: <http://www.care.pe/pdfs/cinfo/libro/Interior%20Sistematizaci%C3%B3n%20PCR%20Puno.pdf>
- Espinoza, A. (1991). *Reformas, inspección y evaluación educativa: aproximación histórico-comparativa, normativa y sistemática*. Madrid: Escuela Española S.A.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido. Principios y prácticas*. Buenos Aires:
- Frances, E. (2011). Teaching and learning together: making space for curriculum negotiation in higher education. *Waikato Journal of education*, (16), 143-156.
- Freire, P. (1993) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Girón, M. V. E. (2013). *La investigación Acción como aporte a la construcción de un currículo negociado*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Perú.
- Giroux, H. (2008). *Democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: GRAÓ.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guerrero, L. (2014). Marco curricular y currículos regionales: Una oportunidad para avanzar. *Tarea*, 2014 (86) 39-43.
- Gvirtz, S. y Podesta, M.E. (2009). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique S.A.

- Huerta, L. (2008). *Pedagogía del testimonio: reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica*. Barcelona: GRAÓ
- Hyun, E. (2006). Transforming Instruction into Pedagogy Through Curriculum negotiation. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3 (1), 136-164.
- Iafrancesco, G. (2010) *Pertinencia educativa, formativa, pedagógica y curricular como reto del siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Ibañez, N. (2001). The interactional context in the classroom: a new assessment dimension. *Estudios & Pedagogy* N°27:43-53.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. IPEBA. (2013). *Matriz y guía de Autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular*. Lima: IPEBA.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela nueva en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI*. Barcelona: GRAÓ.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE. (2013). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>.
- Manrique, L. (2009). *La evaluación procesual del currículo y su efecto en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP. estudio de caso*. Lima
- Marcelo, M. M. (2006) *La gestión pedagógica curricular en las áreas de lógico matemático y comunicación integral en el quinto ciclo de primaria, el caso del colegio x* Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Perú.
- Marcelo, C. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, (24), 47-69.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research desing. An interactive approach*. Thousands Oaks. CA: McCutchan.
- May, T. (2001). *Social Reaserch: Issves, Methods and process*. 3ª ed. Buckingham. Open University Press.
- Mclaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Meléndez, R. (2002). *En educación todos cuentan. Estrategia para el trabajo con padres y madres de familia*. Lima: UPCH-BID.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park. CA: Sage.
- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Propuesta pedagógica integral*. Lima: Aprender.

- Olivera, I., Benavides, M. y Mena, M. (2006). *De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828012735/depapas.pdf>
- Olson, M. (2000). Currículum as a multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25(2) pag. 169.
- Parodi, C. (2000). *Gerencia Social. Diseño, monitoreo y evaluación de programas sociales*. Lima: Universidad Pacífico.
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Lima: Editorial e imprenta UNMSM.
- Peralta, V. (2002). *Currículum culturalmente pertinente*. Santiago. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/508/6%20Maria%20Victoria%20Peralta%20ponencia.pdf>
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 1 (8), pp.11-33.
- Pinar, W. (2003) *International handbook of curriculum research*. New Jersey: LEA PUBLISHERS.
- Podestá, R. (2014). Other forms of knowing each other in an intercultural world innovative childhood experiences. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 9(20), 129-150. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&critério=N020>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa REDUC. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Pupiales, B. E. (2012). De la pertenencia social y la pertinencia académica del currículo del programa de licenciatura en artes visuales de la Universidad de Nariño de la ciudad de San Juan de Pasto – Colombia. *Tendencias*, 13(2), 119-146. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4242070>
- Rodriguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Román, M. y Diez, E. (2003). *Aprendizaje y evaluación curricular (6a Ed.)* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rotger, B. (1989) *Evaluación Formativa*. Bogotá: Editorial Cincel.
- Sevillano, .M. L. (1995). *Estrategias Metacognitivas y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de Estudios Ramos Arnes S.A.
- Shkedi, A. (2009). *From curriculum guide to classroom practice: teacher's narratives of curriculum application*. *Journal Of Curriculum Studies*, 41(6), 833-854.
- Sousa, E. (2003). *Nivel de pertinencia del currículo que desarrolla el centro de educación ocupacional Santa Rafaela María del cercado de Lima*. Tesis de Licenciatura.

Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Perú.

- Tobón, S. (2013). *Metodología de la gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Editorial Trillas.
- Torío S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, pp. 35-52 (2004).
- Touriñán, J. M. (2009). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. Recuperado de: http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/3044.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Documento de trabajo*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015a). *Caja de herramientas. Procesos de implementación del currículo. Módulo 7*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_7/Modulo_7_1-concept.html
- UNESCO. (2015b). *Inclusive Education through and with Language - Language Matters*. Recuperado de: http://wa2.www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/banners/slogan_IMLD_2015_en.png;pvf4d42168027ac0b8
- UNIFÉ. (2010). *Dimensiones de la persona*. Lima: Unifé.
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima: Tarea Impresión Gráfica Educativa.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

