

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



**Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del  
currículo en profesores de educación secundaria de una  
Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho**

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

**Jesús Gabriela Rojas Romero**

**Asesora:**

Dra. Cristina Del MastroVecchione

**Miembros de jurado:**

Mag. Diana Revilla Figueroa

Mag. Lileya Manrique Villavicencio

San Miguel, Julio de 2013



A mi madre, por su bondad y confianza.

A mi esposo, por su amor y comprensión.

## Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho

Jesús Gabriela Rojas Romero (2013)

Al reflexionar sobre la práctica docente surge el interés por conocer lo que está detrás de cada actividad curricular que realiza el profesor, ya que durante su historia de vida y formación académica ha incorporado a sus esquemas de pensamiento, experiencias y conocimientos que se encuentran en su inconsciente y es lo que le conduce a actuar, es decir, posee *teorías implícitas*.

El presente estudio intenta aproximarse al conocimiento de las teorías implícitas acerca del currículo en los profesores del nivel secundario de una institución educativa pública, y relacionarlas con las teorías curriculares explícitas del proyecto curricular, para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué teorías implícitas sobre el currículo predominan en los profesores del nivel secundario y cómo se relacionan con el proyecto curricular de su institución?

La metodología es de nivel exploratorio, desde un enfoque cualitativo, empleando para el recojo de información dos instrumentos: un cuestionario para identificar las teorías implícitas de los docentes y una matriz de análisis de contenido para reconocer la o las teorías curriculares presentes en el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Los hallazgos muestran que los docentes presentan una combinación de más de un tipo de teoría curricular implícita: interpretativa, tecnológica y crítica, las cuales varían en orden de prioridad de acuerdo con el tipo de componente curricular, de modo que implicaría una relación contextual al mostrar que se activan dependiendo de la naturaleza de los distintos propósitos curriculares. Asimismo, el PCI explicita que se encuentra basado en la teoría curricular crítica, aunque no todos sus elementos presentan concepciones y características propias de esta teoría, y entre las teorías implícitas predominantes de los docentes y las que se manifiestan en el PCI, no se aprecia una correspondencia alta.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	01
<b>PRIMERA PARTE : MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1. TEORÍAS IMPLÍCITAS</b>	06
1.1 Aproximación conceptual a las teorías implícitas	06
1.2 Adquisición de las teorías implícitas	10
1.3 Naturaleza de las teorías implícitas	12
1.4 Teorías implícitas vs teorías explícitas	13
1.5 Explicitación de las teorías implícitas	18
1.6 Teorías implícitas del profesorado	19
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2. TEORÍAS CURRICULARES</b>	24
2.1 Importancia y aproximación conceptual a las teorías curriculares	25
2.2 Ámbitos de la planificación curricular	28
2.3 Elementos curriculares	29
2.4 Teorías explícitas del currículo	30
2.3.1 Teoría Academicista	31
2.3.2 Teoría Tecnológica	36
2.3.3 Teoría Interpretativa	42
2.3.4 Teoría Crítica	48
2.5 Teorías implícitas acerca del currículo en el profesorado	59
<b>SEGUNDA PARTE : DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS</b>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	
1.1 Determinación del nivel y enfoque de la investigación	64
1.2 Objetivo de la investigación	68
1.3 Categorías de estudio	68
1.4 Determinación de las fuentes de información	69
1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	71
1.5.1 Cuestionario	71
1.5.2 Análisis de contenido	74
1.6 Procesamiento y organización de la información	75
1.6.1 Procesamiento y organización de la información recogidos a través del cuestionario	75
1.6.2 Procesamiento y organización de la información recogidos a través del análisis del documento	77
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	
2.1 Teorías implícitas predominantes en los profesores acerca del currículo	78
2.1.1 Predominio de las teorías implícitas acerca del currículo	79
2.1.2 Predominio de las teorías implícitas acerca de	85

	los elementos, procesos y actores del currículo	
2.2	Teorías curriculares predominantes en el PCI	97
2.2.1	Predominio de las teorías curriculares en los elementos del PCI	98
2.2.2	Predominio de las teorías curriculares en los procesos de enseñanza y aprendizaje del PCI	104
2.2.3	Predominio de las teorías curriculares en los actores del currículo del PCI	106
2.3	Correspondencia entre las teorías implícitas de los profesores y las teorías curriculares explícitas del Proyecto Curricular Institucional	108
<b>CONCLUSIONES</b>		111
<b>RECOMENDACIONES</b>		114
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		115
<b>APÉNDICES</b>		120





## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, son diversos los especialistas que profundizan sobre el currículo. Su reflexión ha despertado interés y ha asumido especial importancia dado que se le considera un punto clave, de articulación entre la teoría y la praxis. En el currículo se materializan las intencionalidades educativas, el qué y el para qué de la enseñanza, el propósito educativo que requiere una sociedad.

Según Contreras (1994), un tratamiento adecuado del currículo requiere un estudio de la dinámica real de la enseñanza, del flujo de intercambios que se realiza en las aulas, de las ideas y valores que realmente se enseñan y aprenden, de las creencias que tienen los implicados en la enseñanza, de las experiencias que viven profesores y alumnos. Un currículo se construye socialmente y es la concretización de ciertas pretensiones que se tiene para la escuela y para la sociedad.

Como se sabe, el encargado de concretizar dicha finalidad en el aula es el docente; por ello, su desempeño representa un papel importante en la educación. Hoy más que nunca se reconoce la importancia del docente. Vaillant (2005)

afirma, que para cambiar la educación es necesario hacerlo con los docentes, son la piedra angular de una construcción concertada del cambio curricular, son ellos quienes concretizan el currículo en las aulas, las fuentes insustituibles a la hora de conceptualizar y definir el rol del currículo en la sociedad. Por tanto será, necesario conocer sus experiencias y pensamientos, ya que pueden influir en su práctica.

Durante su historia de vida y formación académica, los docentes han incorporado, a sus esquemas de pensamiento, experiencias, conocimientos y creencias, que en buena medida se encuentran en el inconsciente de las personas, y es lo que los conduce a actuar y a determinar su comportamiento. Esto es lo que se ha denominado *teorías implícitas* (Pozo 2006, Rodrigo 1993, Esteban 2002). De modo que, el profesor ve el mundo a través de sus teorías implícitas, las cuales le llevan a interpretar, decidir y actuar de manera no consciente en la práctica y a decidir qué estrategias adoptar, qué contenidos priorizar, qué evaluar, qué recursos seleccionar, es decir, las teorías implícitas son las que están detrás de cada actividad curricular que realiza el profesor.

Es más, Pozo (2006) indica que el profesor debería tomar conciencia de sus teorías implícitas y, en alguna medida, renunciar a ellas, toda vez que ello forma parte de una necesidad de esta nueva época: los alumnos vienen siendo bombardeados por informaciones diversas, mediante la televisión, la radio, la Internet, los ordenadores y otros medios. Por tanto, ellos deben tener la capacidad de organizar e interpretar todo aquello, y de darle sentido. Surge, entonces, la necesidad de cambiar las formas de aprender de los alumnos y esto se lograría cambiando las formas de enseñar de los profesores, lo que solo es posible desde un cambio de mentalidad, un cambio en las concepciones profundamente arraigadas de unos y otros.

Por consiguiente, al ser determinantes en la práctica educativa, funcionan como un filtro, mediante el cual, cualquier tipo de capacitación que tuviera el profesor tendría que reestructurar sus ideas para que exista una transformación en su práctica; son ellas las que generan dificultades para promover cambios en los paradigmas de la formación del profesorado. Es así como Elliot (2000) nos dice que el problema fundamental de la reforma del currículo radica en el choque que

se produce entre las teorías implícitas y las teorías de los reformadores, que no logran darse cuenta de que los cambios fundamentales solo pueden llevarse a cabo si los profesores toman conciencia de las teorías implícitas, y si son capaces de reflexionar críticamente sobre ellas. Por tanto, si se quiere implementar reformas a nivel curricular es importante tomar en cuenta las teorías implícitas que el docente posee acerca del currículo.

Es posible que los conocimientos que los docentes han ido formando con el transcurrir de los años estén asociados a diversas teorías curriculares explícitas que, según Schiro (2008), Sánchez (2005), López (2005) y Madgenso (2003) se pueden distinguir en cuatro grandes teorías o racionalidades del currículo: academicista, tecnológica, interpretativa y crítica.

Asimismo, el hecho de entender la presencia de las teorías implícitas de los docentes acerca del currículo ayuda a comprender mejor la forma cómo los profesores intervienen en el diseño y desarrollo del currículo, ya que los profesores utilizan sus teorías implícitas a la hora de planear una clase, de llevarla a cabo y de afrontar situaciones inesperadas en el aula, siempre y cuando tenga utilidad práctica y les funcionen exitosamente. Por ello, el interés de este estudio se justifica en la línea de investigación de los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares. Se pretende, por ello, dar respuesta a la pregunta: ¿Qué teorías implícitas sobre el currículo predominan en los profesores del nivel secundario y cómo se relacionan con el marco curricular de su institución? De este modo, este estudio permitirá inferir las concepciones implícitas que poseen los profesores sobre el currículo, y si estas tienen coherencia con las que se encuentran en el Proyecto Curricular de la Institución. Se considera, pues, que este estudio brindará un aporte a la institución educativa, que además es ganadora en dos oportunidades de concursos nacionales de innovación educativa, organizados por el Ministerio de Educación.

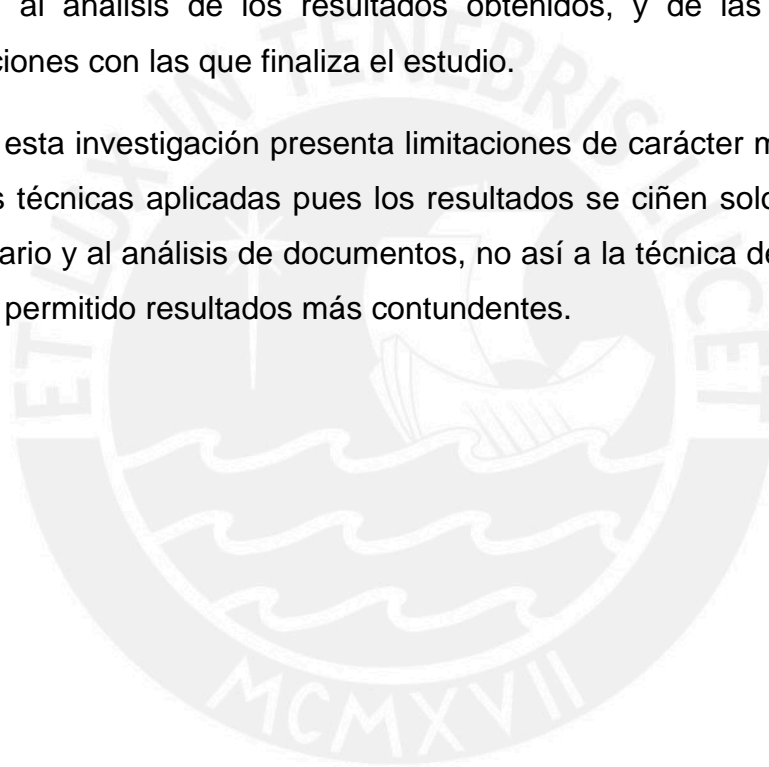
En suma, la presente investigación plantea como objetivo general caracterizar las teorías implícitas acerca del currículo en los profesores del nivel secundario de una institución educativa pública y relacionarlas con las teorías curriculares del Proyecto Curricular Institucional. Por otro lado, como objetivos específicos se ha considerado: identificar las teorías implícitas de los profesores acerca del currículo



a partir de las concepciones que poseen sobre los elementos curriculares, los procesos y actores educativos; tipificar las teorías curriculares del Proyecto Curricular Institucional; y establecer la correspondencia entre las teorías implícitas de los profesores acerca del currículo y las teorías curriculares del Proyecto Curricular Institucional.

La presente investigación se ha organizado en dos partes centrales: la primera, en un marco teórico que implica poseer una base teórica acerca de las teorías implícitas y las teorías curriculares, y la segunda parte, sobre el trabajo de campo, que se compone de dos capítulos: el primero se refiere al diseño metodológico, y el segundo, al análisis de los resultados obtenidos, y de las conclusiones y recomendaciones con las que finaliza el estudio.

Finalmente, esta investigación presenta limitaciones de carácter metodológico, en cuanto a las técnicas aplicadas pues los resultados se ciñen solo a la aplicación del cuestionario y al análisis de documentos, no así a la técnica de la observación que hubiera permitido resultados más contundentes.



# PRIMERA PARTE

## MARCO TEÓRICO



## CAPÍTULO I

### TEORÍAS IMPLÍCITAS

En el presente capítulo, se parte de las teorías implícitas que permiten entender y explicar la conducta del profesor frente a su propio trabajo. El docente toma decisiones y realiza acciones profesionales guiado por sus teorías implícitas, ve el mundo a través de ellas, aun sin ser consciente. De modo que, primero, este desarrolla una aproximación al concepto de teorías implícitas, y, luego, se explica su naturaleza, adquisición y explicitación.

Asimismo, para esta investigación, se tomarán las interpretaciones de Rodrigo (1997,1993) y de Pozo (2002, 2006, 2008) por considerar que han elaborado una investigación más especializada sobre el tema.

#### 1.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS

Existen diversos enfoques sobre la construcción del conocimiento cotidiano, es decir, se quiere conocer cómo el hombre de la calle llega a construir sus conocimientos. En ese sentido, como lo sostiene Peris (1998), se dan diferentes acercamientos teóricos para clarificar el papel que desempeña la persona a la hora de construir sus teorías, las cuales proponen quién es el verdadero protagonista de la construcción de la realidad.

Por una parte, desde la psicología cognitiva, otorga el protagonismo en la construcción de la realidad al sujeto como el verdadero responsable de sus procesos y productos cognitivos (el constructivismo de Piaget), y, por otra parte, desde los enfoques de la psicología social, el protagonismo se le da a la sociedad, la verdadera constructora del conocimiento (el modelo de las representaciones sociales). Frente a esta polarización individual o colectiva, surge el modelo de las teorías implícitas que se constituye como un enfoque alternativo, donde se contempla tanto el aspecto individual como el social al momento de construir el conocimiento cotidiano del sujeto.

La persona necesita disponer de información para comprender el mundo que le rodea; para ello, genera una serie de teorías que dan significado a dichos fenómenos, es decir, “todos elaboramos teorías logrando una representación estable del mundo físico” (Pozo, 2008, p.401). Es así como, a partir de nuestra experiencia cotidiana, formamos teorías de todo lo que acontece a nuestro alrededor, las cuales diversos autores (Pozo 2006, Rodrigo 1993, Esteban 2002) han denominado teorías implícitas, lo cual se explica a continuación.

Las teorías implícitas son de naturaleza teórica (Claxton 1984, Rodrigo 1993, Gopnik y Wellman 1996, Pozo 2008), porque no constituyen ideas aisladas, sino que son un conjunto de conocimientos referidos a un dominio de la realidad con cierta consistencia, coherencia y abstracción; además, son sistemas interpretativos de la realidad constituidos por un conjunto de representaciones organizadas entre sí por ciertos principios, epistemológicos, ontológicos y conceptuales<sup>1</sup>, que proporcionan explicaciones de las situaciones que enfrentan los sujetos y que dan lugar a predicciones adaptadas al entorno físico y social.

Al mismo tiempo, son de carácter implícito, dado que no suelen ser accesibles a la conciencia; su formato representacional no puede ser explicitado verbalmente por los individuos; la persona no tiene acceso directo a sus teorías implícitas, sino que “ve la realidad a través de ellas” (Rodrigo, 1993, p. 22). Por tanto, pueden

---

<sup>1</sup> Tomando como referencia a Pozo: Principio epistemológico, acerca de la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio, y de las relaciones entre el sujeto y el objeto del conocimiento.

Principio ontológico, acerca de la consistencia de la teoría, tipo de entidades desde las que se interpreta el conocimiento.

Principio conceptual, acerca de la estructura de relaciones conceptuales (formas de estructuración y organización) entre los componentes de la teoría.

existir incoherencias entre las ideas que constituyen estas teorías, sin que el sujeto sea consciente de las mismas, porque no puede tematizar sus conocimientos, simplemente los utiliza. En ese sentido, tal como lo señala Pozo (2008), el sujeto no sabe por qué actúa de esa manera, qué lo restringe o limita, qué lo mueve a actuar, qué lo conmueve, qué cree y piensa, incluso cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias. Las teorías implícitas “son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de una determinada manera” (Rodrigo, 1994, p. 38).

Son varios los autores, Esteban (2002), Rodrigo (1993), García (2003), Buckmann (2005), Pozo (2006), que comparten la premisa de que dichas teorías inciden significativamente en las acciones y decisiones de las personas en diferentes aspectos de la realidad y que orientan, predicen, conducen o dirigen su comportamiento. “Las teorías implícitas se activan para servir de marcos interpretativos en momentos específicos de la vida cotidiana y sirven de plataforma para la toma de decisiones y para orientar la propia acción” (Correa, 1997, p. 56).

En términos generales, las teorías implícitas han sido definidas como aquellas teorías que los sujetos poseen acerca de un determinado dominio, que orientan su acción y constituyen una síntesis de conocimientos que se activan frente a situaciones del contexto. Además, según Pozo (2006), las teorías implícitas tienen un origen sociocognitivo, toda vez que son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan personalmente y que están en la base de su conducta e interacción social.

Asimismo, al ser las teorías implícitas un enfoque investigado por diversos autores en los últimos veinte años, se observa en la tabla N° 1 desarrollada por Gonzales (2012) que el concepto de teorías implícitas ha evolucionado en cada uno de sus componentes. Con relación a su naturaleza, ha evolucionado desde concebirla como unidades de información relacionadas y aprendidas por asociación hasta describirla como una forma de conocimiento procedimental, es decir, un saber hacer.

Autores Componentes	Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)	Rodríguez y González (1995)	Pozo y Scheuer (1999)	Pozo (2008)
Naturaleza	Unidades de información relacionadas y aprendidas por asociación.	Forma de conocimiento específico respecto a un dominio concreto del mundo.	Una especie de sistema operativo del funcionamiento cognitivo.	Forma de conocimiento procedimental: saber hacer.
Constitución	Representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo.	Constituyen una forma particular de representaciones.	Representaciones en forma de reglas para el procesamiento de la información.	Representaciones de información probabilística de la estructura correlacional del mundo.
Origen	Experiencias individuales vividas en grupos sociales reducidos y cercanos a la persona que generan "representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales [...] directas, vicarias o simbólicas".	Experiencias e influencias culturales vividas por la persona.	Experiencias individuales de selección de la información y de establecimiento de relaciones entre los elementos de esa información.	Aprendizajes implícitos no conscientes por medio de experiencias personales de aprendizaje asociativo, generalmente, realizadas en procesos de educación.
Descripción	Son entendidas como un conjunto de trazos o registros de las experiencias almacenadas a manera de episodios autobiográficos.	Son entendidas como un conjunto organizado de proposiciones que constituyen una unidad de representación compleja del pensamiento relativamente inaccesible.	Son entendidas como un tipo de componente cognitivo, inconsciente e implícito.	Se entiende como un saber hacer procedimental. Naturaleza encarnada dependiente del contexto.
Función, uso o aplicación	Se activan en el contexto de una situación determinada, sintetizándose u organizándose para: - Explicar un fenómeno (procesos de comprensión, memoria, razonamiento). - Dar una respuesta conductual (predecir y planificar una acción).	Se utiliza para: - Tomar decisiones. - Actuar en la vida.	Se utilizan para: - Buscar explicaciones causales a problemas. - Interpretar situaciones. - Realizar inferencias sobre sucesos. - Planificar el comportamiento.	Activación automática difícil de controlar conscientemente. Permiten: - Detectar regularidades en el ambiente mediante reglas de semejanza, contigüidad y covarianza. - Para tener éxito.

Tabla 1. Componentes conceptuales de las teorías implícitas. Tomado de: Gonzales (2012: 50)

Al hablar de su constitución se observa que pasan de ser representaciones mentales a ser representaciones de información probabilística de la estructura correlacional del mundo. Otro avance se produce, también, con relación a su

origen que, además de considerarse que se produce por experiencias individuales vividas en grupos sociales, estas también se generan por aprendizajes implícitos.

Con respecto a su función se considera que las teorías implícitas se activan automáticamente, es decir, son difíciles de controlar conscientemente; asimismo, detectan regularidades en el ambiente mediante reglas de semejanza, continuidad y covarianza, con la finalidad de tener éxito.

En síntesis, a partir de este proceso de evolución conceptual y de las ideas presentadas, se definen las teorías implícitas como un tipo de conocimiento producto de aprendizajes implícitos, que se activan de modo automático para facilitar la interpretación ante un acontecimiento y orientar el comportamiento; conocimientos producidos inconscientemente a partir de una acumulación de experiencias episódicas tanto personales como sociales, obtenidos en diversos entornos, y que se encuentran correlacionados en función al éxito.

En adelante se profundiza acerca de las teorías implícitas, sobre su adquisición y naturaleza.

## 1.2 ADQUISICIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las teorías implícitas se adquieren por diversos tipos de procesos: de aprendizaje implícito, de la experiencia personal y del aprendizaje informal.

**a) Las teorías implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícito,** que se refiere "...a relatively permanent change in knowledge or behavior in the absence of conscious awareness of what has been learned"<sup>2</sup> (Kihlstrom, Dorfman & Park 2007), y se adquieren por la asociación de aquellos sucesos que tienden a ocurrir juntos en el tiempo o en el espacio, por procesos de aprendizaje asociativos. Este proceso de adquisición es, por tanto, inconsciente e involuntario, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones, es decir, es la periodicidad la que hace posible su adquisición. Es un "sistema de aprendizaje

---

<sup>2</sup>Un cambio relativamente permanente en el conocimiento o el comportamiento en ausencia de la conciencia de lo que se ha aprendido (traducción libre).

primario en la historia de la especie, de la cultura y de nuestro propio desarrollo personal” (Pozo, 2008, p.394).

Cuando el estudiante no puede informar de aquello que ha aprendido o cómo lo ha aprendido, no es consciente de la forma cómo ha aprendido. Se dice que ha aprendido de manera implícita, como consecuencia de la detección de regularidades en el ambiente mediante aprendizajes asociativos.

Incluso, estas teorías implícitas pueden ser contrarias a las teorías explícitas o formales que el individuo defiende. Por ejemplo, una persona puede ser machista y racista sin reconocerlo; los docentes pueden mantener una teoría implícita academicista sobre el currículo aunque puedan defender un currículo centrado en el proceso; esto se debe a que sus experiencias repetidas fueron bajo este enfoque. Las ideas son, en gran medida, producto de una exposición reiterada.

**b) Las teorías implícitas se adquieren como producto de una acumulación de experiencias personales**, individuales, con alguna pauta sociocultural, producidas en diferentes escenarios culturales de aprendizaje. Se entiende por escenario a "un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, “negocian” una representación compartida del contenido de las mismas” (Rodrigo, 1997, p. 37).

No suelen ser fáciles de compartir ni comunicar porque posiblemente vienen representados en códigos no formalizados, sistema de signos sin requisitos establecidos para llevarla a cabo; es todo lo que sentimos, experimentamos, vivimos en nuestra propia carne, y, si queremos explicitarlo, estamos ya modificándolo, ya que al traducir en reflexiones nuestras experiencias de aprendizaje se producirá una reconstrucción de esas experiencias mediante algún tipo de lenguaje. Además, las experiencias están marcadas de emociones, de respuestas corporales, que pueden ser consideradas como episódicas.

**c) Las teorías implícitas suelen ser el resultado de un aprendizaje informal**, se adquieren en contextos de aprendizaje que pueden ser formales, pero no son producto de una enseñanza explícita. La adquisición de las teorías



implícitas ocurre con independencia de los intentos conscientes por aprender y sin conocimiento explícito acerca de lo que se ha adquirido. Son parte de un currículo oculto, aspectos no explicitados, pero que están presentes a veces de forma involuntaria en toda institución educativa, en el que se aprende mediante la acción, propia o vicaria. Por ejemplo, nadie enseña a los alumnos a analizar textos; asimismo, nos percatamos de algunas reglas de nuestra cultura cotidiana cuando estamos en otra cultura, cuyas reglas implícitas son otras. Esto significa que son los cambios en la cultura los que nos obligan a descubrir nuestras teorías implícitas, y a explicitarlas. Es por ello que las teorías implícitas no se enseñan, se aprenden implícitamente producto de un aprendizaje informal, es decir, se aprenden mediante la acción. Son aprendizajes en acción.

### 1.3 NATURALEZA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las teorías implícitas tienen una naturaleza compleja. Al respecto, Pozo (2008) y Castorina, Barreiro, Toscano (2005) señalan las siguientes características: pragmática, dependiente del contexto, concreta y encarnada, y automática o no controlada.

**a) Las teorías implícitas tienen una función pragmática**, ya que permiten predecir con mucho acierto situaciones cotidianas, proporcionan respuestas a preguntas que no se han hecho y que con frecuencia se trata de evitar; suelen funcionar bastante bien en la práctica aunque no se sepa la razón. Son concepciones muy eficaces y verdaderas desde el punto de vista personal, sirven para tener éxito, aunque sean erróneas. Son útiles, pero solo cuando las condiciones de su aplicación se mantienen, esencialmente, constantes.

**b) Se las vincula más con un saber hacer.** Se trata de conocimientos destinados a adecuarse a la exigencia de tomar decisiones para la acción, con frecuencia predomina en el individuo la búsqueda de ideas eficaces. Según Rodrigo (1997), cuando se presentan situaciones que no coinciden con lo que se predice, la propia versión cotidiana se mantiene “porque las cosas son como son y no caben otras interpretaciones posibles” (p. 179). Por ejemplo, frente a los cambios curriculares propuestos por el Ministerio de Educación, los docentes lo planifican, pero en la práctica continúan trabajando según lo que saben hacer mejor: “los

docentes habrían seguido manejando los nuevos currículos con el mismo código de los anteriores” (Guerrero, 2008, p. 6).

**c) Su naturaleza es dependiente del contexto**, es decir, funcionan aquí y ahora, y en contextos particulares, rutinarios, repetitivos, pero al mismo tiempo refleja una limitación: la dificultad de transferirlas o adaptarlas a situaciones nuevas; es por ello que las teorías implícitas tendrían poco éxito cuando se enfrentan a un problema que por primera vez se aborda. Por ejemplo, si el profesor utiliza la misma teoría cuando sus alumnos cambian su comportamiento, como aquellos que por lo general han sido tranquilos y responsables y, de pronto, presentan comportamientos rebeldes, entonces, el docente tendrá poco éxito al interactuar con ellos.

**d) Son de naturaleza concreta y encarnada**, es decir, se originan según los modos en que nuestro cuerpo nos informa de los cambios del mundo; se puede decir que en la medida que todas nuestras teorías del mundo físico y social están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo, tienen un alto contenido emocional, son algo que sentimos más que algo que conocemos. Por ejemplo, resulta difícil ponernos en el lugar de los alumnos, ya que sus experiencias son distintas a las nuestras.

**e) Son de naturaleza automática o no controlada**, porque las teorías implícitas son algo que sucede o pasa en nosotros más que algo que nosotros hacemos o decidimos conscientemente. No se puede decidir cómo reaccionar frente a cada mirada o gesto, o ante cada situación que se presenta en el aula; muchas veces las reacciones son involuntarias y suscitadas solamente por el momento que se vive.

A partir de conocer el origen y las características de las teorías implícitas, se considera importante identificar las diferencias que existen entre las teorías implícitas y las explícitas para que se comprenda mejor.

#### **1.4 TEORÍAS IMPLÍCITAS VERSUS TEORÍAS EXPLÍCITAS**

Se presenta una síntesis de ideas acerca de la diferenciación entre las teorías implícitas y las teorías explícitas. Ambas, tienen como objetivo la interpretación y predicción del mundo, pero no son iguales las formas ni los medios para lograrlo.

Para ello, tomaremos como referencia las ideas planteadas por Pozo (2006, 2008, 2009), Rodrigo (1993), García (2003), Buckmann (2005) y Gabucio (2005). En primer lugar, se presentan las diferencias en la tabla N° 2 y, posteriormente, se describe.

Las teorías implícitas no disponen de una formulación verbal, los argumentos que contienen son tácitos, generalmente, comunicables y sin especificar. En cambio, las teorías explícitas cuentan con una formulación verbal y sus argumentos se estructuran lógicamente en un sistema de representación compartido por una comunidad.

Teorías implícitas	Teorías explícitas
Incoherentes e inconsistentes	Coherentes y consistentes
Inductivas	Deductivas
Específicas	Generales
Concretas	Abstractas
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje planificado
Resuelven problemas prácticos e inmediatos	Resuelven problemas y plantean otros nuevos
Eficacia a corto plazo	Eficacia a largo plazo
Buscan la utilidad	Buscan la verdad
Difíciles de modificar	Fáciles de cambiar
Carácter procedimental	Carácter verbal
Saber hacer	Saber decir o expresar
Pragmático (tener éxito)	Epistémico (comprender)

Tabla 2: Diferencias entre teorías implícitas y teorías explícitas. Adaptación de: Rodrigo (1993), Pozo (2006)

Las teorías implícitas se construyen en un contexto de aprendizaje espontáneo, informal: se aprenden sin planificación previa y mediante la acción. En cambio, las teorías explícitas se aprenden en la educación formal y de forma intencional. Por otro lado, las implícitas no tienen acceso consciente al análisis de la teoría, no disponen de reflexiones que puedan evitar las inconsistencias conceptuales y escapan del área de la conciencia cotidiana de la persona. En cambio, lo explícito

analiza los procedimientos, los hallazgos y las conclusiones, aparece un marcado y mayor nivel de reflexión y autoconocimiento.

Las teorías implícitas buscan el éxito, dan respuestas y evitan los problemas, mientras que las explícitas buscan comprender el mundo, por lo cual convierten a este en un problema.

Las teorías implícitas son de naturaleza concreta, relación del cuerpo con el mundo, porque tienen su origen en la experiencia personal, mientras que las explícitas son de naturaleza abstracta.

Las teorías implícitas sirven para contextos rutinarios, cotidianos, inmediatos y se aplican a problemas prácticos y a fenómenos ligados a situaciones más específicas, tienen un carácter utilitario; no necesitan que se les ponga a prueba porque se cree en ellas; se espera una eficacia a corto plazo. En el caso de las explícitas, buscan generalizaciones, argumentaciones y universalidad; de cualquier modo defienden la necesidad de que sus leyes y principios sean generalizables al mayor número de fenómenos posibles, es decir, buscan la verdad y la eficacia a largo plazo.

En el caso de las teorías implícitas, los datos pueden ser contrarios a ciertas creencias que fueron eficaces en muchas situaciones anteriores y, sin embargo, reducen muy poco la utilidad de la teoría al haberse aplicado con eficacia en muchas ocasiones anteriores; mientras, las teorías explícitas, con un solo dato contrario a los principios, podrían invalidar la teoría o al menos obligaría a una reformulación de algunos principios.

Las teorías implícitas son incoherentes en el sentido que no se aplican por igual en diversas situaciones y son inconsistentes, ya que diversas ideas que componen una misma teoría son incompatibles entre sí. Una misma persona puede mantener, simultáneamente, dos ideas tan opuestas, mientras que las explícitas deben por necesidad explicitarse en un sistema de representación compartido por una comunidad, lo que les obliga a intentar ser consistentes como coherentes.

Las teorías implícitas son inductivas y se rigen por estrategias de verificación con lo cual la acumulación de evidencias las hace verdaderas y al presentarse un dato

contrario a la concepción teórica personal, reducen muy poco la utilidad de la teoría, ya que la verificación reiterada termina por convertirla en verdad. Por su parte, las explícitas tienden a ser deductivas y falsacionistas, requieren de verdaderos experimentos en los que se ponga a prueba una hipótesis para buscar la evidencia contraria a la esperada.

Las teorías implícitas son difíciles de modificar por su carácter implícito, dado que son resultado de la acumulación de evidencias sobre la verificación de una situación determinada que con el tiempo llega a convertirse en un criterio de verdad. Su veracidad o falsedad no suele ser puesta a prueba por el individuo, las continúa utilizando, tendiendo a fijarse en los datos de la realidad que confirman sus teorías implícitas más que en los que las niegan o cuestionan.

Por tanto, como se ha descrito, son varias las diferencias entre las teorías explícitas y las teorías implícitas, por lo que se considera indispensable conocer cómo explicitar las teorías implícitas.

## 1.5 EXPLICITACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Al reconocer que la persona posee teorías implícitas que le ayudan a comprender, interpretar el mundo y actuar sobre él, surge el cuestionamiento acerca de si estas deben permanecer siempre implícitas o si es necesario hacerlas explícitas, ya que como se recuerda las teorías implícitas no se abandonan fácilmente porque son útiles, resuelven los problemas y predicen lo que va a suceder sin necesidad de complicarse.

Sin embargo, según Pozo (2008), es necesario explicitar las teorías implícitas porque pueden interferir en otros aprendizajes explícitos. Además, afirma que se ha comprobado que las teorías implícitas de los estudiantes dificultan la asimilación de conocimientos científicos en contextos de instrucción, es decir, el estudiante se enfrenta al conocimiento con teorías implícitas que dificultan el aprendizaje. Por tanto, es necesario explicitarlas cuando los principios que rigen las teorías implícitas impiden generar representaciones más complejas y adecuadas a la demanda de la tarea a realizar, generalmente, sucede en

espacios de instrucción formal, en donde se requiere integrar las teorías implícitas por la llegada del nuevo conocimiento científico.

Además, se hace indispensable la explicitación de las teorías implícitas para que se produzca el cambio.

Sin embargo, sea por curiosidad morbosa o por necesidad de aprendizaje (usualmente en contextos de instrucción formal, es decir, bajo la presión y supervisión de un maestro), con frecuencia necesitamos trascender nuestras teorías implícitas y preguntarnos por qué pasan las cosas que pasan. En ese caso tendremos que aprender a explicitar nuestro conocimiento implícito para poder cambiar. (Pozo, 2008, p.406).

De modo que, frente a una necesidad, por ejemplo, de innovar la práctica curricular, o si una institución educativa opta por un proyecto curricular orientado desde una teoría curricular crítica, se hace indispensable que los maestros expliciten sus teorías implícitas. De esta manera, se podrá cambiar, al tener un mayor manejo de sus teorías implícitas en su práctica pedagógica, es decir, el cambio en la práctica se sustenta en el cambio de las teorías implícitas, no se puede hablar de innovación en la práctica educativa sin que esté amparada en cambios representacionales.

Explicitar las teorías implícitas “es un proceso que modifica o reestructura lo que conoce hasta hacerlo aflorar y con ello fluir y modificarse”. (Pozo, 2008, p.408). Consiste en asignarle un nuevo significado a estas teorías, porque se relacionan con nuevas representaciones generando nuevas estructuras conceptuales de los que proviene ese nuevo significado.

Por tanto, se puede decir que la explicitación de las teorías implícitas se produce mediante un proceso de reflexión consciente o toma de conciencia, que permita convertir las representaciones implícitas en saber explícito, es así que “mediante la toma de conciencia de las propias teorías o modelos implícitos que solemos usar para interpretar la realidad podremos llegar a superar” (González, 2003, p. 28) o modificar las representaciones implícitas.

Sin embargo, la reflexión consciente o toma de conciencia será una condición necesaria, pero no suficiente. Cuando el individuo reflexiona sobre sus propias creencias, solamente con el fin de compararlas con otras explícitas, o con el fin de

abandonarlas, no se garantizará la explicitación, sino que es muy necesario que se trabaje para integrar ambas (implícitas y explícitas) jerárquicamente, lo cual no implicará, necesariamente, un abandono de las teorías personales, sino más bien una nueva conceptualización o forma de pensar sobre ellas.

La explicitación requiere de varios niveles a partir del concepto de redescrición representacional (RR), de Karmiloff Smith, que es una de las diferentes formas de explicitación desarrollada por Pozo (2008).

Según Karmiloff Smith (1992), la RR “es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito” (p.37). En este proceso, la información que se encuentra presente en la estructura cognitiva se redescibirá en una formato que se vuelve más accesible a otro sistema cognitivo. Entre los niveles que requiere la explicitación se tiene:

- a) **Nivel implícito (I).**La información en este nivel se encuentra codificada en forma de procedimiento, operaciones secuenciales que se ponen en marcha de forma automática en respuesta a estímulos que proporciona el ambiente externo. La información que tienen estas representaciones no está a disposición de otros sistemas cognitivos; se acumulan de forma independiente y son encapsuladas, es decir, cada una de las representaciones está encerrada en sí misma y no es alcanzable ni disponible.
- b) **Nivel de explicitación uno (E1).**En este nivel, las representaciones implícitas son el resultado de redescriciones del nivel anterior, son descripciones no tan detalladas, reducidas, que pueden manipularse y relacionarse con otras representaciones re-descritas, ya que no están entrecerradas y todavía no son conscientes de que se dispone el acceso ni pueden verbalizarse, pero van más allá del nivel implícito.
- c) **Nivel de explicitación dos (E2).** Las representaciones son el resultado de la redescrición de las representaciones E1. En este nivel, las representaciones están disponibles para el acceso de manera consciente,

pero no verbal, es decir, es recodificado conscientemente reconociendo situaciones que no se pueden fácilmente verbalizar.

- d) **Nivel de explicitación tres (E3).** Aquí la representación es recodificada en un sistema de código, suficientemente próximo al lenguaje natural para facilitar su explicitación, es decir, este nivel constaría de representaciones conscientes verbales.

El resultado concluyente de los diferentes niveles de redescrición es la existencia en la mente de las múltiples representaciones de conocimientos similares y que la RR “permite extraer información implícita y se puede utilizar de forma flexible para otros fines” (Gonzales, 2012,p.54), por ejemplo, para extraer información de las teorías implícitas de los profesores.

## 1.6 TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO

El estudio de las teorías implícitas del profesorado se adscribe en las líneas de investigación en torno al paradigma del pensamiento del profesor (Vogliotti y Macchiarola 2003, Baena 2000), que constituye una línea de investigación que se ha ido consolidando desde finales de los años setenta (Arteaga y Tapia 2007, Jiménez y Feliciano 2005). Esta perspectiva presenta múltiples orientaciones y los diversos estudios que se han realizado intentan interpretar, comprender, explicar y clarificar los procesos de pensamiento de los docentes, así como la influencia que tienen estos en el actuar pedagógico diario del docente.

Las teorías implícitas se manifiestan en el comportamiento del profesor cuando interactúa con su entorno escolar, interpreta situaciones pedagógicas y actúa sobre ellas de manera rápida y eficaz, de modo que el docente ni intenta comprobar que la realidad sea de una determinada manera ni busca descubrir verdades. Asimismo, Pozo (2006) sostiene que todos, profesores o alumnos, tienen teorías implícitas profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen sus acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin saberlo, su práctica educativa.



Marrero (1993) define las teorías implícitas como “las teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (p. 243). De modo que, las teorías implícitas se desarrollan a lo largo de la historia personal y escolar, y el profesor adquiere estos significados a partir de sus experiencias durante su formación y, también, como resultado de sus experiencias como profesor y como estudiante. Según Gimeno (1996) “está comprobado que los profesores reproducen en su práctica las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado” (p.354), es decir, los maestros enseñan reproduciendo el modelo exitoso que vivieron cuando eran alumnos, lo que hacen en clase es heredado de su historia escolar.

Por eso, el profesor ve el mundo a través de sus teorías implícitas, las cuales le llevan a interpretar, decidir y actuar de manera no consciente en la práctica y a decidir qué estrategias adoptar, qué contenidos priorizar, qué evaluar, qué recursos seleccionar. Es decir, las teorías implícitas son las que están detrás de cada actividad curricular que realiza el profesor y son utilizadas en la práctica del docente de manera no reflexiva, pero con convicción.

A continuación se muestra un gráfico tomado de Marrero (1991) citado por Casado (2007, p.128), en la cual se observa que las teorías implícitas se forman a partir de las experiencias personales de los profesores, que se construyen en un ambiente sociocultural, desde los contextos escolares (relaciones entre colegas, estudiantes, padres de familia, etc.) y de la formación pedagógica recibida, las cuales se encuentran depositadas en su memoria. Asimismo, estas teorías van a influir en la configuración de las tareas académicas, guiar la práctica docente y condicionar la forma en que los profesores interpretan el currículo.

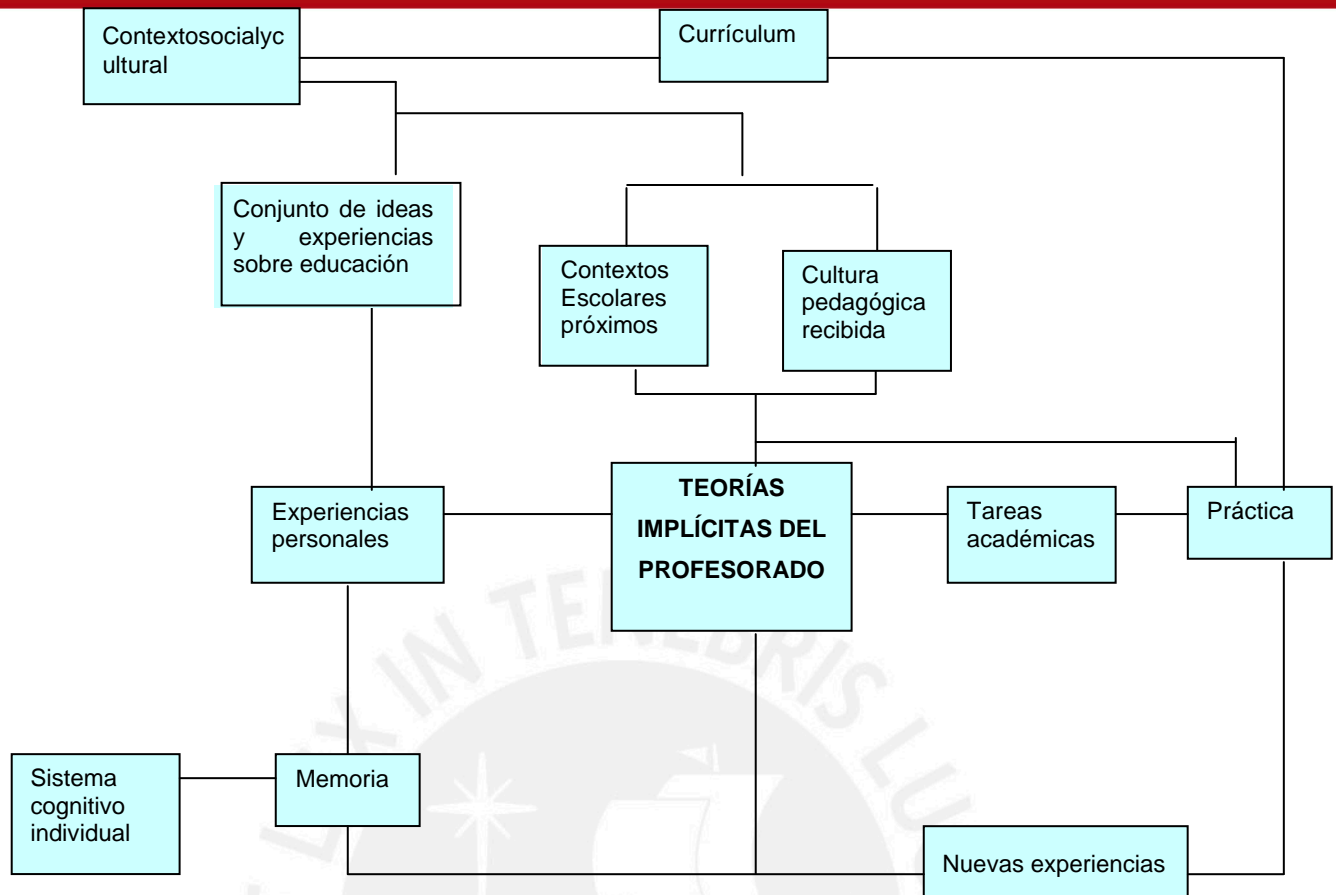


Gráfico 1. Modelo para el estudio de las teorías implícitas del profesorado. Tomado de Marrero (1991) citado por Casado (2007, p.78)

Por tanto, las teorías implícitas del profesor constituyen los conocimientos personales construidos en el escenario de la cultura escolar, desde la cotidianeidad en el transcurso de los años de formación y de práctica pedagógica, son de carácter no consciente y guían sus decisiones y su práctica docente en función al éxito experimentado.

Sin embargo, los profesores no son conscientes que tienen teorías implícitas, por ejemplo, cuando un profesor adopta una estrategia de enseñanza basada casi exclusivamente en la transmisión verbal de los contenidos disciplinares, es posible que no sepa conscientemente que dicha forma de pensar y de actuar responde a una teoría del currículo, según la cual, un alumno aprende escuchando, repitiendo, memorizando la información que le administra el maestro. Asimismo, los docentes pueden mostrar en la práctica determinados comportamientos que se pueden contradecir con sus pensamientos o verbalizaciones.

Marrero condensa la importancia del estudio de las teorías implícitas del profesorado:

El estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. De ahí, la importancia de su estudio y análisis. (Marrero, 1993, p. 244).

En otras palabras, las teorías implícitas van a condicionar la forma en que el docente interpreta el currículum, ya que afectan el modo de seleccionar los contenidos y los objetivos, la manera de planificar la metodología y utilizar los recursos, así como el tipo de evaluación que se realiza. De esta manera, los profesores utilizan sus teorías implícitas a la hora de planear una clase, de llevarla a cabo y de afrontar situaciones inesperadas en el aula, siempre y cuando tenga utilidad práctica y les funcionen exitosamente.

Las teorías implícitas del profesorado son importantes porque influyen tácitamente, de manera potente en la implementación del currículum explícito y en los procesos de cambio e innovación curricular, puesto que influyen poderosamente en la interpretación que hacen los profesores del currículum. En ese sentido, se debe tomar en cuenta cuáles son las teorías implícitas que el profesorado mantiene (Baena 2000, p. 219), ya que toda innovación supone una negociación entre los significados previos del profesorado y las nuevas propuestas; puede suceder que los nuevos contenidos presentes en los procesos de innovación curricular estén o no de acuerdo con las teorías implícitas del profesorado, convirtiéndose en una necesidad reflexionarlas.

En efecto, la reflexión permite cuestionar sus teorías, lo cual sirve como punto de partida para entender la práctica y transformarla, debido que los profesores al reflexionar sobre sus teorías, las explicitan, y se van haciendo más conscientes de las contradicciones entre sus intenciones y su acción real. Es por ello que Marrero (2010) señala que “la reflexión es la clave, el motor para hacer explícito y accesible el conocimiento” (p. 234). De modo que se genera conciencia sobre la

acción al pensar en acciones pasadas y presentes, con el objetivo de orientar las futuras, porque “en la medida que los profesores analicen y expliquen su propia práctica, pueden descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas y pueden tomar decisiones realistas sobre los contenidos del currículum” (Pages, 1994, p.47). Además, esta reflexión puede realizarse en grupo, ya que al ver que existen otras maneras de representar la misma realidad, podría llevar a la reconstrucción del propio docente.