APÉNDICE N° 01: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA SOCIAL

Indicadores	MATRIZ DE RECOJO DE INFORMACIÓN SOBRE LA PERTINENCIA SOCIAL					
	Sub categoría: Demandas de los actores educativos					
	PEN (D-3)	Código cita	PER (D-2)	Código cita	PCR (D-1)	Código cita
Establece las demandas de los estudiantes.	El desarrollo de la conciencia crítica y moral de los estudiantes basada en la observación y análisis del comportamiento de líderes, actores e instituciones sociales tal como se refleja en los medios (p.75).	M1-D3.1	Los estudiantes se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral, practicando valores; capaces de enfrentar los retos de la globalización y liderar el desarrollo productivo y empresarial, en una sociedad democrática, justa y solidaria (p. 06)	M1-D2.1	formamos ciudadanos competitivos, críticos, creativos y participativos con capacidades para generar y transformar recursos; generaciones con identidad, liderazgo y vocación de servicio, que se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida (p.49)	M1-D1.1
					Buscamos el desarrollo humano dentro de una sociedad justa, equitativa, tolerante, incluyente, solidaria con calidad de vida, afirmando nuestra cultura e identidad. Lo hacemos por tener una sociedad intercultural, competitiva, culta, respetuosa de la diversidad, con líderes y autoridades que practican y promueven procesos de participación, concertación y vigilancia (p.49)	M1-D1.2
	Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad resultado 1: todos logran competencias fundamentales para su desarrollo personal y el progreso e integración nacional En todas las instituciones de educación básica, todos los estudiantes aprenden de manera efectiva y alcanzan las competencias que requieren para desarrollarse como personas, aportar al desarrollo humano del país y a la cohesión social, superando exclusiones y discriminaciones (p.15)	M1-D3.2	En las Instituciones Educativas regulares, la asistencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) es mínima o casi nula, en razón de que persisten algunos prejuicios tanto a nivel de docentes y padres de familia, quienes generan un ambiente de rechazo, marginación y maltrato ante estos niños; a esto se suma la no preparación y/o capacitación en estrategias de atención a estudiantes con NEE (p. 44) Los derechos de los niños, niñas y adolescentes no se respetan a plenitud. Se conoce que en la región existe gran porcentaje de acoso y abuso sexual, ya sea al interior de la IIEE, en el hogar o en la comunidad (p. 58)	M1-D2.2	Las estadísticas en Educación en la región Puno, en cuanto a los resultados de logros de aprendizaje referidos a comprensión de textos y lógico matemática de los alumnos que están por concluir primaria muestran niveles inferiores al promedio nacional. (PCR, p.17)	M1-D1.3
			Según ENDES 2 000 el promedio de desnutrición crónica en la Región de Puno es de 29.7%, ello significa que más de la cuarta	M1-D2.3		
				M1-D2.4	La situación nutricional que presenta el país es de 1 de cada 4 niños menores de 5 años presentan desnutrición crónica, 7 de cada 10 niños menores	M1-D1.4

		parte de los niños de nuestra región, no podrán desarrollar la totalidad de sus capacidades. La desnutrición en niños menores de 4 años en el 2004 fue, del 22.6% desnutrición crónica, 5.8% desnutrición grave y 2.3% desnutrición aguda (p. 28)		de 2 años sufren de anemia nutricional y, 4 de cada 10 mujeres gestantes tienen anemia nutricional (p.17)	
	A consecuencia del ingreso tardío y la repetición, el 38,6% de estudiantes que cursan la primaria se encuentra en situación de extraedad respecto de su grado; el 19,8% tiene atraso en un año, el 9,2% en dos años y el 9,6% en tres años. Los porcentajes se elevan cuando se refieren a zonas rurales (54,2%) y a los estudiantes pobres extremos (60,6%) (p. 53).	M1-D3.3	Según estimaciones, el 45% de los estudiantes del nivel primario se encuentran en extraedad con un promedio de un año de atraso con referencia a la edad normativa. La situación aún se torna difícil cuando en el medio rural la tasa de extraedad sube considerablemente al 58% (p.60)	M1-D2.5	
		Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) Son un conjunto de medios y herramientas como el satélite, computadora, internet (...); las cuales pueden emplearse en la educación para el logro de competencias y capacidades en los alumnos, con las múltiples ventajas que estas ofrecen (p.56).	M1-D2.6		
		Falta considerar contenidos de nuestra cultura local en la Diversificación Curricular de las IIEE, a partir de 3 componentes: Calendario Comunal, Necesidades de los Padres de Familia, características y necesidades de los niños y niñas dentro y fuera de nuestro contexto (p.49)	M1-D2.7	En la región Puno vive por un lado una población netamente castellano hablante, junto a otras, de lenguas originarias andinas y amazónicas vernáculo-hablantes, poblaciones con mayor o menor grado de dominio de más de una lengua. Esta heterogeneidad se expresa en la siguiente diversidad: tres provincias: San Román, Puno y Yunguyo concentran más del 65% de su población, entre 0 y 17 años, de origen castellano. En las provincias de Moho, El Collao, Huancané y Chucuito, los niños, niñas y adolescentes que hablan aimara supera el 45%. En Carabaya, Melgar, Lampa y Azángaro mayoritariamente hablan quechua superando el 60% (p.19)	M1-D1.5