Por otro lado, explicitar es un punto de partida para la innovación educativa, tomando en cuenta que la reflexión que hacen los profesores sobre sus propias teorías y sobre su práctica les hace salir de una realidad de certezas y rutinas a otra de toma de decisiones. Por tanto, conocer las teorías implícitas ayuda a hacer comprensibles las adaptaciones y cambios que se requieren para la puesta en práctica de algún proyecto de innovación. En tal sentido, si se desea producir un cambio en la práctica educativa de los docentes, es necesario ayudarlos a analizar las teorías implícitas que tienen acerca de la enseñanza. Vogliotti y Macchiariola (2003) dicen que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, adaptan, filtran y dan forma a los cambios propuestos.

Asimismo, saber qué piensan los profesores, cómo actúan, por qué lo hacen y cómo resuelven los dilemas de su práctica educativa a través de sus propias teorías implícitas, puede permitir que surjan una serie de representaciones que orienten las políticas en las instituciones educativas para reformar, estructurar y reconceptualizar la manera en que se conduce la educación en su centro.

Finalmente, este estudio se centra en caracterizar las teorías implícitas acerca del currículum que poseen los docentes toda vez que una determinada teoría implícita puede condicionar los comportamientos de los profesores desde el diseño curricular hasta la práctica, y si se desea producir cambios en la práctica docente es necesario que reflexionen sobre sus teorías. En adelante, se desarrolla cada una de las teorías curriculares explícitas.

## CAPÍTULO II

### TEORÍAS CURRICULARES

En este capítulo, se entiende por teoría el “conjunto de proposiciones lógicamente articuladas que tiene como fin la explicación y predicción de las conductas en un área determinada de fenómenos” (Pardinas, 2005, p.51) y por teoría curricular, Beauchamp (1982) en Contreras (1994) la define como “aquel conjunto de proposiciones que le dan significado a los fenómenos relacionados con el concepto de currículum, su desarrollo, su uso y su evaluación” (p.183). Es decir, una teoría del currículo es el cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizarán los diferentes elementos del currículo y cómo se concebirán sus interacciones, de acuerdo con el énfasis que se dé a algunos de esos elementos.

Elaborar una teoría del currículum es fundamentar la práctica curricular en un cuerpo coherente y sistemático de ideas que contribuyan tanto a explicar las dimensiones sustantivas como los procesos, así como a ofrecer guías para el trabajo de los profesores y otros actores educativos (Bolívar, 2003). Además, para complementar esta idea, Kemmis (1988) plantea que las teorías curriculares son teorías sociales, no solo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino porque encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

## 2.1 IMPORTANCIA Y APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE CURRÍCULO

En las últimas décadas, reflexionar sobre el currículo ha despertado interés y ha asumido especial importancia por parte de diversos especialistas, se ha convertido en un eje en la formación de quienes eligen saber, comprender y pretender la transformación de la educación (Del Basto, 2005). Se reflexiona sobre él, puesto que se le considera un punto clave, ya que permite la articulación entre teoría y praxis.

Así como lo señala Gimeno (2010), el término *currículo* tiene una capacidad reguladora de la práctica, desempeña el papel de una especie de partitura interpretativa flexible, pero determinante de la acción educativa. Por tanto, hay una necesidad de visualizar al currículo como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y da orientación y significado a dicho proceso.

El currículo posee características, plurales, heterogéneas y cambiantes, es por ello que se justifica preguntarse continuamente por asuntos que atañen al currículo: qué conocimiento es más válido, cómo organizarlo y bajo qué propósitos, cuáles son las mejores formas de enseñar, aprender y evaluar. Se puede crear una relación más significativa entre teoría y práctica, y pensar en el currículo como en un sistema de relaciones interdependientes y vinculadas entre sus componentes. Además, en el currículo se establecen los sentidos de la acción escolar, plantea la organización de la escuela, organiza el campo visible de acción de los maestros, involucra la vida real y las formas de interacción de los actores educativos.

Es por ello que se hace necesaria una aproximación más amplia del currículo por parte de los docentes que permita trascender su perspectiva acerca de lo que es y puede ser el currículo, ya que este condiciona la estructura de su trabajo docente, y ofrece una serie de guías y regulaciones que inciden en sus prácticas de una manera orientadora. Es a partir de comprender lo que significa el currículo que se accede a una mejor comprensión de la práctica y el ejercicio docente.

Actualmente, no existe una definición única del término “currículo” que haya sido aceptada mayoritariamente. Sigue siendo un campo de debate, teorización y de investigación. Diversos autores- Estebarez (1999), Contreras (1994), López

(2005), Bolívar (2008)- ponen de manifiesto su pluralidad y complejidad conceptual, y su relevancia en el ámbito educativo.

Es importante señalar que esta variedad en las definiciones del término currículo se debe a que ha sido concebido de diversas formas a través del tiempo. Por tanto, su conceptualización responde a perspectivas teóricas diferentes ya que una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo, sino que nos revela lo que una determinada teoría curricular proyecta acerca de lo que es el currículo; al mismo tiempo, advierte Gimeno (2010), que no se comprendería el significado de currículum sin apelar a los contextos desde los que se elabora.

Para aproximarnos al concepto de currículo, en este estudio se elige el punto de vista histórico, ya que el término ha ido contextualizándose a través de las distintas épocas. Por tanto, desde el punto de vista de la evolución histórica del concepto de currículo, se distinguen cuatro perspectivas, racionalidades, enfoques o teorías: academicista, tecnológica, interpretativa y crítica. La clasificación ha sido trabajada por diferentes autores: Sánchez (2005), López (2005), Madgenso (2003), Román y Diez (1994) y Schiro (2008).

- **Teoría academicista.** Desde esta perspectiva, un currículo es un “programa de conocimientos válidos y esenciales que se transmiten sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia” (Bestor, citado por Guerra, 2007). Es decir, se entiende al currículo como *un plan o programa de estudios*, un listado de conocimientos verdaderos y universales organizados en disciplinas, que el maestro debe transmitir en la escuela.
- **Teoría tecnológica.** Concibe al currículo como “una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. El currículo prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción” (Johnson, citado por Guerra 2007). Es decir, el currículo es el instrumento de planificación, cuyo propósito fundamental es tomar decisiones en función de determinados fines y establecer las etapas y procedimientos pertinentes para su consecución; se entiende al currículo como *producto*. En esta perspectiva, el currículo se caracteriza por ser generalizable, es decir, válido y eficaz para cualquier entorno; normativo, porque su planificación está en

manos de expertos que deciden cómo organizar todos los elementos curriculares; y, además, es previsible, rígido, medible, de estructuración fragmentada y orientado hacia el producto.

- **Teoría interpretativa.** Este enfoque define al currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1987, p. 29). Es decir, es el medio por el cual el profesor aprende, pues le permite probar las ideas mediante la práctica, y por tanto confiar en su juicio y no en el de otros. Lo que pretende el currículo es traducir las ideas educativas en acciones educativas; el currículo se entiende como *práctica*. Desde esta perspectiva, el currículo se caracteriza por ser abierto, deliberativo, ecléctico, situacional, flexible, dinámico, constructivo, investigativo, reflexivo, colaborativo y humanista.
- **Teoría curricular crítica.** Desde este enfoque “el currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy, 1998, p. 19), así como “hace referencia a un enfoque puramente economicista para comprender el poder reproductor de la educación, explica cómo los resultados de la escuela son creados también por ella misma, en tanto que es una instancia de mediación cultural” (Apple, citado por Guerra 2007). Es decir, el currículo es un escenario de pluralismo ideológico, político y cultural, que procura intervenir y generar transformaciones a partir de la praxis para un beneficio de la sociedad. Se entiende al currículo como *praxis*. Se caracteriza por ser un currículo emancipador, transformador, crítico, dialéctico, flexible, cíclico, contextualizado, consensuado, colaborativo y donde prima la globalidad y la interdisciplinaridad.

Por tanto, estas cuatro perspectivas nos muestran que no hay una sola manera de definir el currículo, implican lentes distintos que van a señalar prioridades y orientaciones diferentes.



Luego de reconocer la importancia y las diferentes formas de concebir el currículo, se considera importante entender cómo el currículo se concretiza en la práctica, para lograr ello, se planifica el currículo en distintos niveles o ámbitos.

## 2.2 AMBITOS DE LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO

El proceso dinámico del currículo recorre distintos niveles para llegar a la práctica, desde el nivel político hasta el de los centros y del aula.

- a) **Ámbito político o primer nivel de concreción.** Cómo el currículo implica una selección de la cultura, lo que se debe enseñar a las nuevas generaciones en la escuela, puesto que es imposible tomar en cuenta todos los conocimientos existentes; el sistema educativo selecciona algunos saberes que se expresan en el Diseño Curricular Básico. El DCB es el que recoge un marco común en el que se formulan, de manera general, un conjunto de prescripciones y orientaciones sobre la educación escolar. Es en él donde se describen los objetivos, los contenidos, las estrategias pedagógicas de manera amplia y genérica. De esta manera, se hace una planificación del currículo en el ámbito político administrativo (Clemente, 2010), se toman decisiones sobre aspectos generales que atañen al sistema educativo, el cual es competencia del Ministerio de Educación y tendrá un carácter normativo para las instituciones educativas públicas.
- b) **Ámbito del centro o segundo nivel de concreción.** Surge este nivel porque es necesario que la escuela concrete el Diseño Curricular Básico, dándole forma en función de sus necesidades, coherencia con el contexto escolar, adaptarlo a la realidad geográfica, social y cultural de los estudiantes, es decir, se hace una planificación del currículo en el ámbito de la institución. Esta planificación está a cargo por un equipo de docentes de cada escuela, que deben adecuar los planteamientos que propone el Diseño Curricular Básico a la realidad de la escuela. Las decisiones que se tomen constituirán el Proyecto Curricular Institucional, considerado por Antúnez (1999) como “un instrumento para la gestión, coherente con el

contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del Centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución” (p.11). Es importante reconocer que la definición de objetivos generales por ciclo, la secuencia de bloques de contenido por cada nivel y grado, la opción por las metodologías y criterios de evaluación, debe conducir a una mejor intervención educativa con el fin de que adquiera coherencia y una identidad propia.

- c) **Ámbito del aula o tercer nivel de concreción.** Esta se da a nivel de aula, con las programaciones de las distintas áreas, que el profesor realiza a partir de los acuerdos señalados en el Proyecto Curricular de la Institución, que son las descripciones de la tarea a realizar más cercanas a la realidad del aula. De esta manera, queda en manos del profesor de aula, y puede ser de amplitud diversa, programaciones a largo plazo, como las programaciones anuales, o programaciones de corto plazo, como las unidades didácticas.

Es importante resaltar que tanto el segundo y tercer nivel de concreción curricular toman una identidad y características propias según la teoría o teorías curriculares que iluminan su elaboración.

### 2.3 ELEMENTOS CURRICULARES

Siempre están presentes en el currículo ciertos elementos o componentes mediante los cuales se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos componentes están relacionados entre sí y son fácilmente identificables al utilizar la forma interrogativa. En esta oportunidad, se detalla de manera general porque estos toman matices diferentes de acuerdo con cada teoría curricular:

- **¿Para qué enseñar y aprender?**

Con esta pregunta nos referimos a los objetivos, propósitos o finalidades que se persiguen en el proceso educativo, vienen a ser las formulaciones de los resultados que se aspira alcanzar en los estudiantes, como consecuencia de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sarramona (2008) nos dice que no siempre estos son los primeros que se

determinan al momento de programar, pero siempre es preciso explicitarlos, para saber qué se pretende lograr, al mismo tiempo, lo que importa es la naturaleza de los objetivos más que la forma de redacción.

- **¿Qué enseñar y aprender?**

Los contenidos curriculares son los que responden a esta pregunta. Están tomados de la cultura nacional y universal, deben estar a la par con los intereses y necesidades del hombre y de su época. En general, se considera que los contenidos curriculares “designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll 1992:13 citado por Sarramona 2008:238).

- **¿Cómo enseñar y aprender?**

Utilizando las estrategias didácticas: el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que el profesor utiliza para organizar y conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de posibilitar el logro de los objetivos propuestos. Debe haber congruencia entre las actividades metodológicas propuestas y los objetivos y contenidos que se vinculan.

- **¿Cuán bien se enseña y se aprende?**

Se responde a esta pregunta con la evaluación, que constituye el proceso por el cual se revela información que nos ayuda a valorar el aprendizaje del alumno para tomar decisiones sobre el currículo.

Cada uno de los elementos del currículo tendrá características diferentes según la teoría curricular al cual pertenece, como se describe más adelante.

## 2.4. TEORÍAS EXPLÍCITAS DEL CURRÍCULO

En este punto, se busca comprender mejor lo que es una teoría curricular, tomar en cuenta las implicancias de las distintas formas de presentar y estructurar el currículo, sin pretender señalar la teoría curricular más relevante.

La importancia de la teoría curricular es fundamentar la práctica, dando significado a los fenómenos y problemas curriculares, así como lograr la toma de decisiones más adecuada, por lo que una teoría curricular intenta ofrecer elementos para ayudar a entender y explicar la importancia educativa de las relaciones entre el currículo, el sujeto, la sociedad y el contexto, para tal efecto, la teoría curricular usa múltiples lentes (Giraldo, 2009). Tal es así que existen diversas perspectivas que han sido sustentadas por estudiosos en diferentes momentos. Esto significa que no hay una sola clasificación ni una descripción única de las teorías curriculares.

Como se planteó anteriormente, para el presente estudio se ha elegido una clasificación desde un punto de vista histórico: academicista, tecnológica, interpretativa y crítica; la cual se profundizará en el contexto histórico, sus principales supuestos, la forma en que se conciben los elementos del currículo, los procesos y los actores educativos.

#### **2.4.1 Teoría academicista**

Esta teoría que surge entre los siglos X y XIII tiene como referente histórico la tradición medieval, la cual toma en cuenta el pensamiento de Platón y Aristóteles sobre la educación clásica. Asimismo, subyacen teorías como el perennialismo, (los conocimientos son permanentes y perennes en el tiempo), y el esencialismo (debe estudiarse lo fundamental de las grandes disciplinas), las que mejor representan la experiencia que ha de transmitirse a los estudiantes.

Además, sostiene que a lo largo de los siglos la cultura ha acumulado conocimientos importantes que han ido tomando cuerpo en las universidades mediante las disciplinas académicas. Considera como propósito de la educación aprender el conocimiento que proviene de las disciplinas académicas, y al currículo como un plan estructurado de las disciplinas académicas.

Al considerar la educación como un proceso de aculturación de los estudiantes en una disciplina, y por lo tanto como base de conocimiento de su cultura, se supone entonces que la educación para la disciplina es lo mismo que la educación para la vida, de modo que,

elementary school curricula within a discipline are developed with the intent of preparing students for high school work in that discipline, and high school curricula within a discipline are developed to prepare students for university work within the discipline, and university study within a discipline is intended to prepare the student for a life of study and work within the discipline.<sup>3</sup>(Schiro, 2008 p. 135).

De manera que la mayor preocupación de los académicos en este nivel es la construcción de planes de estudios que reflejan la esencia de su disciplina, pues se cree que los currículos que reflejen con precisión sus respectivas disciplinas facilitan la aculturación de los estudiantes en ellas.

La teoría academicista se sustenta en supuestos básicos; es por ello que se presentan los principales supuestos que describen cómo se entienden los elementos del currículo, los procesos y actores educativos.

#### **2.4.1.1. Principales supuestos**

Los principales supuestos sobre los que se sustenta esta teoría son los siguientes:

- El criterio para la selección de los contenidos curriculares es que dichos contenidos reflejen la auténtica estructura de la disciplina, la cual debe centrarse únicamente en la disciplina.
- La estructura de cada disciplina académica ofrece una manera de aprender la disciplina a sí misma, por lo que cada una de las disciplinas tiene su propia teoría de aprendizaje inherente y que no hay una teoría de aprendizaje que conduzca mejor la enseñanza aprendizaje de la disciplina.
- Los dos principales medios utilizados para la mejora curricular son la conferencia y el libro de texto.

---

<sup>3</sup>Los planes de estudio de primaria dentro de una disciplina se desarrollan con el fin de preparar a los estudiantes para el trabajo de la disciplina en la escuela secundaria y el plan curricular de las disciplinas de la escuela secundaria se desarrollan para preparar a los estudiantes para el trabajo universitario en la disciplina y el estudio universitario en una disciplina tiene por objeto preparar a los estudiantes para una vida de estudio y trabajo dentro de la disciplina. (traducción libre)

- La teoría de aprendizaje es única para el uso de una disciplina académica. La creencia es que la disciplina lleva inherente en sí misma una metodología para la enseñanza y el aprendizaje.
- La fuente del conocimiento está fuera del estudiante y se transmite por un profesor al alumno.
- El aprendizaje es el resultado de una actividad intencional iniciada por el maestro y dirigida a los estudiantes.

#### 2.4.1.2. Elementos curriculares

Las características de los elementos que se distinguen en este enfoque son las siguientes:

##### a) Finalidad educativa

La finalidad de los academicistas es la de perpetuar la existencia de la disciplina académica, ya sea para garantizar que los futuros miembros de la disciplina lleven a cabo sus tradiciones y para que la sociedad apoye sus esfuerzos y se beneficie de sus verdades descubiertas.

Esta finalidad busca la forma de extender la disciplina mediante la transmisión de su esencia a los estudiantes, al mismo tiempo que enfatiza el logro de conocimientos que provienen de la cultura sistematizada.

##### b) Conocimiento

El valor y su pretensión de ser conocimiento es la capacidad para contribuir a la extensión de una disciplina académica, el único conocimiento realmente útil es el que se ajusta a las estructuras reveladas en las disciplinas cognitivas.

Entre las características de los conocimientos valorados por los académicos se encuentran:

- El conocimiento otorga a las personas la capacidad de entender su mundo.

- El conocimiento es capaz de ser transmitido de una persona a otra, cualquier maestro capacitado adecuadamente puede transmitir el conocimiento a cualquier estudiante.
- El conocimiento es una representación de la realidad y no la realidad misma.
- El conocimiento que se considera válido se encuentra en las disciplinas científicas, artísticas o filosóficas, y se organizan y dividen, según la secuencia lógica de las disciplinas.
- El conocimiento es permanente y estático.

Todos los demás elementos del currículo giran en torno a ellos; existe una prevalencia del conocimiento sobre cualquier otra consideración.

### **c) El método de enseñanza**

Los métodos de enseñanza más importantes son tres: el discurso didáctico que se utiliza durante la instrucción para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimiento organizado; la práctica supervisada que consiste en ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades intelectuales asociadas a una disciplina, y la discusión socrática, método interrogativo que se utiliza para comprobar su comprensión con el fin de adquirir una mayor profundidad de los conocimientos que se discute.

Los métodos que se suelen utilizar promueven la memorización, dan prioridad a la exposición unidireccional del profesor hacia los alumnos, dan mayor importancia al uso del texto escolar; prevalece el uso del repaso y se imparte a todos por igual sin considerar diferencias individuales o de grupo.

### **d) Evaluación**

Se evalúa la adquisición del conocimiento, se enfatiza la medición y la evaluación sumativa, ya que su propósito es certificar al estudiante.

La mayor fuente de información sobre el rendimiento académico son las pruebas de la evaluación, las cuales se utilizan para establecer un ranking, ordenar al

grupo de mejor a peor, estimular la competencia y son utilizadas para la clasificación, promoción y graduación.

La evaluación debe ser de naturaleza objetiva, tanto en términos del tipo de conocimientos que se evalúan y en términos de cómo se debe evaluar.

### **2.4.1.3 Procesos**

#### **a) Aprendizaje**

El aprendizaje está en función de la enseñanza, cómo una persona aprende, es una consecuencia de cómo a una persona se le enseña, es decir, el proceso de enseñanza determina el proceso de aprender. Es así que el aprendizaje es visto desde la perspectiva del transmisor en lugar de la del receptor de aprendizaje. Lo que se aprende es principalmente un resultado de la actividad por parte del profesor.

El aprendizaje se da por memorización. Consiste en reproducir fielmente, al pie de la letra, lo que dicen el profesor y el texto. De esta manera, el aprendizaje se apoya en la repetición, en la ejercitación, puesto que se realizan esfuerzos extraordinarios en la ejecución de tareas pesadas, monótonas, abrumadoras, obligatorias y con rigor metódico.

#### **b) Enseñanza**

El objetivo de la enseñanza es transmitir los conocimientos disciplinares a los estudiantes. La enseñanza consiste en transmitir la mayor cantidad de conocimientos y valores de la sociedad. En ese sentido, busca el desarrollo del intelecto y la formación moral. La enseñanza se da bajo una relación de autoridad-obediencia.

La enseñanza es vista en el contexto de la disciplina. Se consideran elementos fundamentales de la enseñanza, las normas disciplinarias, el castigo físico y el verbal, que se dan como testimonio de que el alumno no se ha mantenido al nivel de la norma.



#### 2.4.1.4 Actores educativos

##### a) Rol del profesor

El profesor es visto como un transmisor, un ejemplo ideal del dominio de los contenidos disciplinares para sus alumnos y colegas. Lo más importante es que él es un miembro permanente de la disciplina académica que ejerce, que ha reflexionado sobre la naturaleza de la disciplina, sus tradiciones y sus formas de adquirir conocimiento. Es por ello, que los maestros deben tener un conocimiento profundo de la disciplina académica que enseñan.

La función del profesor es transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos disciplinares que constituyen la cultura, es por ello que al profesor le importa la transmisión de conocimientos, centra su atención solo en ello, por eso mantiene una actitud distante y autoritaria frente a los alumnos. Asume un papel autoritario, rígido y controlador.

##### b) Rol del alumno

El alumno es visto como un receptor y reproductor de conocimientos de la disciplina, por lo que debe ser sumiso y obediente. De esta manera, la mente del estudiante es vista como que consta de dos partes: una es para el almacenamiento, se le llama memoria y, la otra, llamada razón, para realizar operaciones mentales.

Se le considera un neófito, incompleto, pero con capacidad de absorber las ideas y formas de pensar de una disciplina académica.

El mejor alumno es el que sabe más, el que mejor imita las conductas y conocimientos que imparte el profesor. El mejor alumno es, además, individualista, su trabajo lo realiza aislado de sus compañeros.

#### 2.3.2 Teoría tecnológica

Los comienzos de esta teoría se remontan al trabajo pionero de Bobbit en el año 1918 y, luego, con Tyler en el año 1949. Posteriormente, a partir de ellos se han

desarrollado diversas propuestas por la década de 1970: Bloom, Gagné, Briggs, Taba y Jonhson.

Se desarrolla, aproximadamente, en los años cincuenta, en pleno auge de la industrialización; época en la que se hace más necesaria la formación especializada. Se exige que “los planes de estudio en las escuelas se ajusten a las necesidades e intereses de la época” (Contreras, 1994, p. 191). Esta perspectiva curricular constituye una aplicación del modelo industrial al mundo de la educación, pone énfasis en el control, el rendimiento y la producción eficaz. Esta tendencia entiende al currículo como un sistema tecnológico de producción, donde se convierte en un documento que refleja resultados logrados del sistema escolar.

Las teorías que subyacen son el positivismo y el empirismo, que pretenden objetivar la realidad mediante la aplicación de leyes y normas universales. Además, esta teoría está basada en la psicología conductista, y caracterizada por la idea de operativización y cuantificación de las conductas, así como, la uniformidad que ocurre en el aula.

Para esta teoría, el currículo se construye orientado hacia el producto final, es decir, debe responder a la pregunta: ¿qué quiere conseguir la sociedad del alumno? Es por ello, que la base del currículo es organizarse alrededor de los objetivos que se espera que los alumnos alcancen; ellos serán excelentes en la medida en que los logran. El resto de los demás elementos del currículo vendrían a ser instrumentos de los objetivos. Es así como el proceso educativo se convierte en la realización de actividades para comprobar si al final se han conseguido o no los objetivos programados.

#### **2.4.2.1 Principales supuestos**

Los principales supuestos sobre los que se sustenta esta teoría son los siguientes:

- Creen que el propósito de la escolarización es satisfacer eficientemente las necesidades de la sociedad.

- Buscan capacitar a los estudiantes en las habilidades y procedimientos que necesitan en el campo de trabajo y el hogar para perpetuar el funcionamiento de la sociedad.
- Los educadores se conciben a sí mismos como instrumentos que deben cumplir con las necesidades de un cliente, en este caso, la sociedad.
- El resultado de la evaluación constituye una importante fuente de retroalimentación a los alumnos, si esta es positiva o negativa, les ayuda a formar adecuadamente su comportamiento.
- El aprendizaje se concibe en el contexto de un cambio en el comportamiento, por acción-reacción o estímulo-respuesta.
- Creen que el aprendizaje tiene lugar cuando un cambio en la organización de la mente se manifiesta como un cambio de comportamiento.
- Creen que el conocimiento es útil e importante por su capacidad para mantener y perpetuar lo mejor de nuestra sociedad actual.

#### 2.4.2.2 Elementos curriculares

Las características de los elementos que se distinguen en este enfoque son las siguientes:

##### a) **Objetivos:**

Los objetivos están directamente relacionados con la concepción eficaz y efectiva en la ejecución de lo planificado y en los logros resultantes de los estudiantes, ya que:

- Son los que encaminan a determinar el grado en que los estudiantes alcanzarán los resultados de aprendizaje previstos, es decir, los objetivos orientan la determinación de los contenidos a trabajar, condicionan la selección y la aplicación de recursos y medios, y guían los posibles resultados de aprendizaje que están encausados a satisfacer las necesidades de la sociedad.

- Su formulación es rigurosa, asegurando su eficacia en lo que se quiere lograr como resultado. Cuanto más especificados sean los objetivos, más fácil será que el producto se parezca a lo previsto. Se ordenan en niveles de mayor a menor complejidad y se plantean en términos de conductas observables que se espera que el alumno alcance.

#### **b) Conocimiento:**

El conocimiento que se valora es por su capacidad de acción, es una habilidad, es algo que una persona puede aprender a hacer. El conocimiento otorga a los estudiantes la capacidad de hacer las cosas, por lo que la capacidad de actuar es más importante que la habilidad para estar informado, es decir, que si el alumno posee información no significa que posea conocimiento. Se equipara conocimiento con el comportamiento demostrado, y en parte porque la única manera de determinar si *sabe* o *no sabe* algo es ver cómo se comportan en ciertas situaciones.

El conocimiento puede ser atomizado o dividido en comportamientos específicos unitarios, las tareas grandes se descomponen en subtareas casi independientes.

El valor del conocimiento está en su capacidad para satisfacer necesidades en el mundo, el conocimiento es útil e importante por su capacidad para mantener y perpetuar lo mejor de nuestra sociedad actual.

Los conocimientos han sido seleccionados por especialistas. Se dan aisladamente y sin interconectividad con la realidad, por ello se desarrollan de manera independiente, son válidos y eficaces para cualquier entorno donde tenga lugar la enseñanza, puesto que el contexto no tiene mayor trascendencia.

#### **c) Metodología**

Los procedimientos se basan en el método científico, los elementos educativos se encuentran protegidos por la característica de la objetividad.

Se lleva a cabo mediante refuerzos externos; para modelar el comportamiento es preciso un continuo monitoreo por parte del docente, dirigido a corregir respuestas inexactas antes de que se consoliden. Esto puede alcanzarse por medio del

ejercicio al lado del refuerzo y la verificación, para saber si el estudiante lleva a cabo las instrucciones de la enseñanza.

#### **d) Evaluación**

Se entiende como la comprobación técnica de los resultados finales y de la eficacia del logro, convirtiéndose, así, en el principal instrumento legitimador de los fines de reproducción social y cultural del sistema escolar. Determina en qué medida se alcanzan los objetivos.

El propósito de la evaluación es comparar el desempeño de cada estudiante con un estándar externo que representa el objetivo definido, además, es poner a prueba la capacidad de realizar una tarea específica y es importante por el efecto que tiene sobre la retroalimentación, ya que permite asegurar que los objetivos de instrucción se hayan cumplido.

Se utiliza para proporcionar evidencia del éxito, el fracaso o el progreso anual hacia el cumplimiento de los estándares de un plan de estudio. Las pruebas de rendimiento son para certificar que los estudiantes estén capacitados para graduarse de la escuela secundaria porque cumplen con ciertos estándares.

Se evalúa con el fin de determinar científicamente el control de calidad. Al hacerlo utilizan un criterio binario que determina la aceptación o el rechazo (pasa o no) de lo que evalúan, proporciona una información binaria para asegurar la conformidad con los procedimientos científicos y demostrar la rendición de cuentas. Por tanto, es cuantitativa y cerrada.

### **2.4.2.3 Procesos**

#### **a) Aprendizaje**

Se entiende al aprendizaje como un proceso mediante el cual los comportamientos de los alumnos se forman por un agente fuera de sí mismos. Es un proceso de asimilación del conocimiento que se manifiesta mediante modificaciones del comportamiento.

Se manifiesta en conductas finales observables, las cuales fueron previamente establecidas en los objetivos. Sus fundamentos psicológicos están basados en el conductismo. El aprendizaje es asociativo, ya que genera conexiones entre estímulo y respuesta.

## **b) Enseñanza**

La enseñanza busca asegurar que el aprendizaje sea eficaz, es decir, el mayor cambio en el comportamiento del estudiante se debe realizar en el menor periodo de tiempo.

La enseñanza se evalúa en términos de: rendimiento de los estudiantes a la vez y la eficiencia con la que el profesor produce logros en los estudiantes. La enseñanza proporciona una tarea estándar para todos.

Hay una organización secuencial que va de lo simple a lo complejo y en una descomposición en unidades de contenido. Se basa en la previsión de las tareas y de las estrategias que serán necesarias para resolverlas.

Es una actividad técnica con la intención de preparar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades. Su preocupación está en conseguir mejores técnicas, recursos y medios, es por ello que se produce una estandarización de los procesos y productos educativos.

### **2.4.2.4 Actores de los procesos educativos**

#### **a) Rol del profesor:**

El papel del profesor es ser gerente o supervisor de las aulas, son los que van a actuar en estricta conformidad con las instrucciones proporcionadas por el plan de estudios y se encargan de supervisar a los estudiantes mientras aprenden, ya que tienen que garantizar en la mayor medida posible que el *producto final* que resulta del proceso educativo esté a la altura de las normas requeridas para satisfacer las necesidades de la sociedad.

Es un ejecutor de teorías elaboradas por otros, es el que implementa el plan de estudios creado por los expertos que han diseñado el currículo, aplica

directamente los programas sin cambios. Por tanto, su competencia es restringida, no decide sobre su práctica, por lo cual el profesor no lleva a cabo sus propios fines ni debe cuestionar los fines ni los medios planteados en el currículo.

Selecciona técnicas y medios para alcanzar los objetivos previstos. Da importancia a la selección de estímulos para conseguir determinadas respuestas. Se considera un docente eficaz en la medida de la eficiencia del aprendizaje de los estudiantes. Estimula la uniformidad en los estudiantes y centra su esfuerzo en desarrollar habilidades de los estudiantes y capacidades de acción.

## **b) Rol del alumno**

Considerado como objeto moldeable o materia prima para darle forma o para alcanzar el producto esperado, asimila los conocimientos que se evidenciarán en conductas finales, ya que se busca que tengan bien desarrolladas las capacidades del comportamiento.

Los alumnos tienden a realizar sus actividades de manera individual, solo establecen contacto con el profesor, y no unos con otros. Son vistos como individuos fragmentados, que reaccionan ante los estímulos externos, se les consideran con relación a las normas estandarizadas.

### **2.4.3 Teoría curricular interpretativa**

Por los años 1970 en Estados Unidos, surge el aporte teórico de una tercera teoría curricular, la interpretativa, por medio de Schawb en 1973, y toma gran fuerza en los ochenta y noventa en el Reino Unido con Stenhouse y Elliot. También, se sitúan en esta línea Eisner, Reid, Wilker, Westbury, etc.

Esta teoría concibe a la educación como preparación para la vida. Es por ello que el currículo se reajusta a medida que los profesores van tomando decisiones durante la enseñanza interactiva; en ella todos los elementos se interrelacionan nutriéndose y retroalimentándose unos con otros para mejorar. Se está en constante procedimiento de análisis, procesos reflexivos, desarrollo e

implementación, con toma de decisiones contextualizadas, a lo cual corresponde una manera dinámica y cíclica de concebir el currículo.

Esta perspectiva enfatiza el desarrollo de los individuos, y su individualidad supone que cada individuo es un ser único y debe crecer de acuerdo con su singularidad. Es por ello que se centra en las necesidades y preocupaciones del estudiante para lograr en ellos un crecimiento que vaya en armonía con sus propias cualidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales.

#### **2.4.3.1 Principales supuestos**

Los principales supuestos sobre los que se sustenta esta teoría son los siguientes:

- La función del proceso educativo es atender al crecimiento y a la satisfacción de las necesidades del estudiante.
- Los estudiantes son los principales agentes de su propia educación, independientes, autosuficientes, capaces por sí solos de dirigir su propio crecimiento, mediante la autorrealización.
- El conocimiento es una creación personal única de los individuos, resulta de las interacciones con su entorno, se construye activamente, inventado, creando o descubriendo.
- El aprendizaje es un acto individual basado en las experiencias que nunca podrán ser idénticas a la de cualquier otra persona porque son diferentes entre sí.
- La reflexión sobre los significados previamente adquiridos es una forma importante de construcción del conocimiento. Los alumnos están en constante construcción y reconstrucción de sus estructuras cognitivas.
- En la construcción del conocimiento de los individuos en un contexto cultural es muy importante la interacción social entre compañeros y adultos.



### 2.4.3.2 Elementos curriculares

Las características de los elementos que se distinguen en este enfoque son las siguientes:

#### a) **Propósitos o finalidades educativas**

Están centrados en estimular el crecimiento de los estudiantes mediante el diseño de experiencias vinculadas a satisfacer sus necesidades y defender sus intereses. Por tanto, no se indica el punto de llegada, ya que no importa el producto final, sino el progreso de los alumnos y el avance de los profesores.

El propósito de la educación se considera de forma abierta y con menor valor de prescripción general y universal. Las finalidades educativas están orientadas por los valores y criterios éticos procedentes del ámbito filosófico. Se formularán de acuerdo con las características de los propios alumnos y se expresan en términos de las experiencias que los estudiantes desean tener.

Los propósitos remarcan la intención, tienen que ver con los rasgos que se desea priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo del curso. En este sentido, los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña, expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinadas experiencias formativas.

#### b) **Conocimiento**

El conocimiento es valioso sobre todo porque es creado por el individuo que lo posee, se origina y existe en la mente subjetiva de los individuos y es exclusivo de las personas que la crean en términos de experiencia.

El conocimiento toma la forma de significados personales. Estos significados personales son idiosincrásicos a cada individuo que los posee, ya que el conocimiento tiene un significado personal a su creador en el contexto del conocimiento previamente adquirido, ya que el único contexto en el que se adquiere es el resultado de la experiencia de un alumno en un entorno y en un momento particular de aprendizaje.

El conocimiento debe ser atractivo, interesante y controvertido; se debe adaptar a las condiciones concretas, a las que cada uno puede enriquecer con experiencias propias. Se construye a partir de los contextos sociales e históricos en que se realiza la práctica educativa, dado que se considera que todo conocimiento está mediatizado por intereses concretos.

Se da mayor relevancia a la globalización y la interdisciplinariedad, para evitar la fragmentación del saber que plantean las disciplinas académicas.

### **c) Principios de procedimientos**

Las actividades son variadas, contextualizadas, reflexivas, constructivas y significativas. Deben caracterizarse por: su proximidad a los intereses y preocupaciones de profesores y alumnos, por su potencialidad para promover la reflexión y la acción, y por su incidencia en la capacidad crítica de los estudiantes.

La principal estrategia para la búsqueda de soluciones es la deliberación, el diálogo. Las tareas ocupan un lugar relevante, su selección y presentación por parte del profesor determinarán la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Las actividades y los materiales hacen hincapié en la actualidad, su relación en la vida cotidiana de las personas.

### **d) La evaluación**

La evaluación es fundamental para los maestros ya que necesitan evaluar constantemente el crecimiento de los estudiantes y los intereses de observar, registrar y documentar el progreso del alumno, para que puedan planificar el entorno educativo en el que los estudiantes aprenderán y la forma en que van a facilitar el crecimiento de los alumnos al interactuar con ellos.

Los estudiantes necesitan evaluar constantemente las interacciones con su mundo, para que puedan asimilar y adaptarse a nuevas experiencias, a las estructuras cognitivas desarrolladas previamente.

La evaluación es, principalmente, para el beneficio de los estudiantes y el propósito es facilitar su crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje. Se aplica la autoevaluación.

Siempre que sea posible, el mundo de los estudiantes es mejor evaluado por los propios alumnos, mediante sus interacciones directas con los materiales, con otros estudiantes y adultos. Se aplica la coevaluación.

La evaluación es procesual, con el fin de tomar decisiones, como la de brindar ayuda ante las dificultades detectadas en la apropiación del saber. Y es formativa, porque prima el desarrollo personal e investiga las dificultades surgidas en el proceso de aprendizaje.

### 2.4.3.3 Procesos

#### a) Enseñanza

Es una acción más práctica porque involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan reflexión, análisis de alternativas y formulación de juicios sobre cómo aplicar en la práctica la mejor manera posible, las ideas y principios educativos de los profesores.

La enseñanza es una actividad cambiante, compleja y con el objetivo de la reconceptualización y reconstrucción de la cultura para hacerla asequible al alumno. Se plantea una enseñanza para la comprensión, se da mediante un proceso de construcción personal y creativo.

La enseñanza tiene como finalidad fundamental la educación para la autonomía, la emancipación y la libertad. Se realiza bajo acuerdos y consensos, pues no hay una solución correcta, la cuestión es encontrar el mejor tipo de solución.

Está determinada por lo contextual y depende de las situaciones específicas y concretas. Se adapta a las características emergentes de los contextos, a las características de los docentes, a la dinámica que acontece en el aula.

Entre sus funciones se destaca: en primer lugar, la enseñanza consiste en la observación cuidadosa de los estudiantes y el diagnóstico de sus necesidades e intereses individuales; en segundo lugar, la enseñanza consiste en configurar el entorno físico, social, emocional e intelectual en que los alumnos aprenden. Finalmente, la enseñanza consiste en facilitar el crecimiento de los estudiantes al intervenir entre ellos y su entorno.

## **b) Aprendizaje**

Es una actividad creadora, mediante ella se busca desarrollar las potencialidades del alumno. Sus fundamentos psicológicos están basados en el constructivismo.

El aprendizaje es producto de la interacción entre las personas y el mundo que les rodea. Es algo creado por el individuo como respuesta a sus interacciones ambientales y está en ritmo con su personalidad.

En el aprendizaje, los alumnos construyen significados mediante la transformación de lo que se percibe de manera que pueda ser asimilados en su estructura cognitiva, y la reconstruyen de modo que puedan acomodar el nuevo significado. Este proceso de construcción y reconstrucción es único, según la estructura cognitiva existente de cada individuo.

El aprendizaje es único, ya que cada individuo es único, porque tiene sus propias capacidades y lo que aprenda es el resultado de su propia expresión creativa de sí mismo con sus experiencias.

### **2.4.3.4 Actores de los procesos educativos**

#### **a) Rol del profesor**

Es investigador de su propia práctica. Autorreflexivo para juzgar e, incluso, si en el proceso de deliberación así lo considera, cambia su propia práctica. Pone énfasis en la deliberación informada y es prudente para interpretar las situaciones concretas. No toma partido por ninguna postura. Su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas. Tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del estudiante.

Los profesores primero deben atender cosas tales como los intereses del alumno, sus inquietudes, necesidades, fantasías, los procesos de pensamiento, el aprendizaje y estilos de pensamiento, el desarrollo intelectual, las inclinaciones sociales, el perfil emocional y habilidades físicas, para luego planificar el entorno en el que una persona va a aprender y para determinar la forma de interactuar

con esa persona en el ambiente de aprendizaje, por lo que el profesor observa con cuidado la naturaleza de los estudiantes a su cargo.

El profesor también funciona como un facilitador, asistente, ayuda, asesor y consultor de los estudiantes durante su aprendizaje.

## **b) Alumno**

Los estudiantes son agentes activos y los principales protagonistas de su aprendizaje. Se interesan por su progreso, su avance y desarrollo personal, deben determinar las direcciones de su educación. Son vistos como sujetos que poseen una integridad y llenos de posibilidades. Son independientes, autosuficientes y capaces por sí solos de dirigir su propio crecimiento.

### **2.4.4 Teoría curricular crítica**

Esta teoría surge por la década de los ochenta como una alternativa de esperanza frente a una educación que fomenta o acepta las desigualdades sociales. Tiene como fuente de inspiración la Escuela de Frankfurt y la sociología crítica.

El propósito de la teoría crítica es facilitar la construcción de una sociedad nueva y más justa. Tiene fe en la educación mediante el currículo como forma de enseñar a las personas a entender su sociedad para reconstruirla, y busca un cambio educativo que implica cuestionar de manera crítica las relaciones entre educación y sociedad, es decir, considera a la educación como una alternativa para combatir realidades adversas. Por tanto, los representantes de esta teoría conciben el currículo vinculado a la construcción social y se debe educar a los estudiantes de tal manera que ellos, también, trabajen para reconstruir la sociedad.

#### **2.4.4.1 Principales supuestos**

Los principales supuestos sobre los que se sustenta esta teoría son los siguientes:

- Se cree que el lenguaje está situado dentro de la ideología y las relaciones de poder, es decir, los significados de cualquier experiencia solo están disponibles mediante el lenguaje. Este juega un papel crucial en la educación y transformación de la sociedad porque determina la forma en que se da sentido a las experiencias y al tipo de acción social como resultado de la interpretación de estas.
- Gestar posibilidades para la emancipación individual y social, así como un compromiso que permita a la humanidad descubrir su autocomprensión y sentido.
- Se cree que a partir de las propias experiencias con una crisis social existente y en respuesta a una dificultad que ha experimentado dentro de esa crisis social, se le motiva al estudiante para comprender la naturaleza de la sociedad, imaginar una mejor la sociedad; y actuar para reconstruir la sociedad.
- Plantean la responsabilidad cívica de los educadores y su participación en la política para transformar la base de la sociedad.
- Los profesores enseñan a los estudiantes a pensar críticamente acerca de los conocimientos que adquieren, y lo que significa reconocer las formas antidemocráticas de poder para luchar contra las injusticias de fondo en un mundo marcado por desigualdades profundas.
- Se cree que el aprendizaje solo puede tener lugar con relación a sus experiencias para darle sentido, y que debe ser aprendido en el contexto en el que ocurre.

#### **2.4.4.2 Elementos curriculares**

Las características de cada elemento curricular son las siguientes:

##### **a) Objetivos**

Están orientados a promover la ciudadanía como práctica comunitaria y de asociación pública que permita equilibrar los intereses individuales con aquellos que atañen al bien público, ubicando los valores de igualdad, libertad y vida

humana en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía. Reconstruir una sociedad más justa, democrática, igualitaria y humana, para que sus miembros alcancen satisfacción de las necesidades materiales, sociales y espirituales.

### **b) Conocimiento**

El conocimiento toma en cuenta la integración de lo que se enseña en las escuelas con la dinámica de la vida cotidiana. Esto apunta a desarrollar planes de estudio que abordan los verdaderos problemas y preocupaciones que enfrentan los estudiantes en el ámbito local, social y global.

El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en un nexo de relaciones de poder, es decir, 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.

El conocimiento es relativista, su verdad y su valor dependerán de la sociedad dentro de la cual existe. Estos surgen de la misma realidad de la persona y del contexto, son seleccionados entre el profesor y el estudiante y se van renovando y ampliando por ser dinámica la sociedad. Son los elementos de la cultura que impregnan la vida y la conciencia de la gente mediante su participación en las relaciones sociales.

### **c) Estrategias de enseñanza**

Los métodos utilizados por esta teoría son: la discusión, la experiencia y la investigación-acción.

La discusión en grupo o diálogo problematizador es un medio social de la educación de un grupo de personas. Se requiere tanto de un contexto social como de las interacciones sociales. Se considera un medio educativo ideal, ya que utiliza el lenguaje para ayudar a los grupos y a los individuos a construir y reconstruir su conocimiento de sí mismos, su conocimiento de la sociedad y de sus fortalezas y debilidades. En el mejor de los casos, la discusión en grupo tiene tres componentes fundamentales: el pensamiento, el compromiso y la acción.

En el método de la experiencia los estudiantes pueden contar con muchos tipos de experiencias relacionadas a las crisis sociales. Se considera que es a partir de las propias experiencias con una crisis social existente lo que lo motiva para comprender la naturaleza de la sociedad y actuar para reconstruirla.

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva sobre situaciones sociales. Estudia, comprende y transforma su práctica educativa con el fin de dar respuesta a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula. Integra un plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica.

Se usan los recursos como herramientas de investigación que ayudan en el análisis de las situaciones sociales desde un punto de vista social, político y cultural.

#### **d) Evaluación**

La evaluación es crítica, subjetiva y holística. Evalúa la autonomía, el análisis, la comprensión, la independencia de pensamiento y la actuación de los estudiantes en situaciones sociales.

La evaluación es interpretativa porque difícilmente se pueden anticipar las manifestaciones de los aprendizajes, por ser el conocimiento un proceso de construcción personal donde se elaboran respuestas propias y variadas a cuestiones y problemas que tienen un interés particular para los alumnos, por lo que se busca que reflexionen sobre lo que aprenden y perciban sus errores.

Se evalúa mediante el desempeño del estudiante fuera de la escuela. Lo que los estudiantes aprenden se piensa que es comprobable solo en su vida cotidiana, fuera de la escuela.

Su propósito es ayudar a los estudiantes a tener una visión que les permita reconstruir y transformarse a sí mismos y a la sociedad.

### **2.4.4.3 Procesos educativos**

#### **a) Enseñanza**

Es una actividad investigadora y crítica, encaminada al análisis de la realidad del aula, de la escuela o la sociedad, para la emancipación personal y colectiva. La



enseñanza se encuentra muy relacionada a la investigación, siendo su eje de estudio las situaciones problemáticas del aula, que el profesor analizará y transformará.

La intención de la enseñanza es estimular a los estudiantes a reconstruirse de manera que puedan contribuir a la reconstrucción de la sociedad. Estimular a los estudiantes a aprender a reconstruir la sociedad que consiste en ayudar a construir un conjunto de significados, es decir, las estructuras, las funciones perceptivas y funciones interpretativas de modo que cuando se encuentran con problemas sociales los puedan analizar, entender y actuar de tal manera que permita eliminar esos problemas sociales.

### **b) Aprendizaje**

Aprender es un acto social, más que individual, porque requiere llegar a un consenso sobre la naturaleza y la verdad del conocimiento. El aprendizaje implica alguna forma de experiencia directa. En ese sentido, es fundamental el tipo de evidencia acerca de lo que nace de la propia experiencia y de lo más cercano a la experiencia de primera mano.

Por otro lado, el aprendizaje requiere de una respuesta emocional que vendría a ser el compromiso de una posición social y la acción dirigida a la reconstrucción de la sociedad y de la interacción de los alumnos con el medio ambiente. El aprendizaje es interactivo, se produce mejor en grupos sociales, ya que el grupo afecta al alumno y el alumno afecta al grupo.

#### **2.4.4.4 Actores de los procesos educativos**

##### **a) Profesor**

Concibe su práctica como problemática, proporciona instrumentos de reflexión crítica. Es un actor crítico para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que le presenta la sociedad. Tiene capacidad para reflexionar sobre sus propias acciones al promover la autoevaluación individual y colectiva.

Autónomo, que indaga y reflexiona sobre lo que hace en las aulas, toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas

a partir de problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla.