			El Perú es un país multicultural, con gran diversidad lingüística, geográfica y de riqueza biológica. La oferta del sistema educativo pese a los esfuerzos no ha respondido a esta gran diversidad; por lo que amplios sectores de la población quedan excluidos o marginados de una oferta educativa que responda a sus necesidades de desarrollo individual, familiar y social (p. 52).	M1-D2.8	Características del PCR Multilingüe (Aimara, Quechua, Castellano, Lengua Extranjera): En el contexto multilingüe de la región, el PCR considera la educación bilingüe tanto para los estudiantes vernáculo hablantes como para los castellano hablantes y la enseñanza de una lengua extranjera, como instrumentos de aprendizaje de conocimientos y como herramientas de comunicación intercultural (p.75)	M1-D1.6
Recoge las demandas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos.	Programas de formación de padres en los cuales se estimule patrones de crianza que afiancen la autonomía de los niños y el respeto y buen trato hacia ellos (p. 139)	M1-D3.4				
	Rendición de cuentas a los padres de familia en cada Institución Educativa sobre los resultados de los aprendizajes alcanzados y sobre la pertinencia y calidad de estos (p.104).					
					Se perciben diversas formas de educación como: a) Educación en la vida familiar y según el calendario del ciclo vital (nacimiento, bautismo, matrimonio y muerte). b) Educación en los ciclos de las actividades productivas. c) Educación en el sistema de cargos y fiestas patronales (p.42)	M1-D1.7
					Aprendizaje de la sabiduría popular Los que promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la sabiduría popular, son los padres, ancianos, líderes, jóvenes y niños de la comunidad. Los ancianos son los máximos depositarios de la historia, los valores tradicionales de la cultura; los curanderos y hechiceros diagnostican, pronostican y tratan a nivel especializado lo referente a la salud y a las enfermedades (p.42)	M1-D1.8
Explicita las demandas de la sociedad civil.	La democracia que buscamos es inseparable de la existencia de una sociedad civil organizada y activa en defensa de sus derechos y demandas, apta para participar en las decisiones públicas y fiscalizar el ejercicio del poder, y también consciente de	M1-D3.5			Participativo y concertado en todos los procesos: La participación y concertación curricular en todos los procesos es la mejor garantía de la fortaleza y enriquecimiento permanente del proyecto curricular regional, que convierte a los actores sociales de sujetos pasivos	M1-D1.9

	sus propios deberes ciudadanos (p.28)			de la educación en los protagonistas del hecho educativo (p.75).	
	Institucionalización de los Consejos Participativos Regionales (COPARE) y Consejos Participativos Locales (COPALE) como instancias consultivas de los gobiernos regional y local y como instancias de concertación entre el Estado y la sociedad civil. Sus recomendaciones sobre formulación, evaluación y vigilancia de las políticas educativas regionales y locales tendrán carácter vinculante (p.105).	M1-D3.6		Convencimiento creciente, en la sociedad civil y política, de que la educación es la mejor garantía para el progreso de los pueblos ; y que gracias a ella, es posible la movilidad social, en un país sin muchas oportunidades laborales o de trabajo deficientemente remunerado. Se ha empezado a gestar múltiples “aliados” en la sociedad civil que concurren a mejorar la calidad educativa desde un mejor desempeño de la institución educativa (p.41)	M1-D1.10
				Emergente por Necesidades Socioculturales: Responde a las necesidades y demandas actuales de los actores educativos socioculturales (p.75)	M1-D1.11
				se busca evitar que el Proyecto Curricular Regional (PCR) sea un producto de la importación acrítica de modelos que responden a contextos y necesidades ajenas, cultural y socialmente, sino, más bien, respondan a las características, necesidades y demandas de los actores socioeducativos de la región Puno.(p.23).	M1-D1.12
				La metodología para la elaboración del PCR-P ha sido participativa. Y esto no solamente permite el asumir las necesidades e intereses de los grupos, sino que hace posible el grupo, el sujeto colectivo, sea actor de su propio desarrollo, en nuestro caso, formativo (p.14).	M1-D1.13
Sub categoría: Demandas sociales regionales					
Evidencia las demandas contextuales de la sociedad regional.				Los objetivos fundamentales para desarrollar esta propuesta no son sino: democratizar la educación peruana en función a una pertinencia cultural, relevancia social y significatividad personal de acuerdo con los intereses y necesidades locales y regionales. (PCR, P.49)	M1-D1.14
				una sociedad regional que demanda, equidad, justicia e igualdad en base a sus propias necesidades y demandas. (p. 71)	M1-D1.15