Por otro lado, es un intelectual transformador, que opta por discursos y acciones pedagógicas de carácter liberador y problematizador. Además, cuestiona su propia práctica y las prácticas dominantes en la vida cotidiana de las aulas.

Se involucra activamente junto al alumno en la creación de darle sentido a la experiencia, es decir, comparte sus experiencias que contribuyen al contenido de la instrucción, por lo que ambos se enseñan mutuamente y aprenden unos de otros. De esta manera, el profesor es visto como colega o compañero de los estudiantes.

Es mediador de los hechos, de las situaciones, de los problemas con el mundo circundante del estudiante. Establece conexiones, suscita dilemas, promueve dudas y crea posibilidades. Asimismo, presenta las situaciones de aprendizaje de forma interesante para el estudiante que aprende, de manera que este se implique activa y emocionalmente en la tarea y perciba que lo que aprende en realidad es significativo para su existencia y quien le enseña es alguien en el que puede creer y confiar. Ayuda a potenciar todas sus capacidades cognitivas, estéticas, sociales del estudiante.

## **b) Alumno**

Se compromete en el desarrollo de sus potencialidades. Es coaprendiz y crítico, activo y apto para el trabajo colaborativo.

Son vistos como actores sociales y como potenciales miembros contribuyentes de la sociedad que pueden ayudar en su reconstrucción. Ellos traen a la escuela no solo su potencial para actuar en el futuro, sino también sus historias pasadas de la familia, grupo de pares, y las interacciones de la comunidad, así como sus significados personales y formas de pensar que son el resultado de tales interacciones.

En la siguiente tabla, se sintetiza los rasgos principales de las cuatro teorías curriculares desarrolladas:

ASPECTOS	TEORÍAS CURRICULARES			
	Academicista	Tecnológica	Interpretativo	Crítico
Otras denominaciones	Tradicional, enciclopédica, memorística, clásica.	Técnica, positivista, tecnocrática, racionalista, instrumental, eficiencia social.	Práctica, humanista, deliberativa, cultural, hermenéutica, naturalista, ecología de aula, centrado en el estudiante.	Sociocrítica, de reconstrucción social, transformadora, ecológica, emancipadora, investigación-acción.
Supuestos epistemológicos	Filosofía aristotélico-tomista y platónica Esencialismo. Perennealismo.	Positivismo. Empirismo.	Fenomenología. Hermenéutica. Historicismo. Interaccionismo. Simbolismo.	Marxismo. Racionalismo crítico. Escuela de Frankfurt.
Psicológicas		Conductismo.	Cognitivismo.	Constructivismo social
Sociológicas	Humanismo clásico.	Funcionalismo.	Culturalismo.	Sociología crítica
Visión del mundo	Racionalismo académico	Objetivista.	Subjetivista	Dialéctica.
Sociedad	Sociedad rural.	Sociedad industrial.	Sociedad del bienestar.	Sociedad solidaria intercultural.
Naturaleza de la realidad		Objetiva, estática, única, dada	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Escuela	Es un almacén. Enseña a respetar el orden existente.	Es una fábrica, entran niños y salen adultos formados.	Es un escenario donde se simulan los problemas de la vida. No pretende modificar el orden social existente, pero si	Es la vida con toda su complejidad y problemas reales. Son comunidades de aprendizaje, igualitarias, abiertas al entorno y

				comprenderlo.	críticas, que buscan transformar el orden social existente.
<b>Currículo</b>	Plan o programa de estudios que evidencie la esencia de la disciplina.	Técnico, serie estructurada de resultados.		Práctico, construible mediante un proceso de investigación y deliberación.	Praxis, un escenario de pluralismo ideológico, político y cultural; que procura intervenir y generar transformaciones a partir de la praxis para el beneficio de la sociedad.
<b>Finalidad</b>	Perpetuar la existencia de las disciplinas académicas.	Realizar de manera eficiente y científicamente las necesidades de la sociedad.		Estimular el crecimiento de las personas, satisfacer sus necesidades y defender sus intereses.	Eliminar los aspectos indeseables de su cultura y alcanzar la máxima satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales.
<b>Conocimiento</b>	<b>Naturaleza</b>	Declaraciones didácticas.		Capacidad de acción.	Significados personales
	<b>Finalidad</b>	Para comprender.		Para el hacer.	Para actualizar a uno mismo.
	<b>Fuente</b>	La realidad objetiva según la interpretación de las disciplinas académicas.		La realidad objetiva como es interpretada socialmente.	Creatividad personal como respuesta de la experiencia.
	<b>De dónde procede la autoridad del conocimiento.</b>	Las disciplinas académicas.		Su capacidad por perpetuar la sociedad mediante las habilidades que ofrece a sus miembros.	El significado que tiene para el que posee el conocimiento.
<b>Medios de comunicación que suelen emplear.</b>	Discurso didáctico.		Instrucción programada.	Interacción del alumno con su ambiente.	Dinámicas de grupo.

	<b>Se centran en</b>	La mente y en la uniformidad del estudiante.	El comportamiento y la uniformidad del estudiante.	En la mente y la diversidad del estudiante.	En el comportamiento del estudiante.
<b>Evaluación</b>	<b>Propósito</b>	Para probar la capacidad de reproducir lo que se ha transmitido.	Para poner a prueba la capacidad para realizar una tarea específica.	Para reflejar el progreso del estudiante.	Para permitir que los estudiantes demuestren sus valores a otros.
	<b>Características</b>	Objetiva y fragmentada	Objetiva y fragmentada	Subjetiva e integral.	Subjetiva e integral.
	<b>Se benefician de los resultados de la evaluación</b>	Las disciplinas académicas (académicos, administradores).	La sociedad, padres y administradores.	Alumno.	Profesor.
	<b>Se realiza</b>	Después.	Después.	Durante.	Durante.
<b>Aprendizaje</b>	<b>Su función</b>	Transmisión de la sociedad.	Transmisión de la sociedad.	Facilitar el crecimiento del estudiante.	Transmisión de la sociedad.
	<b>Concepción</b>	Cambio de la mente.	Cambio del comportamiento.	Cambio de la mente.	Cambio de la mente.
	<b>Principal protagonista</b>	Profesor.	Profesor/alumno.	Alumno.	Profesor.
	<b>Tipo de teoría del aprendizaje</b>		Conductismo.	Constructivista.	Constructivismo social.
<b>Enseñanza</b>	<b>Finalidad</b>	Para promover a los estudiantes en una disciplina.	Preparar para llevar a cabo habilidades en los estudiantes.	Para estimular el crecimiento de los estudiantes.	Para aculturar a los estudiantes en la visión de los educadores.
	<b>Los temas se abordan</b>	Mediante la simplificación de temas difíciles y la agrupación	Proporcionando prerrequisito del comportamiento y	Para facilitar el desarrollo individual a partir de las etapas de	Configuración unificada como un todo de experiencias previas y

		de los alumnos en términos de logro	tarea estándar para todos y diferentes ritmos de aprendizaje y estilos.	crecimiento.	mediante el uso de los intereses individuales para moldear un consenso.
Rol del docente	<b>Papel del profesor</b>	Transmisor, ejecutar directamente.	Gerente, técnico, ejecutar directamente.	Facilitador, moderador, con base a las necesidades de los niños	Colega, adaptar sobre la base de las preocupaciones sociales.
	<b>Centran sus esfuerzos en:</b>	Atributos del estudiante (cognitiva)	Atributos del estudiante (habilidades).	En la totalidad del estudiante.	En la totalidad del estudiante.
Rol del alumno	<b>Son vistos y tratados como individuos:</b>	Fragmentados y pasivos	Fragmentados y activos	Integrados y activos.	Integrados y activos.
	<b>Tipo de contexto</b>	En el contexto de la disciplina.	En el contexto de la sociedad actual.	Fuera de contexto.	En el contexto de la sociedad del futuro.
<b>Mejoras sociales</b>		Educación de una élite intelectual a fin de que puedan gobernar la sociedad mediante el conocimiento.	Acentuar lo mejor del pasado y presente en la formación de las personas para perpetuar el orden social existente.	Centrados en el desarrollo de las personas bajo el supuesto que la mejor persona hace una mejor sociedad.	Deseo de romper con el pasado y el presente, y reconstruir la sociedad de acuerdo a su visión de una mejor sociedad futura.

Tabla 3. Comparación de las teorías curriculares: adaptación de: Sánchez (2005) y Schiro (2008)

## 2.5 TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DEL CURRÍCULO EN EL PROFESORADO

En principio, se reconoce que el profesor posee teorías implícitas, las cuales están detrás de cada actividad curricular que realiza, y le llevan a interpretar, decidir y guiar su conducta de manera no siempre consciente. De esta forma, las teorías implícitas son las que condicionan la forma en que el docente interpreta el currículo, el modo de seleccionar los contenidos y los objetivos, la manera de planificar la metodología y de utilizar los recursos, así como la forma de evaluar a los estudiantes.

En otras palabras, los profesores utilizan sus teorías implícitas, en el momento de planificar y llevar a cabo una clase, así como, al afrontar situaciones inesperadas en el aula, siempre y cuando tengan utilidad práctica y les funcionen exitosamente. En consecuencia, las teorías implícitas del currículo son aquellas representaciones no conscientes, que correlacionan experiencias curriculares y guían la acción del docente en función al éxito académico.

Por tanto, interesa responder cuáles son las teorías curriculares que orientan inconscientemente a los profesores desde el diseño (Proyecto Curricular Institucional) hasta la práctica curricular. Si se asume que existe una continuidad de lo implícito a lo explícito, se pueden utilizar las mismas categorías de las teorías explícitas: academicista, tecnológica, interpretativa y crítica. Por lo cual, se espera encontrar teorías implícitas que correspondan a los cuatro enfoques. Así lo señala Rodrigo (1993): “La síntesis de creencias, aunque guardan correspondencia con la síntesis de conocimiento, confirma lo que los profesores toman de hecho de cada modelo científico, las ideas principales, probablemente no correspondan a toda la complejidad de la teoría histórica” (p. 255). Por ello, las teorías implícitas acerca del currículo se están llevando a cabo en la práctica, pues se encuentran en la mentalidad pedagógica del profesorado.

Por ejemplo, en el momento de enseñar, podría suceder que las estrategias metodológicas que aplica el docente estén orientadas a transmitir la mayor cantidad de conocimientos, lo que mostraría que sus acciones corresponden al enfoque academicista, ya sea porque le funciona bien o porque es producto de su experiencia cuando era alumno, aunque no se declare partidario de este enfoque.

Más aún, se puede encontrar funcionando varias teorías implícitas al mismo tiempo en el comportamiento del docente, así como lo señala Rodrigo (1993): “La estructura interna de las creencias no se basa en prototipos puros sino en síntesis mixtas. [...] al evaluar mediante instrumentos psicométricos sus propias concepciones, aparecerán síntesis de conocimiento que no respondan a un solo prototipo en particular” (p.111). Por tanto, puede haber presencia de una combinación de las características de más de una teoría curricular implícita en el actuar del docente y es poco probable encontrar educadores que posean solo una teoría curricular, así lo sostiene Schiro (2008):

Because the curriculum ideologies represent ideal types abstracted from reality, and not reality itself, even though educators will be spoken of as believing or behaving in accordance with certain beliefs it is difficult to find educators who exactly fit the characterizations; and even though the expressed thoughts and observable behavior of most educators approximate the characteristics of only one of the ideal types, many educators exist whose behavior is a combination of the characteristics of more than one ideal type. (p.12)<sup>4</sup>.

El mismo que ha identificado cuatro posiciones diferentes en las relaciones entre estas teorías curriculares: dualista, contextual, jerárquica y relativista.

- a) **Dualista.** Los profesores entienden y valoran solo una teoría, con una perspectiva dualista de lo que está bien versus lo que está mal. Ven solo dos conjuntos de creencias del currículo: los similares a ellos y los que son diferentes. Los maestros que toman una postura dualista hacia la existencia de diferentes enfoques tienden a mantener solo una teoría del currículo.
- b) **Contextual.** Los profesores perciben una variedad de teorías sobre el currículo, cada uno de las teorías que creen que es mejor para lograr ciertos objetivos. En ese sentido, los docentes tienen la capacidad de expresar opiniones del currículo utilizando las características

---

<sup>4</sup>Debido a que las ideologías curriculares representan tipos ideales extraídos de la realidad, y no la realidad misma, a pesar de que los educadores hablan de creer o comportarse de acuerdo con ciertas creencias, es difícil encontrar educadores que encajen exactamente en las caracterizaciones; e incluso, aunque los pensamientos expresados y conductas observables de la mayoría de los educadores se aproximan a las características de solo uno de los tipos ideales, existen muchos educadores cuyo comportamiento es una combinación de las características de más de un tipo ideal.(traducción libre)



representativas de cada teoría que reconocen. Es decir, se activarán dependiendo de la naturaleza de la tarea que se asigna del currículo. Aquí, una teoría está valorada por su utilidad en la realización de determinadas tareas curriculares.

- c) **Jerárquica.** Los maestros pueden diferenciar entre una gran variedad de teorías bien definidas, pero optan solo por una. Ellos pueden utilizar otros enfoques para realizar sus acciones y pueden sostener diálogos con otros educadores que optan por otras teorías diferentes, pero siguen defendiendo sus propias creencias de currículo por el cual optaron.
- d) **Relativista.** Los docentes perciben una variedad de teorías del currículo, y operan desde un punto de vista relativista porque dan igual valor a cada forma de ver los temas del currículo. Se sostiene que ninguna opinión es mejor que cualquier otra y tampoco pueden ser comparables. Desde esta perspectiva, los profesores tienen la capacidad de identificar y comprender el lenguaje que cada teoría curricular reconoce.

Este autor señala también que los educadores que poseen una relación contextual y relativista en sus teorías pueden tener más de una teoría simultáneamente y puede combinar ideologías.

Al reconocer la presencia de las teorías implícitas acerca del currículo en el profesorado, es importante considerar que el currículo orienta el proceso educativo, organiza las formas de interacción de los actores educativos y funciona como un sistema de relaciones interdependientes y vinculadas entre sus componentes. Entender la presencia de las teorías implícitas acerca del currículo, ayuda a comprender mejor la forma cómo los profesores intervienen en el diseño del currículo, organizan cada uno de sus componentes, entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cómo interrelacionan desde los roles del profesor y del alumno. De modo que si cada profesor interpreta de una manera propia y distinta el currículo (los contenidos, las intencionalidades, las estrategias, la evaluación, etc), aunque reciba capacitación en los nuevos enfoques educativos para mejorar su práctica, él continuará diseñando y desarrollando sus clases desde la o las teorías curriculares implícitas que posee, ya que las teorías implícitas funcionan como un filtro de su práctica.

Por esa razón, las teorías implícitas generan dificultades para promover cambios en la práctica docente. Según Elliot (2000), el problema fundamental de la reforma del currículo radica en el choque que se produce entre las teorías implícitas de los docentes y las teorías de los reformadores mediante el cual, cualquier tipo de actualización que tuviera el docente, tendría que reestructurar sus representaciones para que logre existir una transformación en su práctica. De la misma forma lo sostiene Guerrero (2008) al responder por qué los cambios promovidos en el currículo se dan solo de manera parcial:

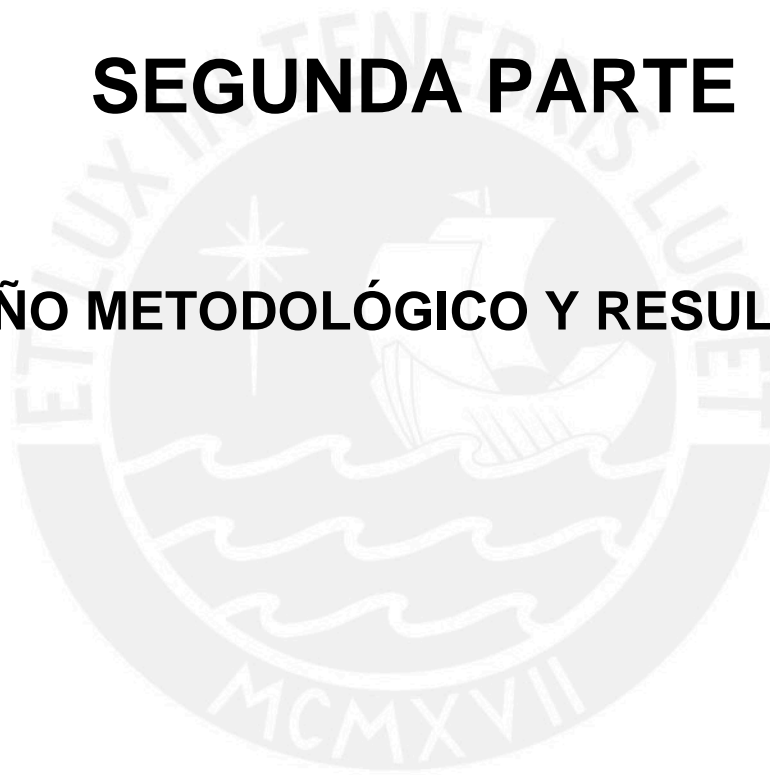
“Los docentes habrían seguido manejando los nuevos currículos con el mismo código de los anteriores, es decir, aplicando procedimientos usuales para un currículo centrado en contenidos de información más que en habilidades [...] En otras palabras, los aprendizajes más cualitativos y complejos requeridos por el currículo habrían sido reducidos a un conjunto de temas y procedimientos susceptibles de ser enseñados como antes, lo que dejaría fuera la parte más sustantiva de sus demandas.”(p. 6)

Es más, frente a las políticas educativas dirigidas a promover innovaciones o cambios en el currículo, los docentes no se apropiarán de una práctica innovadora dentro del aula, a menos que se parta de un reconocimiento de las teorías implícitas que posee, las clarifiquen y tomen conciencia de ellas reflexionando críticamente y comparándolas con el discurso innovador.

Por último, se considera importante conocer las teorías implícitas del currículo porque van ayudar a mejorar la práctica del docente, y el hecho de que sea una combinación de teorías implícitas que el docente posee, este estudio va a permitir dar cuenta de ello, como se muestra en la segunda parte.

# SEGUNDA PARTE

## DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS



## CAPÍTULO 1

### DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen y fundamentan los procedimientos metodológicos empleados en el desarrollo de la investigación, tales como, el nivel y enfoque de la investigación, la descripción de los objetivos propuestos, población y muestra, las categorías estudiadas, la descripción de las técnicas e instrumentos de recolección, el procesamiento y el análisis de datos.

#### 1.1 DETERMINACIÓN DEL NIVEL Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los propósitos y la naturaleza de la investigación, esta tiene un nivel exploratorio, en principio, porque busca aproximarse a obtener información básica de las teorías implícitas acerca del currículo que poseen los profesores del nivel secundario, para luego propiciar investigaciones más profundas de acuerdo con los resultados encontrados (Hernández, Fernández y Baptista 2010); y, además, porque si bien se han realizado diversas investigaciones en la última década sobre teorías implícitas, son aún escasas las relacionadas con el currículo, como se verá a continuación.

En el ámbito internacional, existen investigaciones desde el enfoque de teorías implícitas en diferentes temas: planificación educativa, enseñanza, aprendizaje, práctica educativa, inteligencia, etc. Entre ellas, se encuentra el trabajo de Macchiarola y Martín (2007) *Teorías implícitas sobre la planificación educativa*, en donde los autores sostienen que su estudio puede ser una aportación provechosa para la formación de profesionales comprometidos en tareas de dirección y coordinación docente, ya que conocer cómo piensan los directivos acerca de la planificación institucional y la naturaleza representacional de sus teorías, brindará información para definir los objetivos, contenidos y estrategias de formación permanente que tiendan a la integración y redescrición de sus concepciones previas, propiciando nuevos estilos de gestión.

Una segunda investigación fue realizada por Gómez y Guerra (2012), *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?*. Este estudio indaga los perfiles teóricos sobre el aprendizaje y enseñanza que poseen profesores en servicio y estudiantes de pedagogía, y encuentra diferencias con respecto a la experiencia profesional, siendo los principiantes más constructivistas que los más experimentados.

En el ámbito local, una de las investigaciones que más se acerca es la tesis realizada por Arévalo (2009), denominada *Teoría de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes del área de comunicación*. En ella, la autora recalca la importancia del tema de las teorías implícitas por ser una manifestación de las ideas arraigadas en los docentes y, generalmente, no concuerdan con las propuestas curriculares actuales; añade que, por ello, deben ser descubiertas para lograr los cambios necesarios.

Otra importante investigación es la desarrollada por Gonzales (2012), titulada *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. Entre sus recomendaciones considera realizar investigaciones que busquen explicitar las teorías implícitas de los docentes, por ser una tarea urgente en educación, al permitir la posibilidad de cambiar o mejorar situaciones problemáticas desde la perspectiva de currículo.

Y, por último, la investigación más reciente sobre el tema es la desarrollada por Conti (2013), denominada *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas o implícitas sobre la enseñanza en profesores de Matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario*. En ella, el autor encuentra diferencias relevantes en relación con la enseñanza de conceptos y la manera de concebir y evaluar los resultados de la enseñanza: por un lado, las representaciones explícitas de los profesores corresponden a un enfoque constructivista, mientras que las representaciones implícitas se evidencian rasgos de la teoría directa e interpretativa.

Respecto al enfoque, se opta por una investigación cualitativa, en principio, porque se entiende a la educación como un proceso dinámico, de interacciones en donde el docente y el estudiante tienen un conjunto de representaciones y significados que comparten para construir conocimientos, asimismo los estudios cualitativos se caracterizan por su carácter interpretativo, ya que se busca una mirada holística y la comprensión del todo, y fundamentalmente por el objetivo que persigue el estudio, como lo sostiene Hennink (2011):

One of the main distinctive features of qualitative research is that the approach allows you to identify issues from the perspective of your study participants, and understand the meaning and interpretations that they give to behaviour, events or objects... This means that qualitative researches study things in their natural setting, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them<sup>5</sup> (p. 9).

Así, en la investigación se pretende interpretar las concepciones del profesor respecto al currículo, reafirmando su finalidad de comprender e interpretar mas no medir el fenómeno investigado, por ello puede llegar a proponer mejoras en la práctica de los sujetos investigados. Además, es también cualitativo porque en la elaboración de los instrumentos se han elegido categorías y subcategorías en función de los objetivos específicos de esta investigación.

---

<sup>5</sup>Una de las principales características distintivas de la investigación cualitativa es que el enfoque le permite identificar los problemas desde la perspectiva de los participantes en estudio, y comprender el significado y la interpretación que le dan a la conducta, actos u objetos... esto significa que las investigaciones cualitativas estudian a las cosas en su entorno natural, en un intento de dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas traen (traducción libre).

En relación con el procedimiento para llegar al objetivo, se optó por una metodología mixta, como lo define Caracelli (2007) “amixedmethodstudyisonethatjuxtaposesor combines methods of differenttypes (qualitative and quantitative) toprovide a more elaboratedunderstanding of thephenomenon of interest (includingitscontext) and, as well, togoingreaterconfidence in theconclusionsgeneratedbytheevaluationstudy”<sup>6</sup> (Caracelli, 1997 en Burke, 2007, p.119), de modo que con los cuantitativos y cualitativos, se busca integrarlos para realizar inferencias como consecuencia de toda la información recogida y lograr un mayor entendimiento del objeto en estudio, como lo recomienda Creswell (2009), el investigador debe tomar en cuenta alguna de las siguientes características fundamentales:

“The collection and analysis of both quantitative and qualitative data; the mixing of the two types of data either by merging them, having one build on the other, or embedding one within the other; the emphasis or priority of one or both forms of data, the use of the two forms of data in a single study; the use of a philosophical or theoretical orientation that informs all aspects of the study; and the use of a specific type of mixed methods design for procedures.”<sup>7</sup>(p.16).