	<p>Demandas de la realidad productiva y en general de las necesidades del desarrollo humano de cada región, lo que incluye la valoración y experiencia en todo tipo de trabajo, incluyendo el manual, el técnico y la investigación, en la perspectiva de una formación en ciencia, tecnología e innovación (p.71).</p>	M1-D3.7		<p>Las demandas sistematizadas de aproximaciones de fuente primaria y secundaria nos permiten comprobar que la educación regional es una práctica social mediadora. Permite formar a la ciudadanía regional diferenciada o personas para que sean capaces de:</p> <p>a) Amigablemente transformar el espacio geográfico-ecológico, en un espacio económico-productivo;</p> <p>b) El espacio económico-productivo convertido en un espacio social y de organizada convivencia; y</p> <p>c) El espacio social y de organizada convivencia transformado en un espacio de ejercicio de la libertad y el poder (PCR, p.26)</p>	M1-D1.16
				<p>La agricultura constituye una de las principales actividades económicas de la región, pues la mayor parte de la población rural se dedica a esta actividad. La región cuenta con productos alto andinos potenciales y con alto nivel nutritivo, como son: la quinua, cañihua, habas, oca, papa, grano de cebada, haba de grano verde, yuca, avena, plátanos, naranja, café y pastos cultivados, que tienen una muy buena perspectiva a nivel mundial por tratarse de productos agro ecológicos y biológicamente apreciables (p.18)</p>	M1-D1.17
				<p>La producción pecuaria en el año 2007, tuvo un crecimiento moderado, llegando a alcanzar una producción de alpacas de 2 024 810 cabezas, siendo el primer productor a nivel nacional; ovinos, 3 918 350 cabezas; vacunos 628 480 cabezas; seguidamente llamas, 438 890 y; porcinos 109 880 cabezas. Esto demuestra que la Región Puno es un potencial ganadero (p.18)</p>	M1-D1.18
				<p>El turismo en la región tiene una evolución favorable en estrecha relación con el grado de estabilidad económica, política y social del país, que influye en el crecimiento constante de arribo de turistas nacionales y extranjeros que visitaron la Región Puno. La participación del turismo regional con respecto al nivel nacional fue de 20,57% en el año 2007 (p.18)</p>	M1-D1.19

			Según el Proyecto EDUFUTURO (2004) el 30% de niños en edad escolar trabajan, fundamentalmente en las zonas mineras de Ananea, La Rinconada y Sina, donde registraron que en Educación Primaria de 2 301 estudiantes, 690 trabajan y en Educación Secundaria de 1 022, trabajan 307, la característica principal es que no se excluye la escuela, es decir, los niños que van a la escuela también realizan labores mineras fuera del horario de clases (p. 30).	M1-D2.9	Como potencial minero, la Región Puno posee recursos polimetálicos y no metálicos, los más importantes productos metálicos son originarios de los yacimientos auríferos, donde se tuvo un crecimiento importante en la producción de oro, logrando superar largamente su producción a 67 906 onzas finas. (162,3%), respecto al 2006 (PCR,p.18)	M1-D1.20
					<i>La sociedad se urbaniza cada vez más, se hace más diversa, intercultural y dinámica, así como más centrada en el aprendizaje, el conocimiento y la información, con individuos más obligados a resolver problemas en relación a sus propios contextos y referencias identitarias, a pensar holísticamente y a ser creativos e innovadores (p.42)</i>	M1-D1.21
					su construcción es producto del movimiento social de constitución de actores socioeducativos; el reconocimiento social; la institucionalización; y la legalización. Teniendo como característica el de ser emergente por necesidades socioculturales, pues responde a las necesidades y demandas actuales de los actores educativos. Tiene como objetivo el de democratizar la educación peruana en función a una pertinencia cultural, relevancia social y significatividad personal de acuerdo con los intereses y necesidades locales y regionales. (p.49)	M1-D1.22

Apéndice N° 02: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA PEDAGÓGICA

MATRIZ DE RECOJO DE INFORMACIÓN SOBRE LA PERTINENCIA PEDAGÓGICA		Código: M2
Sub categoría: Demandas de formación del estudiante		
Indicadores	Código cita	PCR (D-1)
Explicita el enfoque curricular orientado a la formación integral de los estudiantes	M2-D1.1	Teniendo en cuenta que el enfoque curricular influye en el tipo de saberes que adquieran los estudiantes y en la forma de generar y organizar su conocimiento, el PCR opta por un enfoque emancipador que pretende lograr que las personas como individuos y como colectivo asuman la gestión de su propio destino con autonomía y libertad, en un proceso de reflexión y acción colectiva y cooperativa, para lo cual el PCR se constituye en un instrumento de cambio social y el alumno en sujeto creativo para el cambio (p.49).
	M2-D1.2	El enfoque intercultural nos permite ver con mayor precisión ciertos datos de las relaciones entre culturas y esta mirada da elementos para recrear e innovar en la educación. La interculturalidad como enfoque educativo apunta a la refundación de la democracia tomando en cuenta todas las posibilidades de desarrollo humano partiendo del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural (p.52).
	M2-D1.3	Un enfoque de interculturalidad pensado en términos de descolonización del poder y del saber, es indispensable pensar más allá de las estructuras y categorías dominantes, abriendo la educación al ingreso de diversos conocimientos y narrativas, a partir de una postura que asume al conocimiento como una construcción social y cultural (p.50).
	M2-D1.4	Enfoque de equidad de género. La equidad de género visto desde la complementariedad y relacionalidad entre hombre y mujer. Equidad de género es la construcción de relaciones sociales entre hombres y mujeres. Históricamente estas relaciones han sido construidas en forma inequitativa, en detrimento de las mujeres. Estas diferencias son reproducidas en las instituciones educativas. Los programas de desarrollo consideran estratégica la participación de las mujeres (p.53)
	M2-D1.5	Enfoque basado en derechos (EBD) Los derechos humanos identifican las mínimas condiciones para vivir con dignidad. (condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y civiles). Cuando estos derechos son respetados, podemos desarrollar nuestro potencial como seres humanos. Adoptar un EBD significa abordar derechos económicos, sociales culturales, civiles y políticos (p.53).
	M2-D1.6	Los modelos básicos curriculares en la que se desenvuelve el PCR son el sociocrítico y el procesual. En el modelo socio-crítico se postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e "intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre." (Román y Diez, 2003). Se apunta a contenidos socialmente significativos, un profesor crítico, reflexivo, comprometido "con la situación escolar y sociopolítica", es un agente de cambio social (p.53)
	M2-D1.7	El enfoque de construcción por el que se ha optado es el de una propuesta curricular como un proceso socio cultural (Kokan, Junio del 2006). Esta consiste en la expresión participativa, organizada y sistemática de las demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de la región Puno, que afecta a los elementos fundamentales del currículo (p.23).
Responde el	M2-D1.8	Ser un aprendiz SIMIYUQ / ARSURI , permanente, una persona que: Se expresa correctamente en diferentes contextos culturales, demuestra madurez e integridad en sus diálogos, es bilingüe coordinado, valora y practica las lenguas originarias y otras lenguas, maneja un vocabulario adecuado para expresar sus ideas y argumentos. Tiene lenguaje: habla bien, con propiedad, coherentemente, tiene vocabulario (p.81).
	M2-D1.9	Ser un aprendiz RURAYNIYUQ / IRNAQIRI , permanente, una persona que: Valora y participa en los procesos productivos locales, demuestra habilidad y destreza manual y artística, es original y creativo en sus diferentes producciones, se

perfil a las demandas de formación de los estudiantes		esmera por realizar acciones con calidad, practica deportes y maneja rutinas para el cuidado de su cuerpo. Desarrolla su potencial creativo en las diferentes áreas del aprendizaje que involucran la lengua, el arte y la ciencia, entre otras, para mirar y afrontar su realidad desde diferentes perspectivas. Tiene habilidad para producir cosas manualmente: habilidad, destreza manual y artística, deportista, creativo, autentico (p.81).
	M2-D1.10	Ser un aprendiz UYARIYNIYUQ / IST'IRI , permanente, una persona que: Lee el mundo con el referente de su propio entorno y su cultura, usando los diferentes conocimientos para tener una visión más amplia de los fenómenos que lo afectan. Valora su identidad cultural, la respeta y la promueve a través de la comprensión crítica de ella y de las otras culturas. Sabe escuchar, presta atención, comprende, es cordial, practica la obediencia cósmica y la observancia del orden universal, cuida la naturaleza, cumple sus responsabilidades, participa en el proceso de producción familiar y comunal, restituye el orden cósmico desequilibrado. Descubre las intencionalidades de los diferentes textos con los que interactúa y utiliza la información para reaccionar críticamente frente a las inquietudes que éstos le generan (p.81).
	M2-D1.11	Ser un aprendiz ÑAWIYUQ / UÑTIRI , permanente, una persona que: Indaga y promueve su espíritu investigativo a través de la observación, la exploración y la generación de hipótesis y respuestas parciales a sus preguntas. Es inquieta y se cuestiona constantemente, mantiene una mente abierta y va más allá de las verdades ofrecidas. Sabe comparar, leer, escribir, contar, representar. Asume la lectura del mundo no solamente desde el texto escrito sino también desde diferentes perspectivas como la artística, la académica, la científica, la política, entre otras (p.81).
	M2-D1.12	Ser un aprendiz UMayuq, YUYAYNIYUQ / AMUYURI , permanente, una persona que: Asume el aprendizaje como un agente transformador de su realidad y de su entorno. Considera lo que aprende como una herramienta que le sirve para la vida y se convierte en una fuente generadora de inquietudes y preguntas que le permiten participar en cambios de su realidad. Reconoce la importancia de su participación en la construcción de nuevas ideas y es escéptico frente a la memorización del conocimiento. Construye desde el compartir, la interacción, la valoración y la convivencia con el otro. Reconoce sus fortalezas y las de los demás y las usa para obtener respuestas más apropiadas a sus preguntas. Es un estudiante que reconoce el valor de los otros en la construcción de su visión del mundo y, por lo tanto, siempre está abierto a la discusión y a la crítica constructiva. Es una persona que piensa, tiene cabeza, tiene memoria, pensamiento, tiene talento, reflexivo, juicioso, racional, creativo, ingenioso, perseverante, emprendedor, curioso, investigador. (p.81).
	M2-D1.13	Ser un aprendiz SUNQUYUQ, MUNAKUYNIYUQ / CHUYMANI , una persona que: Está comprometida con su proceso de aprendizaje. Es un estudiante que se identifica con el valor real de la educación y asume todas las posibilidades negativas, positivas y retos que ésta le presenta. Considera a su profesor como una acompañante en su proceso de aprendizaje y trabaja con éste, asumiendo una posición clara y definida sobre lo que le interesa aprender y cómo lo debe aprender. Es consciente de que sus conocimientos previos son la base para la apropiada iniciación de nuevos ciclos de aprendizaje. Reflexiona y revisa constantemente su proceso de aprendizaje, analizando las situaciones, estrategias utilizadas, dificultades, avances y potencialidades para tomar decisiones informadas sobre éstas y proponer alternativas. Es recursivo, implementa diferentes estrategias y herramientas para solucionar situaciones específicas de su proceso de aprendizaje. Es un estudiante que está preparado para usar estas estrategias independientemente, dentro y fuera del salón de clase. Reconoce el valor y los derechos de las personas y, por lo tanto, promueve su voz y las voces de los demás para que éstas generen cambios. Tiene corazón, voluntad, es comunitario, demuestra sensibilidad, es correcto, maduro, alegre, líder, responsable, servicial, honesto, sensible, celebra el misterio de la vida y del orden universal, colaborador, solidario, hospitalario respetuoso y amante de la naturaleza (p.82).