Tomando en cuenta estas características, se reconoce que en el estudio hay una mezcla de los dos tipos de datos. Al asignar el índice de tipicidad, un valor cuantitativo obtenido de los instrumentos utilizados, se mide el grado de representatividad de una teoría curricular, para luego realizar las interpretaciones, (valor cualitativo). De esa manera se procedió en la aplicación de las técnicas utilizadas. Asimismo, Hernández (2010) plantea que esta es una visión más integradora y profunda, facilita la utilidad de los descubrimientos, posibilita una mayor perspectiva en cuanto a una complementación y visión holística del objeto de estudio de la investigación.

---

<sup>6</sup> es el que yuxtapone o combina los métodos de diferentes tipos (cualitativo y cuantitativo) para proporcionar una comprensión más elaborada del fenómeno de interés (incluyendo su contexto) y, también, ganar la mayor confianza en las conclusiones generadas por el estudio de evaluación (traducción libre).

<sup>7</sup>La colección y análisis de ambos datos son cuantitativos y cualitativos; la mezcla de los dos tipos de datos, ya sea por fusión, una construcción por otra, o un acoplamiento uno dentro del otro; el énfasis o la prioridad de uno o de ambos tipos de datos, el uso de las dos formas de datos en un único estudio; el uso de una orientación filosófica o teórica que informa de todos los aspectos del estudio; y el uso de un tipo específico de diseño de métodos mixtos para los procedimientos (traducción libre).

## 1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos propuestos para la investigación son los siguientes:

### General:

- Caracterizar las teorías implícitas acerca del currículo en los profesores del nivel secundario de una institución educativa pública y relacionarlas con las teorías curriculares del Proyecto Curricular Institucional.

### Específicos:

- Identificar las teorías implícitas de los profesores acerca del currículo a partir de las concepciones que poseen sobre los elementos curriculares, los procesos y actores educativos.
- Tipificar las teorías curriculares del Proyecto Curricular Institucional.
- Establecer la correspondencia entre las teorías implícitas de los profesores acerca del currículo y las teorías curriculares explícitas del Proyecto Curricular Institucional.

## 1.3 CATEGORÍAS DE ESTUDIO

Las categorías de estudio presentadas están en relación con los objetivos específicos y con la construcción de los instrumentos que más adelante se especifican. La siguiente tabla muestra las categorías, subcategorías y dimensiones.

Categorías	Subcategorías	Dimensiones
<i>Concepciones implícitas</i>	Elementos del currículo	Objetivos
		Contenidos
		Metodología
		Evaluación
	Procesos	Enseñanza
		Aprendizaje
	Actores del currículo	Profesor
		Alumno



<i>Teorías curriculares en el Proyecto Curricular Institucional</i>	Elementos del currículo
	Procesos
	Actores del currículo

Tabla 4. Categorías del análisis de estudio. Fuente. Elaboración propia

La primera categoría corresponde a las concepciones implícitas y se ha tomado en cuenta tres subcategorías:

- a) Los elementos del currículo, conjunto de componentes mínimos que integran el currículo, en las siguientes dimensiones: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, las mismas que al ser articuladas reflejan una determinada teoría curricular.
- b) Los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque es el currículo el que orienta, guía estos procesos, el que permite planear los aspectos que intervienen en dichos procesos; asimismo, la concepción que se maneja se orienta sobre una teoría curricular.
- c) Los actores del currículo: el docente es quien concretiza el currículo en las aulas y el alumno quien lo dinamiza.

La segunda categoría corresponde al *Proyecto Curricular Institucional*, que es el instrumento de gestión que define la identidad del centro educativo en una propuesta, recoge las decisiones tomadas por los profesores sobre los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación, en cada etapa de formación, siguiendo un proceso de diversificación curricular que toma en cuenta las necesidades de los estudiantes y el contexto de la institución.

#### 1.4 DETERMINACIÓN DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

La información que se utilizó en la investigación procedió de dos fuentes. Por un lado, fuente sujetos: los docentes del nivel secundario; y fuente documental: el Proyecto Curricular Institucional (PCI), instrumento de gestión.

##### 1.4.1 Población y muestra

La población para este estudio la constituyen los docentes del nivel secundario de una institución educativa pública, ubicada en una zona urbano-marginal, en el

distrito de San Juan de Lurigancho, provincia de Lima, y ganadora en dos oportunidades de concursos nacionales de innovación educativa. Esta institución educativa atiende a 900 adolescentes, y en ella laboran 40 profesores del nivel secundario distribuidos en dos turnos: mañana y tarde. Para determinar la muestra se tomó en cuenta el criterio no probabilístico *permanencia en la institución por más de tres años*, dada la necesidad de conocimiento y participación en el Proyecto Curricular Institucional para la investigación. En ese sentido, cinco docentes no cumplían este requisito.

La muestra quedó constituida por 35 docentes de las diferentes especialidades de secundaria. En cuanto a las características demográficas, se observa que la variable sexo de los docentes está representada por el 57% de docentes mujeres y el 43% de docentes varones. La edad de los profesores se ubica, en su mayoría, en un rango de 30 a 39 años, que representa el 42% de la muestra y el intervalo de edad menos representativo es el de 25 a 29 años (6%).

En cuanto a las edades de los docentes, estas fueron agrupadas por intervalos. En el primer intervalo, se ubicó a los profesores que se encuentran entre los 25 y 29 años (dos personas, que representan el 6%). El segundo intervalo, docentes entre los 30 y 39 años (17 personas, representando el 49%). El tercer intervalo, edades entre 40 y 49 años (11 personas, que representan el 31%) y el último intervalo de 50 años a más, integrado por cinco docentes que representa el 14%. En relación con la formación recibida, el 86% tiene educación universitaria y el 14% procede de institutos pedagógicos. Los datos de la muestra se organizan en la siguiente tabla:

Variable		N°	%
Sexo	Femenino	20	57
	Masculino	15	42
Edad	25 - 29 años	2	6
	30 – 39 años	17	49
	40 – 49 años	11	31
	50 años en adelante	5	14
Formación	Universidad	30	86
	Instituto Pedagógico	5	14
Años de experiencia	Hasta 10 años	10	26
	Entre 11 y 19 años	21	60
	Más de 19 años	4	11

Tabla 5. Características de la muestra. Fuente. Elaboración propia

### 1.4.2 Fuente documental

El documento analizado fue el Proyecto Curricular Institucional que es un instrumento de gestión pedagógica, de carácter normativo e institucional. El documento fue elaborado en cumplimiento con la normatividad vigente y cuenta con la opinión favorable del CONEI y su aplicación data desde el año 2010, según lo explicita el documento. Se tuvo acceso al documento de manera virtual y física.

## 1.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

En primer lugar, se empleó como técnica para recoger información la encuesta, y como instrumento el cuestionario que se aplicó a los docentes para identificar la o las teorías implícitas acerca del currículo. Luego, para el reconocimiento de las teorías curriculares, se utilizó la técnica de análisis de contenido del documento de gestión y, como instrumento, una matriz de análisis de contenido. Ambos instrumentos han sido producto de una elaboración propia y han permitido profundizar y evaluar de manera cualitativa los datos obtenidos.

### 1.5.1 Cuestionario

#### 1.5.1.1 Diseño y elaboración del cuestionario

Para la elaboración del cuestionario, se tomó como base aspectos de la metodología explicada por Correa y Camacho (1993), utilizada en diversas investigaciones sobre teorías implícitas y, además, un cuestionario enviado por el Dr. Marrero<sup>8</sup>, que sirvió como referencia para su construcción.

Como primer paso, se hizo una revisión histórica para la determinación de las teorías sobre currículo. Esta revisión se desarrolló de manera general en el marco teórico, y tenía como objetivo captar las regularidades culturales sobre las teorías del currículo que han aparecido a lo largo del tiempo. Como señalan Correa y Camacho (1993), contar con este referente bibliográfico acerca de las teorías curriculares (estructura externa) es proveerse de unas guías que no serán aleatorias y mediante las cuales, posteriormente, se explorará la diversidad de

---

<sup>8</sup>Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza aplicado en su tesis doctoral.

concepciones que los profesores conocen sobre currículo (estructura interna). Al mismo tiempo, manifiesta que la razón de dotarnos anticipadamente de este referente es asumir que las concepciones de las personas no son propias de un individuo, sino que revelan contenidos que se establecen en virtud de las costumbres o precedentes que se encuentran en las teorías explícitas curriculares.

En el marco teórico se materializaron cuatro teorías sobre el currículo: academicista, tecnológica, interpretativa y crítica, que fueron sintetizadas en una matriz de conceptualizaciones (Anexo N° 01), estructurada en una serie de dimensiones: contenido, objetivo, metodología, evaluación, enseñanza, aprendizaje, rol del alumno y rol del profesor. La articulación de estas dimensiones muestra su representatividad y exclusividad para definir teorías del currículo, al mismo tiempo, les permite facilitar la comprensión de las características de cada teoría y servir de base para el siguiente paso del proceso de investigación.

El segundo paso consistió en la formulación de enunciados verbales que se hizo a partir de la matriz de conceptualizaciones. Esta formulación ha tenido base en el cuestionario elaborado por Marrero sobre teorías implícitas del profesorado respecto a la enseñanza. Buscamos que estos enunciados expresen la variedad de las ideas de cada teoría explícita del currículo, cuidando que expresen la espontaneidad de las ideas del profesor con un lenguaje comprensible. Asimismo, para la organización del cuestionario se hizo una relación de ítems correspondientes a cada subdominio y teoría que permitirá conocer la teoría de cada profesor al obtener una puntuación media.

	OBJ	CON	MTD	EVA	ENS	APJ	PRO	ALM
ACADEMICISTA	1	6,12	36,46	20, 44	7	23, 27	15	34, 49
TECNOLÓGICA	13	11, 25	37, 42	32, 52	48, 45	4, 8	21	29
INTERPRETATIVA	3	9, 18	31	16, 33	40, 24	51, 43	19, 38	28
CRÍTICA	26	2, 10	17, 30	47, 14	5	50	35, 41	22, 39

Tabla 6. Relación de los ítems correspondientes a cada subdominio y teoría. Elaboración propia

Los enunciados con las ideas esenciales de cada teoría son 18 y representan a cada una de ellas en sus diversas dimensiones. Por tanto, tenemos un total de 72

enunciados. Cada uno toma en cuenta una escala tipo Likert, que va de una puntuación de 0 a 7. El punto máximo indica un total acuerdo y el mínimo un total desacuerdo. Como lo señalan Correa y Camacho (1993), la adopción de esta escala permite una mayor diversidad de respuestas por parte de los investigados y facilita la tarea de clasificación sin necesidad de retener demasiados elementos, lo que permite un tratamiento estadístico adecuado, y, como lo señala Morales (2011), “a mayor número de respuestas en los ítems, suele haber una mayor fiabilidad en toda la escala” (p. 25). Estos enunciados fueron presentados de forma aleatoria respecto a su pertenencia con cada una de las teorías.

Por otro lado, los enunciados comienzan con términos como: “Creo que...”, “Estoy convencido de que...” “Soy de la opinión que...”, “Siempre he dicho que...”, etc. La tarea que se propone a los docentes consiste en que ellos señalen, para cada frase, su grado de acuerdo o desacuerdo con la misma. Es decir, se busca que el instrumento induzca a los docentes a que indiquen en qué medida las ideas que contienen los enunciados concuerdan con sus propias ideas. (Anexo N° 02)

#### **1.5.1.2 Validación del instrumento**

Se realizó la validación interna del cuestionario. La selección de los enunciados que mejor representan a cada teoría y la claridad del contenido del cuestionario en relación con la teoría curricular fue con base en una validación de contenido, que estuvo a cargo del juicio de expertos. Colaboraron dos especialistas en currículo: la magíster Diana Revilla Figueroa, docente de cursos de la Maestría en Educación de la PUCP y la magíster en currículo Rosa María Arévalo, cuya tesis está en la misma línea de esta investigación. Cada experta seleccionó las frases que consideró más idóneas de acuerdo con los criterios que se les planteó: a) una formulación clara desde el punto de vista gramatical de cada enunciado; b) el uso de un lenguaje sencillo y comprensible para los profesores; c) la identificación de ítems cuyo contenido fuera reiterativo; d) la pertenencia exclusiva del enunciado a cada teoría y que no fuera compartido por otros (en este punto se buscó la polaridad del enunciado); y e) que el contenido de los enunciados sea el más representativo respecto a cada teoría curricular (con este criterio se buscó la tipicidad del ítem). (Anexo N° 03)

Para mejorar el instrumento, tomando en cuenta las sugerencias de las expertas, se determinó una eliminación de ítems, dado que no cumplían con el criterio de ser los más representativos respecto a cada teoría curricular: de los 72 enunciados iniciales se dejaron solo 52. Se efectuó, así, la reducción de un 18% de los ítems. El cuestionario definitivo aparece en el anexo N° 04.

Luego, para obtener la confiabilidad de la prueba, se aplicó el coeficiente de consistencia interna alpha de Crombach. Esto se hizo a partir de la información proveniente de la aplicación de una prueba piloto a 20 docentes del nivel secundario de una institución educativa con similares características y perteneciente al mismo distrito. La puntuación alcanzada del índice de consistencia interna de todas las variables en conjunto fue de 0.952, lo que indica una alta confiabilidad (Anexo N° 05). Asimismo, los coeficientes de fiabilidad obtenidos para cada una de las teorías aparecen en el siguiente cuadro:

Ítems	FIABILIDAD alpha de Crombach
Prueba global	0,952
Teoría academicista	0,686
Teoría tecnológica	0,868
Teoría interpretativa	0,926
Teoría crítica	0,844

Tabla 7. Coeficiente de fiabilidad por cada teoría. Elaboración propia

### 1.5.1.3 Aplicación

Antes de la aplicación del instrumento se solicitó la autorización del director de la institución educativa mediante una carta, luego, que permitió realizar la actividad sin ningún inconveniente.

La aplicación del cuestionario se realizó en tres días, debido a que la institución funciona en dos turnos (mañana y tarde) ya que la mayor parte de los profesores que forman la muestra dispone de un día libre a la semana. En algunos casos, la devolución del cuestionario fue el mismo día y, para otros, el día siguiente. Se encontró buena disposición por parte de los docentes participantes.

### 1.5.2 Análisis de contenido

Se aplicó el análisis de contenido que “es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto” (Hostil y Stone 1969 p. 5 citado por Andreu 2002 p. 3). En el caso de este estudio, se ha realizado una lectura textual del documento de gestión, Proyecto Curricular Institucional (PCI) con el propósito de inferir las teorías curriculares presentes en el discurso del documento. Además, esta técnica permite analizar el documento de manera objetiva porque la información que se registra es susceptible de verificación. Por otro lado, Hernández (2010) afirma que los documentos, registros y materiales constituyen una fuente valiosa al permitir al investigador conocer los antecedentes, las situaciones y la forma de contextualizar la información.

Por ello, para su registro organizado, se diseñó una ficha de matriz tomando en cuenta las subcategorías que han sido consideradas en el cuestionario de teorías implícitas y los criterios de explicitación, coherencia y concreción planteados por Sime (2008). Es más, para la identificación de la cita textual, se considera al término de esta, la referencia del documento (página, línea).

La validación de contenido del instrumento se hizo mediante juicio de expertos. Se contó con la colaboración de la magíster Rosa María Arévalo y del magíster Wilfredo Gonzales, ambos especialistas en teorías implícitas. Gracias a sus aportes y correcciones, se construyó la matriz final de análisis de contenido, considerando que las citas textuales que se extraigan del documento sean supuestos, organizados en dos proposiciones: la primera proposición, la que condiciona es el antecedente; y la segunda, el consecuente, y a partir de la cual se extrae una conclusión, pues en el marco teórico por cada teoría curricular se han desarrollado supuestos; de esta forma se buscará hacer la correspondencia con las teorías curriculares explícitas. (Anexo N° 06).

## 1.6 PROCESAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

### 1.6.1 Procesamiento y organización de la información recogidos mediante el cuestionario

Sobre la base de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario, se utilizó el programa de análisis estadístico y gráfico, denominado Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en la versión 19 del año 2010, para verificar el grado de representatividad de las distintas teorías curriculares en el profesorado. Se calcula el índice de tipicidad de cada docente sacando la media para encontrar la pertenencia o no del docente hacia una o varias teorías curriculares.

Para un docente, siendo 1, 2, 3, etc., los ítems pertenecientes a la teoría academicista, el índice de tipicidad sería la media:

$$ITdA = \frac{P(1) + P(2) + P(3) + \dots}{N}$$

Donde:

ITdA = índice de tipicidad del docente en la teoría A.

P(1) = puntuación asignada por el docente al enunciado 1 de la teoría A.

P(2) = puntuación asignada por el docente al enunciado 2 de la teoría A.

P(3) = puntuación asignada por el docente al enunciado 3 de la teoría A.

N = Número de enunciados de la teoría A respondidos por el docente.

Por lo tanto, se trata del promedio de puntuaciones de acuerdo con lo que el docente haya asignado al conjunto de enunciados pertenecientes a una teoría curricular. De esta manera, cada docente recibe un valor que indica si es más o menos típico de cada una de las teorías, es decir, recibe un valor de tipicidad por cada teoría, así como se muestra en el anexo 07.

Los valores se agrupan en función de los intervalos en los valores de tipicidad contruidos por Marrero (1993):



Tipicidad baja: hasta 2,99

Tipicidad media: desde 3,00 hasta 4,99

Tipicidad alta: desde 5,00 hasta 7,00

También, mediante el programa SPSS, se logró identificar la adopción de las diferentes teorías que posee el docente en cada una de las dimensiones, así como la representatividad de sus teorías implícitas tomando en cuenta porcentajes al considerar cada teoría curricular como una unidad.

### 1.6.2 Procesamiento y organización de los datos recogidos a través del análisis del documento

Para lograr el segundo objetivo, se procedió a hacer una revisión del documento, Proyecto Curricular Institucional, ya que el objetivo es la identificación de las teorías curriculares. Para ello, se utilizó la matriz de análisis de contenido, donde se buscó que la mayor parte de las citas textuales extraídas del documento respondan al formato de dos proposiciones afirmativas, las que al ser articuladas forman un supuesto, con el fin de que se evidencie la presencia de una teoría curricular, como se ha asumido en el marco teórico: conjunto de proposiciones lógicamente articuladas que tiene como fin la explicación y predicción de las conductas en un área determinada de fenómenos. Se presenta la siguiente cita textual a manera de ejemplo:

Antecedente	Supuesto	Consecuente
“Desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes” (11,21)	“Permite involucrarse en campañas, talleres y eventos culturales”. (11,22)	

Por tanto, a partir de los supuestos que se han extraído del documento institucional, se procede a relacionarlos según los fundamentos y supuestos que sean desarrollado en el marco teórico por cada teoría curricular. Ello se presenta en el anexo N° 09.

## **CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo, con los resultados obtenidos, se procede a elaborar las reflexiones sobre las teorías implícitas acerca del currículo y las teorías curriculares halladas en el Proyecto Curricular Institucional.

Para ello, se analizan, en primer lugar, los resultados obtenidos del cuestionario de teorías implícitas acerca del currículo de manera general; luego, de acuerdo con las subcategorías determinadas. En segundo lugar, se analiza la información encontrada sobre las teorías curriculares en el Proyecto Curricular y se finaliza haciendo la correspondencia entre las teorías implícitas acerca del currículo y las teorías curriculares halladas en el Proyecto Curricular Institucional.

### **2.1 TEORÍAS IMPLÍCITAS PREDOMINANTES EN LOS PROFESORES ACERCA DEL CURRÍCULO**

A partir de los datos encontrados sobre las teorías implícitas de los profesores, se presenta la información de manera organizada luego de la aplicación del cuestionario.

### 2.1.1 Predominio de las teorías implícitas acerca del currículo

Tomando en cuenta la información de la muestra de estudio registrados en el anexo 07, se obtiene que la teoría interpretativa, con 5,87 de puntaje medio, es la que tiene un ligero predominio en comparación con las demás; la segunda más representativa es la teoría tecnológica con 5,37 de puntaje promedio; la teoría crítica obtiene el 5,35; y la teoría academicista alcanza el puntaje más bajo con 4,30.

De modo que las concepciones mostradas por los profesores en este estudio responden a más de una teoría implícita. Los resultados dan a conocer que en los docentes existe una combinación de tres teorías ya que, según el puntaje promedio obtenido, si estas se ubican entre cinco y siete resultan ser representaciones asumidas totalmente por el docente; si el puntaje promedio se encuentra entre el intervalo tres y cinco son representaciones asumidas parcialmente por el profesor; y si el puntaje es menor que tres tiene escasa representatividad en los docentes. Es decir, las teorías que podrían estar siendo asumidas por los docentes son las que se ubican en una tipicidad alta, ello se observa en tres: interpretativa, tecnológica y crítica, y la teoría que también está presente, pero en menos representatividad puesto que se encuentra parcialmente, es la teoría academicista. Así se muestra en el siguiente gráfico:

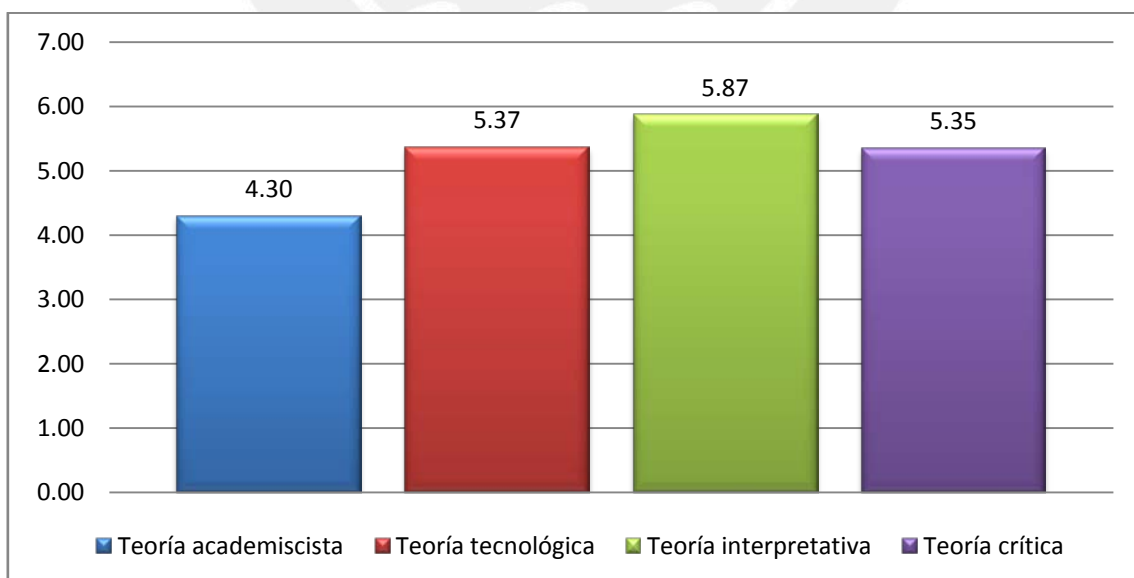


Gráfico 2. Tipicidad de las teorías implícitas acerca del currículo en los docentes. Elaboración propia

Dimensiones	N°	Ítems	Puntaje
-------------	----	-------	---------

Por tanto, lo presentado muestra que las representaciones de los profesores responden a más de una teoría curricular implícita. Así como se presentó en el marco teórico, el comportamiento de los docentes se aproxima a una combinación de las características de más de una teoría implícita curricular, donde las razones por las que pueden estar todas, priorizar alguna y relegar otra, podría deberse al contexto o a la actividad curricular que realiza; puede ser que la teoría curricular sea valorada por su utilidad en realización de ciertas tareas o propósitos del currículo. Es así como Schiro (2008) presenta cuatro posiciones diferentes en las relaciones entre estas teorías: dualistas, contextual, jerárquica y relativista.

Asimismo, se presentan en la tabla N°8 los porcentajes del índice de tipicidad de los docentes, según los intervalos baja, media y alta, donde cada teoría representa una unidad de análisis. Se observa coincidencias en el orden de predominio de las teorías implícitas de los docentes en relación con las puntuaciones medias. En la mayoría de profesores (91%), la teoría Interpretativa tiene la tipicidad más alta, además comparten concepciones aunque en menor proporción con la tecnológica (77%) y la crítica (71%), mientras que la académica solo es representativa para un 22% de los docentes. Estos resultados se aprecian en la siguiente tabla:

Teorías Curriculares Implícitas	Cantidad de ítems con Tipicidad Baja 0 -2,99	%	Cantidad de ítems con Tipicidad Media 3,00- 4,99	%	Cantidad de ítems con Tipicidad Alta 5,00 – 7,00	%
Académica	3	9	24	69	8	22
Tecnológica	0	0	8	23	27	77
Interpretativa	0	0	3	9	32	91
Crítica	0	0	10	29	25	71

Tabla 8. Porcentaje del índice de tipicidad del docente. Elaboración propia

A continuación se analizan las cuatro teorías con los resultados obtenidos de la encuesta, tomando en cuenta que cada teoría comprende trece ítems:

- a) Teoría académica.** En relación con esta teoría se presentan los enunciados que han tenido mayor y menor puntaje promedio en la siguiente tabla:

Aprendizaje	23	Creo que es importante la disciplina para crear un mejor ambiente de trabajo y proceso de aprendizaje.	5,89
contenidos	6	Creo que el nivel de conocimiento al que tienen que llegar los alumnos es el que establecí en mi programación.	5,11
Enseñanza	7	Considero que se debe enseñar todos los contenidos propios de cada disciplina, ya que son indispensables para que los alumnos avancen de un grado a otro.	5,03
Metodología	46	Sé que mis alumnos aprenderán más, cuanto más apuntes tomen o se limiten a escuchar.	3,91
Aprendizaje	27	Creo que los alumnos disfrutaban más con una explicación mía que discutiendo en equipo.	3,31
Alumno	34	Considero al alumno como un receptor de información y obediente de las normas.	2,29

Tabla 9. Enunciados de la Teoría academicista que presenta tipicidad alta y baja. Elaboración propia

Las concepciones asumidas por los docentes en esta teoría son los enunciados que tienen puntuaciones superiores a cinco, esto sucede en tres ítems, es decir, *“consideran importante la disciplina para crear un mejor ambiente de trabajo y proceso de aprendizaje”*, *“consideran que el nivel del conocimiento al que tienen que llegar los estudiantes es el que se establece en la programación”* y *“que se debe enseñar los contenidos propios de cada disciplina para que los alumnos avancen de un grado a otro”*. De modo que, las representaciones que poseen los profesores relacionados a la teoría academicista pertenecen a las dimensiones de enseñanza y contenidos, es decir, valoran la disciplina, el orden como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y los contenidos que han establecido en su programación para que el alumno pueda avanzar de grado.

Asimismo, se presentan tres ítems con las puntuaciones más bajas, y el último de la tabla es la que se encuentra con una tipicidad baja, se podría decir que los docentes ya no estarían de acuerdo con la idea de insistir en considerar al alumno como un receptor de información y obediente a las normas, por lo que se resalta que los docentes podrían estar dejando de considerar al alumno como un sujeto pasivo, aunque reconozcan parcialmente que las conductas de tomar apuntes, escuchar o atender la explicación del maestro, permitirá que los alumnos aprendan más.

**b) Teoría tecnológica.** Ofrece un mayor número de ítems con puntuación elevada lo cual significa que los docentes asumen supuestos en su mayoría

de la teoría tecnológica en las dimensiones de aprendizaje, profesor, enseñanza y evaluación, y a excepción de 3 ítems, se obtuvo una puntuación

Dimensiones	N	Ítems	Puntaje
-------------	---	-------	---------

media. En la siguiente tabla, se extraen los cinco enunciados que tuvieron mayor puntaje:

Tabla 10. Enunciados de la teoría tecnológica que presentan tipicidad alta. Elaboración propia

Dimensiones	Nº	Ítems	Puntaje
Aprendizaje	4	Creo que los alumnos aprenden mejor cuando se les presenta materiales apropiados y se les refuerza positivamente.	6,46
Profesor	21	Pienso que cuantas más técnicas de enseñanza dominen los profesores, lograrán mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.	5,94
Enseñanza	45	Considero que la enseñanza será buena, mientras mejor programe mi curso y diseñe mis clases.	5,8
Aprendizaje	8	Me parece que la modificación de la conducta debe ser uno de los resultados más importantes del aprendizaje	5,71
Evaluación	52	Pienso que el objetivo principal de la evaluación es comprobar si los alumnos han alcanzado el objetivo o capacidad previsto para la clase.	5,43

Con respecto a esta teoría, los profesores están bastante de acuerdo con que “los alumnos aprenden mejor cuando se les presentan materiales apropiados y se les refuerza positivamente”; “si el docente domina más técnicas de enseñanza logrará mejores resultados en los aprendizajes de sus alumnos”; “su enseñanza será buena cuanto mejor programe su curso y diseñe sus clases”; y “lo principal de la evaluación es comprobar si los alumnos han alcanzado lo previsto para la clase”.

Por tanto, una representación asumida por los docentes es la concepción del aprendizaje asociativo, basado en el conductismo, en donde son importantes los refuerzos para modelar el comportamiento del estudiante. Al mismo tiempo, el profesor asume su rol como un profesor técnico que tendrá logros en el aprendizaje de sus alumnos, si manejan una mayor cantidad de técnicas con eficacia de modo que desarrolla una enseñanza programada en resultados.

**c) Teoría interpretativa.** Es la que presenta la totalidad de ítems en el intervalo de alta tipicidad significando que los docentes comparten totalmente los supuestos de esta teoría. En la siguiente tabla, se extraen los cinco enunciados de puntuación elevada.

Profesor	Items	Enunciado	Puntaje
Dimensiones	19	Soy de la opinión que el docente debe crear un clima de trabajo que permita la apertura, la motivación y la libre expresión de los alumnos	6,51
Evaluación	14	Mis expectativas al evaluar es que los alumnos opinen que el alumno debe tomar en cuenta diferentes fuentes de información: textos, revistas, videos, información	6,14
Aprendizaje	50	Considero que el mejor aprendizaje ocurre cuando el estudiante se enfrenta a una problemática social de su realidad.	6,31
Aprendizaje	51	Considero que el mejor aprendizaje es cuando los alumnos se sienten motivados a participar activamente en las experiencias, ya que les permite crear su propio conocimiento y comprensión del mundo en el que viven.	6,23
Evaluación	33	Opino que al evaluar es fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución.	6,14
Profesor	38	Es importante conocer las ideas y experiencias que traen los alumnos para contrastarlas con el nuevo conocimiento y construir a partir de ello, su nuevo aprendizaje.	6,11

Tabla 11. Enunciados de la teoría interpretativa que presentan tipicidad alta. Elaboración propia

En esta teoría, los ítems que fueron más valorados y que podrían ser representaciones asumidas por los docentes pertenecen al rol del profesor, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la evaluación. Se puede observar que en su práctica los docentes se preocupan por motivar a los estudiantes, crear un buen clima de trabajo de manera que los estudiantes puedan expresar libremente sus necesidades e intereses. Los profesores no creen que son fuente del conocimiento, sino que incorporan en su práctica diversas fuentes de información con la finalidad de que los estudiantes comprendan el mundo en el que viven y consideran importante valorar el conjunto de actividades realizadas por el alumno puesto que necesitan evaluar el crecimiento de los estudiantes.

**d) Teoría crítica.** Ofrece un mayor número de ítems con puntuación elevada, excepto en dos ítems que se encuentran en una valoración moderada. En la siguiente tabla, se muestra las puntuaciones medias más altas obtenidas en cinco ítems:

		entorno y participa en la construcción de una solución para esa problemática.	
Alumno	39	Es beneficioso que el alumno aprenda a trabajar en equipo porque se obtiene mayor responsabilidad social en la solución de problemas.	6,09
Metodología	17	Soy de la opinión se deben buscar la aplicación de lo aprendido en problemas cotidianos.	6,06
Profesor	41	Estoy convencido que la enseñanza debe potenciar la emancipación del alumno para que asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente.	6,00

Tabla 12: Enunciados de la teoría crítica que presentan tipicidad alta. Elaboración propia

Con respecto a esta teoría, los docentes están bastante de acuerdo con que los alumnos reflexionen sobre lo que aprenden y perciban sus errores; que un mejor aprendizaje ocurre cuando el estudiante se enfrenta a una problemática social de su entorno y participa en su solución; que aprenda a trabajar en equipo para desarrollar responsabilidad social en la solución de problemas; y que se debe potenciar la emancipación del alumno para que asuma la conducción de su vida responsablemente.

En esta teoría, los ítems que fueron más valorados y que podrían ser representaciones asumidas por los docentes pertenecen a la evaluación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al rol del alumno. Los docentes consideran importante en su práctica cotidiana que los estudiantes reflexionen sobre lo que aprenden pues se busca que los estudiantes cambien mediante un proceso reflexivo para ayudarlos en la reconstrucción de sí mismos y de la sociedad. Esto se logra cuando el estudiante se enfrenta a una problemática social y aporta en su solución, es lo que caracteriza al aprendizaje, así como el trabajo en equipo.

En relación con los ítems destacados por cada teoría se puede observar que no necesariamente hay una coincidencia en las dimensiones en las cuatro teorías. Por ejemplo, en la teoría academicista entre las dos dimensiones que sobresalen se encuentra la de aprendizaje y contenidos; en la teoría tecnológica es la de aprendizaje y profesor, en la teoría interpretativa es profesor y enseñanza; y en la teoría crítica es la de evaluación y aprendizaje.



## 2.1.2 Predominio de las teorías implícitas acerca de los elementos, procesos y actores del currículo

A continuación, se realiza un análisis por cada una de las tres subcategorías seleccionadas: elementos, procesos y actores, y que los resultados procesados por dimensiones se observan en el anexo 08.

### 2.1.2.1 Elementos del currículo

a) **La dimensión objetivo.** En esta dimensión se articulan ideas sobre las finalidades que se aspiran alcanzar en los estudiantes. Los resultados obtenidos en esta dimensión se muestran en la siguiente tabla:

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%) 0 -2,99	Media (%) 3 – 4,99	Alta(%) 5 -7	
Academicista	17%	34%	49%	4.29
Tecnológica	3%	14%	83%	5.31
Interpretativa	0%	20%	80%	5.60
Crítica	0%	31%	69%	5.20

Tabla 13. Tipicidad de la dimensión objetivo. Elaboración propia

Los docentes consideran que los objetivos están orientados a la comprensión de situaciones que involucran al alumno a satisfacer sus necesidades y defender sus intereses. Este ítem está asociado a la teoría interpretativa, es decir, el enfoque que predomina es el Interpretativo, con una representatividad promedio en los docentes de 5,6. Menor predominio en los docentes tiene la concepción que considera que la finalidad debe centrarse en procurar que los alumnos adquieran los conocimientos básicos; tiene puntuación media de 4,29.

Asimismo, más del 80% de docentes se encuentran representados por la teoría tecnológica e interpretativa, y más del 50% podrían estar abandonando la teoría académica, es decir, los maestros, probablemente, no conciben como finalidad de la educación perpetuar la existencia de las disciplinas académicas ni priorizar el conocimiento que proviene de ellas. Para la mayoría de docentes, los

objetivos están directamente relacionados con la concepción eficaz y efectiva en la ejecución de lo planificado y en los logros de los estudiantes, así como, estimular el desarrollo integral, mediante el diseño de experiencias vinculadas a satisfacer sus necesidades y defender sus intereses. Estos resultados se aprecian mejor en la siguiente gráfica:

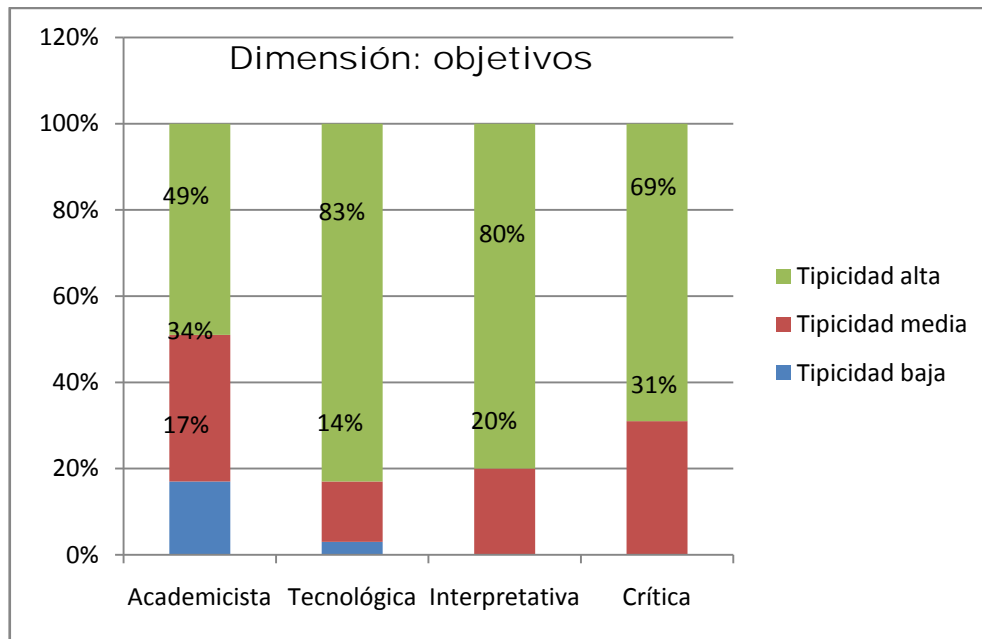


Gráfico 3. Dimensión objetivo. Elaboración propia

**b) La dimensión contenidos.** Reúne ideas acerca de la naturaleza, función o papel del conocimiento en el currículo. Los resultados obtenidos en esta dimensión se muestran en la siguiente tabla:

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%)	Media (%)	Alta (%)	
Académica	13%	30%	57%	4.64
Tecnológica	9%	27%	64%	4.90
Interpretativa	2%	18%	80%	5.54
Crítica	30%	25%	45%	3.93

Tabla 14. Tipicidad de la dimensión contenidos. Elaboración propia

Las concepciones de los docentes se encuentran representadas, especialmente, por la teoría interpretativa, que es la que sobresale con una puntuación media de

5,54 (tipicidad alta). Del mismo modo, se observa que el 80% optan por esta teoría, diferenciándose del resto de las demás teorías y, como se desarrolló en el marco teórico, los docentes piensan que el conocimiento es sobre todo producto de la construcción del sujeto en interacción con el entorno, y que el conocimiento que vale tomar en cuenta es el que tiene forma de significados personales.

Por último, la teoría crítica es la que cuenta con menos representatividad (45%). En este enfoque, el conocimiento es visto como una construcción social con fines políticos, económicos o culturales, al mismo tiempo, el conocimiento implica nociones de poder y permite aumentar las diferencias. De modo que, si los docentes no asumen el contenido desde una visión de la teoría crítica, podría ser porque los contenidos tendrían que abordar verdaderos problemas y preocupaciones que enfrentan los estudiantes y resulta más cercano para los docentes la contextualización de los contenidos, ya que predomina el enfoque interpretativo, o se siga dando importancia al conocimiento científico y a los contenidos disciplinares propios de la teoría tecnológica y academicista, respectivamente, ya que se encuentran en el mayor puntaje de la tipicidad moderada. Se aprecia en el siguiente gráfico:

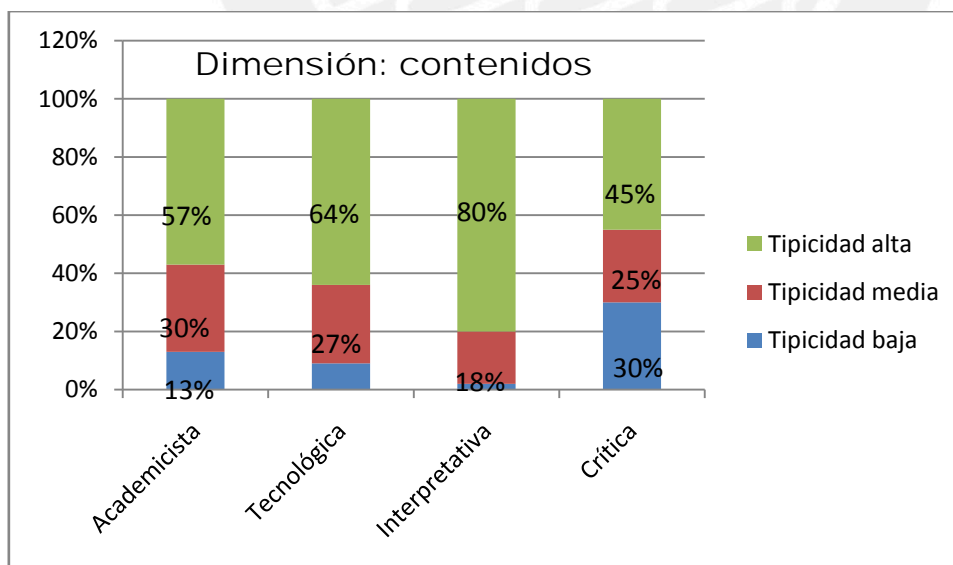


Gráfico 4. Dimensión contenido. Elaboración propia

**c) La dimensión metodología.** Reúne ideas sobre las estrategias didácticas que el profesor utiliza para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados obtenidos, en esta dimensión, se muestran en el siguiente cuadro.

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%)	Media(%)	Alta(%)	
Academicista	12%	47%	41%	4.04
Tecnológica	9%	34%	57%	4.69
Interpretativa	0%	9%	91%	6.09
Crítica	3%	16%	81%	5.63

Tabla 15. Tipicidad de la dimensión metodología fuente. Elaboración propia

En este caso, en los docentes también predomina la teoría interpretativa, con una alta tipicidad, lo que revela que sus estrategias didácticas parten del cúmulo de experiencias con el que el alumno viene. De otro lado, le sigue el enfoque crítico, en el cual los docentes toman en cuenta en sus estrategias la aplicación de lo aprendido a problemas cotidianos. Asimismo, en los docentes se encuentra en menor valor de representatividad las estrategias basadas en el método científico y las que promuevan la memorización y el uso del texto escolar, puesto que la teoría tecnológica y la academicista tienen tipicidad media. Se aprecia en el siguiente gráfico N°5:

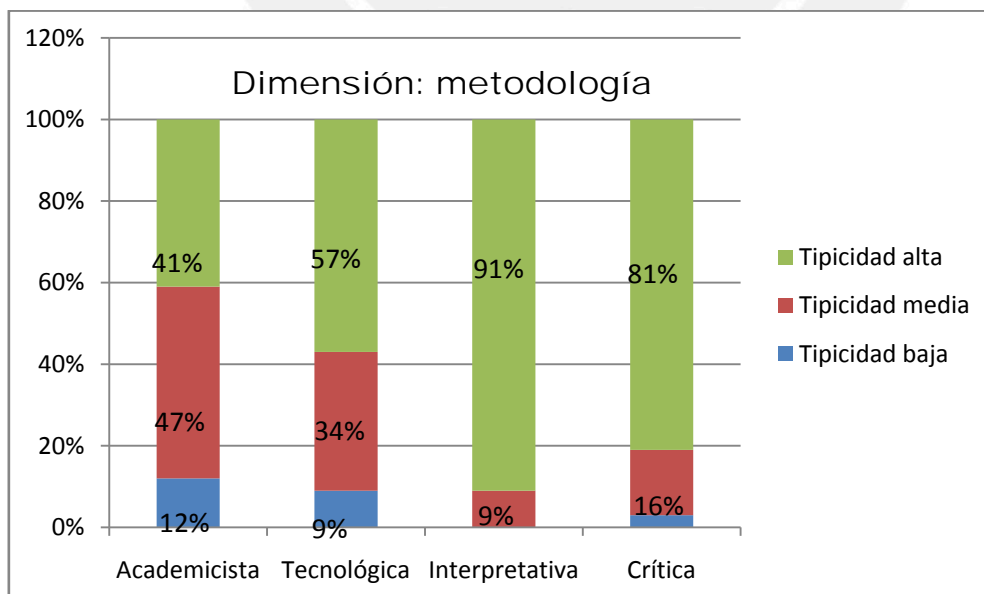


Gráfico 5: Dimensión metodología. Elaboración propia

En la mayoría de docentes, las concepciones sobre la metodología están sostenidas por las teorías interpretativa (91%) y crítica (81%), es decir, las estrategias didácticas que el docente reconoce utilizar son variadas, contextualizadas, reflexivas, constructivas y significativas y deben caracterizarse por su proximidad a los intereses y preocupaciones de los estudiantes, así como dentro de un enfoque crítico deben comprender y transformar su práctica educativa, con el fin de dar respuesta a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula. Esto implicaría que los docentes en la praxis están desarrollando metodologías que estén respondiendo a un enfoque interpretativo o crítico y estén superando un enfoque academicista puesto que es el menor en el rango de la tipicidad media que podría deberse a las actuales exigencias diseñadas desde el Diseño Curricular Nacional.

d) **La dimensión evaluación.** Recoge ideas sobre el papel de la evaluación en el currículo, su naturaleza y funciones. Los resultados obtenidos en esta dimensión se muestran en la siguiente tabla:

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%)	Media(%)	Alta(%)	
Academicista	12%	37%	51%	4.36
Tecnológica	5%	26%	69%	5.24
Interpretativa	0%	12%	88%	5.73
Crítica	6%	16%	78%	5.39

Tabla 16. Tipicidad de la dimensión evaluación. Elaboración propia

El profesorado tiende a preferir la evaluación de carácter formativo como la de valorar el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución. Predomina el enfoque Interpretativo con 5,73 de representatividad en los docentes, y con menos representatividad un enfoque academicista. Significa que los docentes están dejando de concebir la evaluación como la que sirve para constatar la adquisición del conocimiento sobre la base de criterios que el profesor define para todos los estudiantes por igual. Estos resultados también se observan en la siguiente gráfica N°6, donde la mayoría de docentes considera tener una forma de evaluar de manera Interpretativa, valoran su evolución, no solo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.

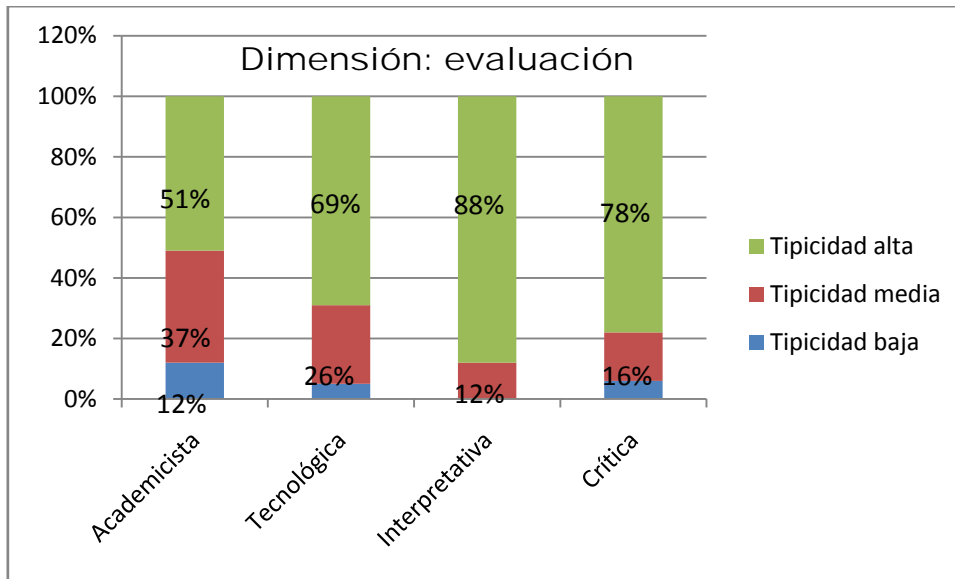


Gráfico 6. Dimensión Evaluación. Elaboración propia

A manera de síntesis, en relación con los cuatro componentes del currículo analizados de forma independiente, se observa que en las concepciones de los docentes encuestados predomina la teoría implícita interpretativa en todos los elementos ya que se encuentran en el intervalo de tipicidad alta.