Apéndice N° 03: MATRIZ DE ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE Y DEMANDAS FORMATIVAS

PERFIL		VARIABLES DE DEMANDAS PCR						
		INTELECTUAL	AXIOLÓGICA	CULTURAL	ECONÓM. LA.	SOCIAL	MOTRICIDAD	COM-INF
Ser un aprendiz SIMIYUQ / ARSURI (Sabe expresarse)	Se expresa correctamente en diferentes contextos culturales	VIP-02; VIP-05; VIP-07; VIP-14; VIA-05		VCC-16		VSC-29		VCIP-09; VCIP-13; VCIP-16; VCIP-38; VCIP-39; VCIP-56; VCIA-07; VCIA-17; VCIA-23; VCIM-04;
	Demuestra madurez e integridad en sus diálogos					VSM-01		
	Es bilingüe coordinado							VCIP-29; VCIP-25, VCIP-26-VCIP-27; VCIA-02;
	Valora y practica las lenguas originarias y otras lenguas							VCIA-19; VCIA-20;
	Maneja un vocabulario adecuado para expresar sus ideas y argumentos							VCIP-09; VCIP-13; VCIP-38; VCIA-17
Tiene lenguaje habla bien, con propiedad, coherentemente, tiene vocabulario.							VCIP-02; VCIP-15; VCIP-58; VCIA-14;	
Ser un aprendiz RURAYNI YUQ / IRNAQIRI (Sabe hacer)	Valora y participa en los procesos productivos locales			VCC-29;	VEC-29; VEC-30; VEC-12; VEC-17; VEC-19; VEC-36; VEE-07; VEE-08; VEE-18; VEE-28; VEM-02;			
	demuestra habilidad y destreza manual y artística				VEC-13; VEE-16;		VMD-01; VMD-02;	
	es original y creativo en sus diferentes producciones	VIA-11; VIM-05;			VEC-46;	VSE-24;		VCIA-12;
	se esmera por realizar acciones con calidad	VIM-03;	VAE-26;					
	practica deportes y maneja rutinas para el cuidado de su cuerpo						VMS-01; VMS-02; VMS-03; VMS-04; VMS-05; VMS-06; VMS-07; VMS-08; VMS-09; VMS-21; VMS-22; VMS-25; VMS-28;	
	Desarrolla su potencial creativo en las diferentes áreas del aprendizaje	VIA-11; VIP-08						

	Tiene habilidad para producir cosas manualmente habilidad, destreza manual y artística, deportista, creativo, autentico.						VMD-02;	
Ser un aprendiz UYARIYN IYUQ / IST'IRI (Sabe escuchar)	Lee el mundo con el referente de su propio entorno y su cultura usando los diferentes conocimientos para tener una visión más amplia de los fenómenos que lo afectan	VID-23;						
	Valora su identidad cultural, la respeta y la promueve a través de la comprensión crítica de ella y de las otras culturas.	VIP-10;	VAP-36; VAA-07; VAA-12;VAA-13; VAA-14; VAA-15;VAA-16;VAA-24	VCF-02; VCC-11; VCC-12;VCC-13; VCC-14; VCC-33; VCE-05; VCE-06; VCE-08; VCC-15; VCC-19; VCC-38; VCC-39; VCE-03; VCE-04;				
	Sabe escuchar , presta atención,	VIP-07;	VAE-08; VAE-11;		VEC-40;	VSC-13; VSE-06;		VCIP-59;
	comprende	VIP-01; VIP-02; VIP-03;VIP-04; VIP-07;						VCIP-03; VCIP-13; VCIP-61;
	es cordial					VSE-23;		
	practica la obediencia cósmica y la observancia del orden universal	VID-23;						
	cuida la naturaleza	VIA-03;VIA-04;			VEC-12; VEC-32;			
	cumple sus responsabilidades		VAP-20;VAE-26;		VEC-34;	VSE-02; VSE-25;	VMD-13	
	participa en el proceso de producción familiar y comunal				VEE-15; VEE-16;VEE-17; VEE-28;			
restituye el orden cósmico desequilibrado								

	Descubre las intencionalidades de los diferentes textos con los que interactúa y utiliza la información para reaccionar críticamente frente a las inquietudes que éstos le generan.							VCIM-06;
Ser un aprendiz ÑAWIYU Q / UÑTIRI (Es conoedor)	Indaga y promueve su espíritu investigativo a través de la observación, la exploración y la generación de hipótesis y respuestas parciales a sus preguntas.	VIP-25; VIP-27;		VCE-01; VCE-04;	VEM-05;	VSE-12;		VCIM-05
	Es inquieta y se cuestiona constantemente							VCIM-06
	mantiene una mente abierta y va más allá de las verdades ofrecidas					VSC-30;		VCIA-06
	Sabe comparar							
	leer	VIP-06; VIP-09; VIP-11; VIP-18; VIA-07; VIM-07;	VAP-17,				VSC-37;	VCIP-04; VCIP-13; VCIP-14; VCIA-05; VCIA-24
	escribir	VIP-01; VIP-06; VIA-09; VIP-16	VAP-18					VCIP-02; VCIP-04, VCIP-26; VCIM-02
	contar	VID-03; VID-05; VID-06; VID-10;						
	representar							
	Assume la lectura del mundo no solamente desde el texto escrito sino también desde diferentes perspectivas como la artística, la académica, la científica, la política, entre otras.							
Ser un aprendiz UMayuQ,	Assume el aprendizaje como un agente transformador de su realidad y de su entorno				VEF-31;			
	Considera lo que aprende como una herramienta que le sirve para la vida y se convierte en una	VIM-04;						

YUYAYNI YUQ / AMUYUR I (sabe pensar)	f fuente generadora de inquietudes y preguntas que le permiten participar en cambios de su realidad							
	Reconoce la importancia de su participación en la construcción de nuevas ideas y es escéptico frente a la memorización del conocimiento		VAP-06; VAE-24;	VCC-07; VCC-21;	VEC-38;	VSC-02; VSC-03; VSC-04; VSC-05; VSC-08; VSC-22; VSC-24; VSE-04; VSE-11; VSE-19;		VCIP-53; VCIA-25
	Construye desde el compartir, la interacción, la valoración y la convivencia con el otro			VCC-02;		VSC-12; VSC-30; VSC-33; VSE-14; VSE-23;	VMS-15;	VCIA-21;
	Reconoce sus fortalezas y las de los demás y las usa para obtener respuestas más apropiadas a sus preguntas						VMP-19;	
	Es un estudiante que reconoce el valor de los otros en la construcción de su visión del mundo y, por lo tanto, siempre está abierto a la discusión y a la crítica constructiva.	VID-23;	VAA-01;					
	Es una persona que piensa	VIP-04; VIM-02;						
	Tiene cabeza							
	Tiene memoria							
	Pensamiento	VID-02						VCIP-09
	Tiene talento				VEC-16; VEC-18; VEC-47; VEC-48			VCIA-16
	Reflexivo	VIM-05						
	Juicioso				VEM-05			VCIM-01
	Racional	VIM-02;						VCIP-41;
	Creativo	VIA-11; VIM-05;			VEC-46;	VSE-24; VSE-27		VCIA-12
	Ingenioso							
	Perseverante		VAA-04; VAP-09;		VEC-43			
	Emprendedor	VIA-10;			VEC-13;			
Curioso	VIP-27							
investigador	VIP-25;			VEM-05	VSE-12		VCIM-05	

	Asume riesgos frente a su aprendizaje pues tiene la confianza suficiente para probar sus ideas sin temor a equivocarse y considera el error como el punto de partida de construcción de su conocimiento.	VIA-06; VIM-04; VIM-06						VCIA-17
	Concibe el aprendizaje como un proceso continuo que no está limitado por el tiempo, las personas, los contenidos u otros factores	VIM-04	VAP-19					
Ser un aprendiz SUNQUY UQ, MUNAKU YNIYUQ / CHUYMA NI (sabe querer)	Está comprometida con su proceso de aprendizaje	VIA-06; VIM-04;	VAP-19					
	Es un estudiante que se identifica con el valor real de la educación y asume todas las posibilidades negativas, positivas y retos que ésta le presenta.	VIM-04; VIM-06						
	Considera a su profesor como una acompañante en su proceso de aprendizaje y trabaja con éste, asumiendo una posición clara y definida sobre lo que le interesa aprender y cómo lo debe aprender.					VEC-37		
	Es consciente de que sus conocimientos previos son la base para la apropiada iniciación de nuevos ciclos de aprendizaje.	VIM-06						
	Reflexiona y revisa constantemente su proceso de aprendizaje analizando las situaciones, estrategias utilizadas, dificultades, avances y potencialidades para tomar decisiones informadas sobre éstas y proponer alternativas.	VIM-04; VIM-06;	VAP-19					
	Es recursivo							
	implementa diferentes estrategias y herramientas para solucionar situaciones específicas de su proceso de aprendizaje. Es un estudiante que está preparado	VIP-22; VIP-19; VIP-20; VIP-21; VIP-23					VSE-22;	

	para usar estas estrategias independientemente, dentro y fuera del salón de clase.						
	Reconoce el valor y los derechos de las personas y, por lo tanto, promueve su voz y las voces de los demás para que éstas generen cambios		VAA-22; VAA-17;VA-18; vaa-21 vaa-23				
	Tiene corazón		VAP-13; VAP-25; VAP-39			VMD-14	
	Voluntad		VAA-04		VEC-42;		
	Es comunitario		VAE-03; VAE-06;			VSC-21; VSE-19	
	Demuestra sensibilidad						VCIA-11; VCIA-17;
	Es correcto		VAP-01; VAP-02; VAP-03; VAP-04; VAP-05; VAP-08; VAP-11; VAP-12;			VSC-07 VSE-26;	VMD-10
	Maduro						
	Alegre						VCIA-18
	Líder		VAE-21; VAP-15;			VSC-09; VSE-15; VSE-17; VSE-18	
	responsable		VAP-14; VAA-05;		VEC-34; VEC-44; VEC-45;	VSC-06; VSC-07; VSE-02; VSE-25;	VMD-13
	Servicial	VIA-01;	VAA-08; VAP-24; VAP-38;		VEE-11;		
	Honesto		VAP-13; VAP-25; VAE-02; VAP-10				VCIA-23;
	sensible						VCIA-11; VCIA-17;
	Celebra el misterio de la vida y el orden universal						
	Colaborador		VAA-11; VAE-03; VAE-21;		VEC-38; VEE-10		

	Solidario		VAA-08; VAA-10; VAA-11; VAP-14; VAP-24; VAP-38; VAA-02;vap-07		VEE-11;		VMD-15	
	Hospitalario							
	Respetuoso		VAE-04; VAP-26; VAE-08; VAE-16; VAE-22; VAA-02;VAA-03; VAA-06;	VCC-14; VCC-19; VCC-27; VCC-33; VCC-38; VCE-06;		VSE-24; VSC-14; VSC-19; VSE-06;	VMD-12;VMD-33; VMS-26;	VCIA-21; VCIA-22;
	Amante de la naturaleza	VIA-02; VIA-03; VIA-12;		VCC-23; VCC-27				

Apéndice N° 04: Extracto de citas registradas en ATLAS.TI.

Citas seleccionadas (1%).

UH: ANÁLISIS VIABILIDAD TÉCNICA

File: [C:\Users\Eleazar\Documents\Scientific Software\AT...\ANÁLISIS VIABILIDAD-02 SETIEMBRE.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2015-11-20 15:24:21

P 5: DIRECTIVA AÑO ESCOLAR 2012.pdf - 5:32 [DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR; La..] (13:827-13:1670) (Super)

Códigos: [Diversificación curricular - Familia: IMPLEMENTACIÓN]

No memos

DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR; Las instituciones educativas inmersos en el PCR deberán realizar la diversificación curricular teniendo en cuenta básicamente al Proyecto Curricular Regional (PCR), en base al cual se debe formular el proyecto curricular institucional (PCI) además es necesario considerar los instrumentos de gestión educativa de nivel nacional, regional, local e institucional (LPN, PEN, DCN, PER, PEL, PEI); el PCI permitirá generar la programación curricular anual expresado trimestralmente, finalmente las sesiones de inter-aprendizaje y convivencia (SIC) elaborado por cada uno de los docentes con participación de los estudiantes, siendo éste el momento mas importante en la que se concretiza la propuesta curricular que permitirá formar educandos interculturales, productivos e investigadores

P 4: DIRECTIVA AÑO ESCOLAR 2015.pdf - 4:17 [El Proyecto Curricular Regiona..] (6:1132-6:1833) (Super)

Códigos: [Consolidación del PCR - Familia: Formas de validación del PCR]

No memos

P 2: DIRECTIVA AÑO ESCOLAR 2013.pdf - 2:23 [PROYECTO CURRICULAR REGIONAL (..) (9:1803-9:2546) (Super)

Códigos: [Normas para el PCR 2013 - Familias (2): Formas de validación del PCR, Planes de seguimiento del PCR]

No memos

PROYECTO CURRICULAR REGIONAL (PCR)

El Proyecto Curricular Regional, se entiende como un instrumento curricular por saberes, con un enfoque de afirmación cultural e intercultural, técnico productiva, investigación y enfoque ambiental que en el presente año 2013 debe ser impulsada con mayor énfasis en su implementación y aplicación, ampliándose la cobertura en los tres niveles de educación básica regular inicial, primaria y secundaria, la misma que deberá ser garantizado por los Directores de las UGEL, en cuanto se refiere a la incorporación de nuevas instituciones educativas en los tres niveles, debiendo garantizar la meta que dispondrá la DGP de la Región de Educación concordante con el Plan de Implementación del PCR.