También se aprecia que en el componente objetivo y contenido, el segundo en predominio es la teoría tecnológica. Esto podría significar que aparte de pensar que las finalidades educativas deben estar centradas en estimular el crecimiento de los estudiantes a partir de experiencias vinculadas a satisfacer sus necesidades y defender sus intereses, los docentes también consideran que los objetivos son los que encaminan a determinar el grado en que los estudiantes alcanzan los resultados de aprendizajes previstos, relacionándolos a que la ejecución de lo planificado se dé de una manera efectiva y eficaz. De la misma manera, podría significar que no solo consideran que el conocimiento es valioso, porque es una elaboración en la que el alumno cumple un papel esencial, sino también, porque el conocimiento permite satisfacer las necesidades de la sociedad actual.

Y en los componentes: metodología y evaluación, las concepciones de los docentes están orientadas, además de la interpretativa, por la teoría crítica. Esto podría significar que las características de estos dos elementos en ambas teorías hayan trascendido más en las representaciones de los docentes porque en las últimas décadas se ha enfatizado más en métodos centrados en el alumno y que

buscan la aplicación a problemas cotidianos. De modo que los docentes en su práctica pedagógica estén aplicando metodologías contextualizadas, reflexivas, constructivas, significativas e investigativas, así como una evaluación que apueste más por ayudar al crecimiento personal de los estudiantes y sea más formativa, interpretativa, subjetiva, holística y cualitativa.

En consecuencia, las teorías implícitas de la mayoría de docentes varían en prioridad de acuerdo con el tipo de componente curricular, por lo que implica una relación contextual al mostrar la utilidad de estas teorías en la realización de los distintos propósitos curriculares.

### 2.1.2.2 Procesos educativos

**a)Proceso de aprendizaje.** Se han articulado ideas sobre la naturaleza y función del aprendizaje en el currículo. Los enunciados relacionados con el aprendizaje han tenido una puntuación dentro de la tipicidad alta en tres de las teorías como se muestra en la siguiente tabla:

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%)	Media(%)	Alta(%)	
Academicista	19%	23%	58%	4.60
Tecnológica	2%	9%	89%	6.09
Interpretativa	2%	12%	86%	5.87
Crítica	0%	12%	88%	6.09

Tabla 17. Tipicidad de la dimensión aprendizaje. Elaboración propia

En los profesores se conjuga la presencia de la teoría tecnológica, crítica e interpretativa, ellas registran tipicidades altas en sus puntuaciones. En la teoría tecnológica, con una puntuación media de 6,09, los docentes creen que los alumnos aprenden mejor cuando se les presentan materiales apropiados y se les refuerza positivamente. También, tuvo puntuación alta, de 6,09, la teoría crítica, en la cual los maestros consideran que el mejor aprendizaje ocurre cuando el estudiante se enfrenta a una problemática social de su entorno y participa en la construcción de una solución para esa problemática. Seguidamente, la teoría interpretativa, con una puntuación de 5,87, en la cual los profesores consideran que el mejor aprendizaje es cuando los alumnos se sienten motivados a participar

activamente en las experiencias, ya que les permite crear su propio conocimiento y comprensión del mundo en el que viven.

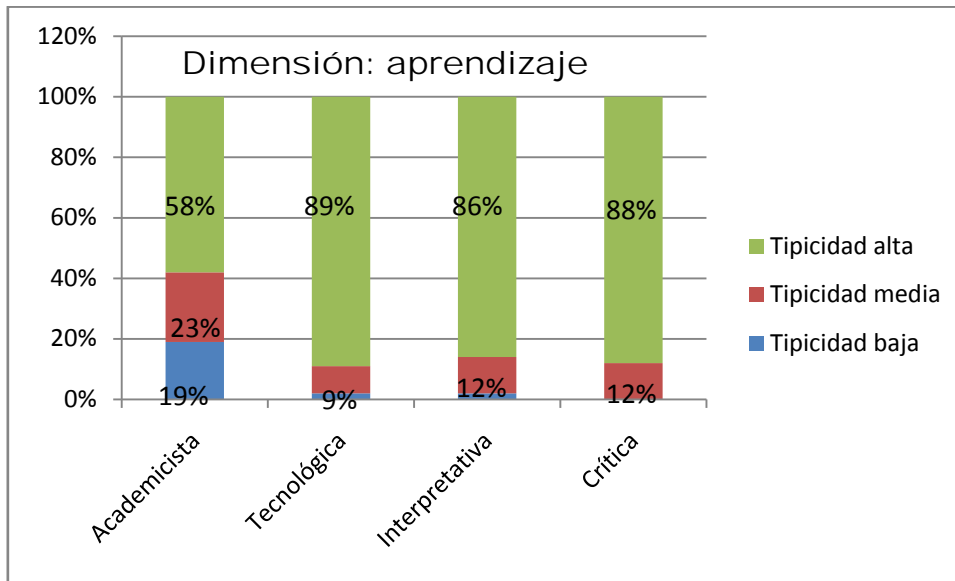


Gráfico 7. Dimensión aprendizaje. Elaboración propia

**d) Proceso de enseñanza.** Se articulan ideas que hacen referencia a la conceptualización sobre la enseñanza que presentan los docentes. Los resultados se muestran en el siguiente cuadro:

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%)	Media(%)	Alta(%)	
Académica	9%	23%	68%	5.03
Tecnológica	9%	20%	71%	5.23
Interpretativa	3%	7%	90%	5.99
Crítica	3%	3%	94%	5.97

Tabla 18. Tipicidad de la dimensión enseñanza. Elaboración propia

Las teorías predominantes en el proceso de enseñanza son las teorías interpretativa y crítica, es decir, los docentes combinan dos nociones de enseñanza: una acción más práctica, (teoría interpretativa), donde se involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan reflexión, análisis de alternativas y formulación de juicios sobre cómo aplicar en la práctica, de la mejor manera posible, las ideas y principios educativos de los profesores. Por otro lado, una enseñanza como una actividad investigadora, encaminada al análisis de la



realidad del aula, del centro o la sociedad, para la emancipación personal y colectiva (teoría crítica). Se aprecia en el siguiente gráfico:

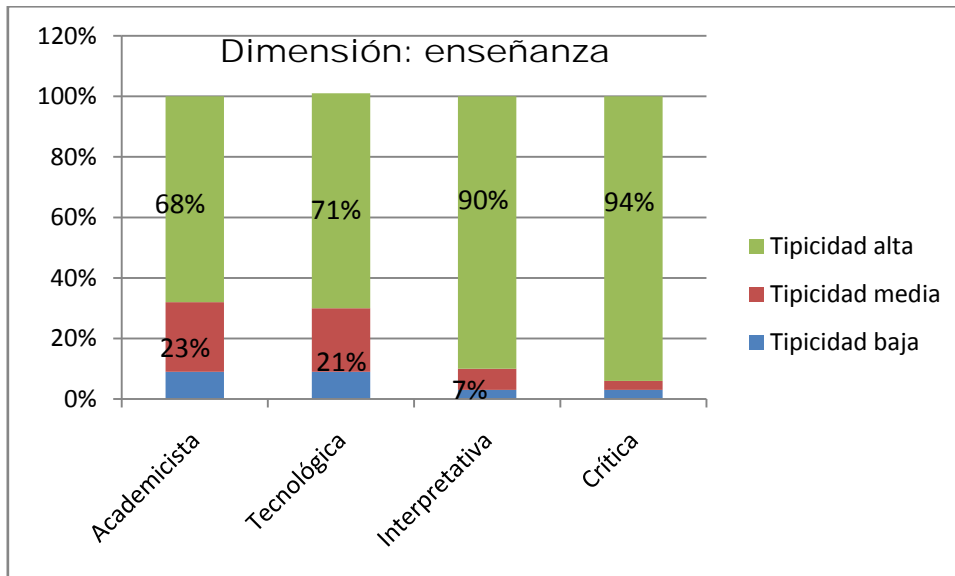


Gráfico 8. Dimensión enseñanza. Elaboración propia

Sin embargo, tomando en cuenta que todas las puntuaciones del proceso de enseñanza se ubican en el intervalo de tipicidad alta, que vienen a ser ideas asumidas por los docentes, se podría decir que los profesores tienden a asumir las cuatro teorías implícitas. Mientras que en el proceso de aprendizaje tienden a asumir tres teorías: tecnológica, crítica e interpretativa. De modo que, las representaciones de los docentes presentan las tres formas distintas de concebir el aprendizaje: conductista, constructivista y socio constructivista.

La razón por las que pueden estar presente todas, podría deberse, como se presentó en el marco teórico, que el comportamiento del docente responde a una combinación de las características de más de una teoría curricular, y lo que hace que cambie su prioridad podría deberse al contexto o la actividad curricular que realiza, por lo que el docente podría valorar una teoría curricular por su utilidad en la realización de cierta tarea educativa, lo cual podría estar presente la relación contextual entre sus teorías implícitas.

Finalmente, se aprecia una coherencia en los resultados del proceso de enseñanza con los resultados de la metodología, ya que en ambos, las teorías que predominan son la interpretativa y la crítica.

### 2.1.2.3 Actores educativos

a) **La dimensión profesor.** Reúne ideas relativas al rol del docente, del concepto que tiene de sí mismo. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%)	Media (%)	Alta (%)	
Academicista	17%	31%	66%	4.40
Tecnológica	3%	9%	88%	5.94
Interpretativa	0%	3%	97%	6.31
Crítica	6%	19%	75%	5.36

Tabla 19. Tipicidad de la dimensión profesor. Elaboración propia

Los docentes conciben su rol como una combinación de moderador, técnico y colega, ya que las puntuaciones medias de los enunciados corresponden a las teorías interpretativa, tecnológica y crítica, puesto que se encuentran en el intervalo de alta tipicidad, con lo cual las representaciones de los docentes sobre su rol presentarían un actuar que atienda a los intereses, necesidades e inquietudes del estudiante, convirtiéndose en un investigador de su propia práctica; pero sin dejar de importarle un desempeño eficaz; así es capaz de seguir normas y técnicas proporcionadas por otros y, por último, también es un profesor que se involucra activamente junto al alumno en la creación de darle sentido a la experiencia, de modo que ambos se enseñan mutuamente y aprenden unos de otros, de este modo el profesor es visto como colega o compañero de los estudiantes.

Finalmente, se aprecia una coherencia en los resultados del proceso de enseñanza con los resultados de la metodología, ya que en ambos, las teorías que predominan son la interpretativa y la crítica.

Estos resultados también se aprecian en el siguiente gráfico, donde se resalta que el rol del docente está marcado predominantemente por la teoría interpretativa.

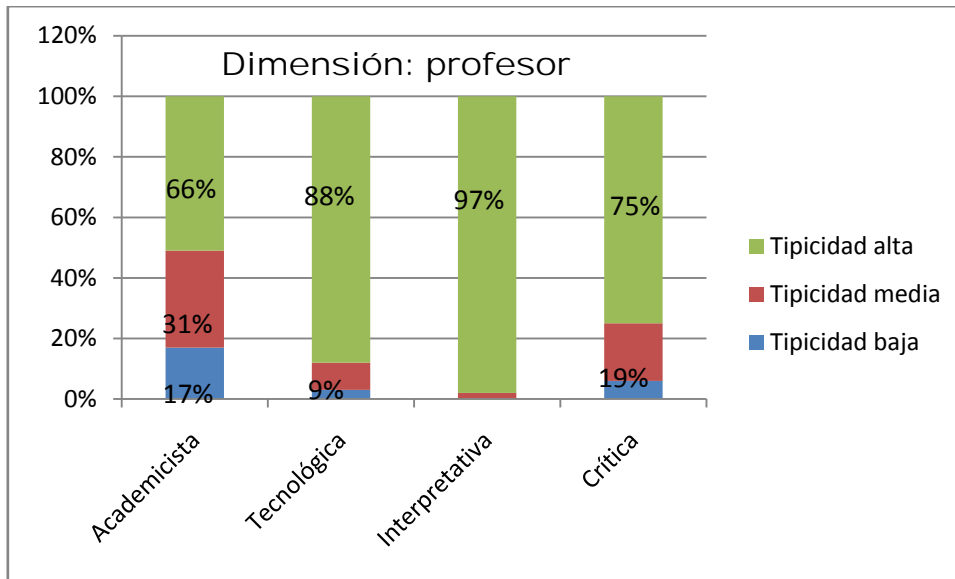


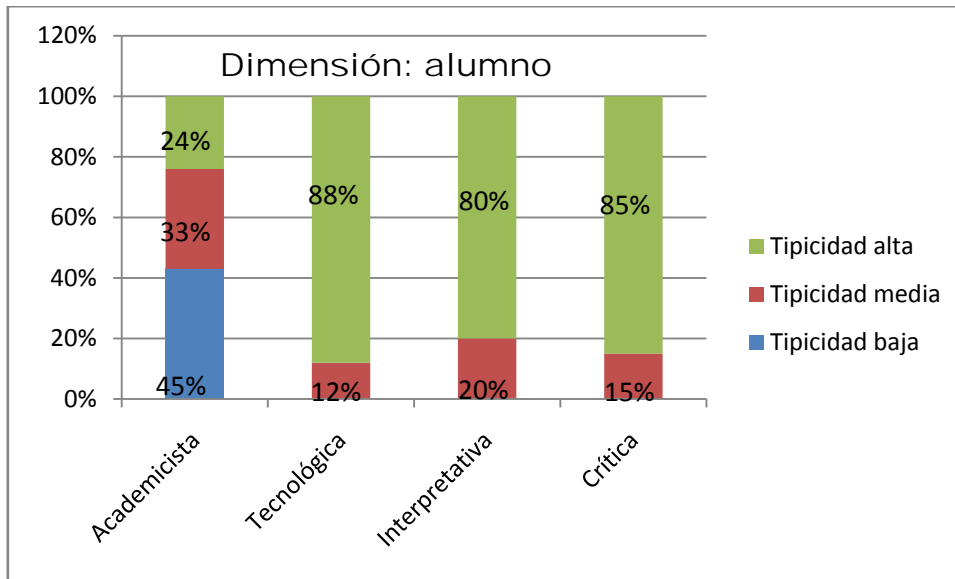
Gráfico 9. Dimensión: rol del profesor. Elaboración propia

**b) La dimensión del alumno.** Hace referencia a la percepción que el profesor tiene del estudiante, de su papel y función en el currículo. Los resultados se observan en la siguiente tabla:

Teoría implícita	Tipicidad			Puntaje Promedio
	Baja (%)	Media (%)	Alta (%)	
Académicista	43%	33%	24%	2.29
Tecnológica	0%	12%	88%	5.43
Interpretativa	0%	20%	80%	5.71
Crítica	0%	15%	85%	5.87

Tabla 20. Tipicidad de la dimensión alumno. Elaboración propia

Las concepciones de los docentes presentan una combinación del rol del alumno entre: un reactor ante estímulos, *pienso que un alumno alcanzará conductas deseadas usando refuerzos positivos o correctivo*; agente de cambio social, es *beneficioso que el alumno aprenda a trabajar en equipo porque se obtiene mayor responsabilidad social en la solución de problemas*; y activo, un constructor de su propio conocimiento, *soy de la opinión que un buen alumno es aquel que proyecta el conocimiento a otras situaciones*. Se aprecia en el siguiente gráfico:



Gráfica 10. Dimensión: rol del alumno. Elaboración propia

Los resultados nos informan que la mayoría de docentes, el 76%, ya no piensa en el alumno como una persona pasiva, ya no consideran al alumno como un receptor de información y obediente de las normas. Por tanto, en cuanto a la concepción que tiene el profesor sobre el papel que cumple el estudiante, abandona la idea de considerarlo sumiso y reproductor del conocimiento; por el contrario, el alumno es considerado sujeto que reacciona ante los estímulos, protagonista y responsable de su aprendizaje y agente de cambio social.

Frente a los resultados obtenidos en el caso del rol docente, la interpretativa y la tecnológica, teorías que predominan sobre el concepto que tienen los profesores sobre sí mismos, los resultados reflejarían la presencia de un juego de roles en los docentes. Es el caso de un rol reflexivo, de investigar lo que acontece en el aula como un estilo técnico, de hacer una mejor programación del área que enseña y el diseño de su clase. Es decir, el docente asumiría su rol en función de la actividad curricular que se proponga, de modo que también se podría asociar una relación contextual entre sus teorías implícitas.

Finalmente, al hacer el análisis más detallado con los datos obtenidos del cuestionario por cada subcategoría estudiada y registrarlos en conjunto en la tabla 21, se observa que las teorías que podrían estar siendo asumidas por los docentes son aquellas que se encuentran con una tipicidad alta. Ello sucede principalmente en tres: interpretativa, crítica y tecnológica, y la teoría que también está presente, pero en menos representatividad puesto que se encuentra

parcialmente o estaría siendo abandonada en la dimensión del alumno, es la teoría academicista. De modo que la teoría que predomina es la interpretativa, ya que las puntuaciones asociadas a las concepciones de los profesores se encuentran en el intervalo de alta tipicidad en la mayor cantidad de dimensiones. En la siguiente tabla se aprecian, a través de un sombreado, las dos teorías que predominan por cada dimensión:

Sub categorías	Dimensiones	Teoría implícita academicista			Teoría implícita tecnológica			Teoría implícita interpretativa			Teoría implícita crítica		
		tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7
elementos	objetivos		4,29				5,31			5,60			5,20
	contenidos		4,64			4,90				5,54		3,93	
	metodología		4,04			4,69				6,09			5,63
	evaluación		4,36					5,24		5,73			5,39
procesos	aprendizaje		4,60				6,09			5,87			6,09
	enseñanza			5,03			5,23			5,99			5,97
actores	rol del alumno	2,29					5,43			5,71			5,87
	rol del profesor		4,40				5,94			6,31			5,36

Tabla 21. Índices de tipicidad de las dimensiones del currículo. Elaboración propia

## 2.2 TEORÍAS CURRICULARES PREDOMINANTES EN EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

A partir de la información extraída en citas textuales del documento institucional obtenido mediante una matriz de análisis de contenido, se presentan los resultados acerca de la identificación de las teorías curriculares halladas en el PCI por cada subcategoría analizada.

En primer lugar, se quiere dar a conocer que en el documento se encuentra explicitado el modelo pedagógico en la que se enmarca el Proyecto Curricular, es

decir, la institución estudiada considera orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo “el modelo pedagógico basado en la teoría crítica formulada por el alemán Jürgen Habermas, la cual postula que partiendo de la crítica, aborde la práctica, donde los agentes de la educación tendrán una responsabilidad determinante en la acción social transformadora” (PCI, 2010, p.15,1). En ese sentido, se dará a conocer si en el desarrollo del discurso del documento están presentes las bases teóricas que sustentan este modelo basado en la teoría crítica.

En segundo lugar, también se identifica cuál es el concepto de currículo que en el documento se encuentra, “el currículo es una construcción sociocultural que expresa la intencionalidad de la educación; orienta y organiza la práctica educativa a la vez que es confrontado permanentemente con la realidad en la que se aplica” (PCI, 2010, p.14,1), por lo que, en la medida que señalan que el currículo es una construcción sociocultural y que es la que orienta y organiza la práctica educativa enfrentándola con la realidad, se le podría asociar con un enfoque curricular crítico por la información desarrollada en el marco teórico, con lo cual se encuentra una coherencia entre el modelo pedagógico y el concepto de currículo que plantean.

Después de haber enmarcado la orientación del documento con la información extraída, se procede a organizar los resultados encontrados en tres partes según las subcategorías analizadas, es decir, los elementos, procesos y actores del currículo.

### **2.2.1 Predominio de las teorías curriculares en los elementos del currículo del PCI**

En el documento se analizan los cuatro elementos del currículo:

- a) Con respecto a los objetivos** o finalidades que se aspira alcanzar en los estudiantes propuestos en el Proyecto Curricular Institucional, se identifican citas textuales que corresponden a más de una teoría curricular. (Anexo 09)

Se encuentran citas extraídas que refuerzan la orientación crítica, pues es la postura que la institución declara asumir como:

Teoría	Objetivos
Crítica	<p>“Desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes, permite involucrarse en campañas, talleres y eventos culturales”. (PCI, 2010, p. 11, 21)</p> <p>“Desarrollar en los educandos las habilidades cognitivas y sociales, permite desarrollar el pensamiento y la convivencia armoniosa con una sólida formación en valores”. (PCI, 2010, p. 11, 23)</p> <p>“Formar estudiantes con mentalidad crítica y autocrítica, desarrolla estudiantes líderes con proyección a la comunidad”. (PCI, 2010, p. 12,4)</p> <p>Fortalecer las relaciones humanas a través de un conjunto de acciones para mantener un clima propicio que nos permita trabajar en equipo”. (PCI, 2010, p. 12,11)</p> <p>“Promover un esfuerzo intelectual crítico en cada uno de los alumnos en función a su práctica cotidiana”. (PCI, 2010, p. 12,15)</p>

Tabla 22: Citas textuales extraídas de la matriz de análisis de contenido relacionadas a los objetivos. Elaboración propia.

En cada una de las citas presentadas, se encuentran rasgos de la teoría crítica, ya que sus objetivos buscan desarrollar en los estudiantes un compromiso con la sociedad, ser agentes de cambio, ser personas críticas a partir de sus experiencias cotidianas, considerando que el propósito de la educación es facilitar la construcción de una sociedad nueva y más justa, que ofrezca la máxima satisfacción para todos sus miembros.

Sin embargo, encontramos otras citas textuales que indican la presencia de la teoría curricular interpretativa:

Teoría	Objetivos
Interpretativa	<p>“Aplicar un currículo diversificado que desarrolle en los estudiantes capacidades de acuerdo con su grado de desarrollo”. (PCI, 2010, p. 11, 18)</p> <p>“Contribuir al desarrollo de su identidad personal</p>

	<p>reconociéndose como parte de su comunidad”. (PCI, 2010, p. 12,14)</p> <p>“Desarrollar capacidades en los estudiantes, utilizando como medio para ello los contenidos curriculares a través del aprendizaje cooperativo y acompañado u orientado por un profesor”. (PCI, 2010, p. 12,17)</p>
--	--

Tabla 23: Citas textuales extraídas de la matriz de análisis de contenido relacionadas con los objetivos. Elaboración propia.

Estos objetivos enfatizan su centralidad en el estudiante, puesto que a la teoría interpretativa le interesa el progreso, avance y desarrollo personal de los estudiantes.

b) **Con respecto a los contenidos**, al analizar el segundo elemento curricular, e identificar los contenidos que se toman en cuenta y cómo se encuentran secuenciados, se observa que en el documento hay ausencia de enunciados que expliciten la conceptualización que tienen sobre este elemento. Sin embargo, al hacer una revisión de la presentación de los contenidos en las distintas áreas (Comunicación, Matemática, CTA, Historia y Geografía, Idioma extranjero, Formación Ciudadana, Persona, Familia y Relaciones Humanas, Arte, Educación Física, Educación Religiosa y Educación para el Trabajo) se podría inferir que está presente un enfoque curricular interpretativo, porque como se observa en el anexo 01, las características relacionadas con los contenidos suelen ser conocimientos seleccionados por un proceso integrado, que se construyen a partir de contextos sociales y que buscan la interdisciplinariedad. Así, se observa en la mayoría de las áreas algunos conocimientos y capacidades que están contextualizados-estos se encuentran diferenciados con negrita o subrayados-, ya sea con temas relacionados con la problemática de la institución o con los temas transversales priorizados, que es coherente con una de las finalidades que plantea el documento: aplicar un currículo diversificado que desarrolle en los estudiantes capacidades de acuerdo con su grado de desarrollo. Se presenta en la tabla N°24 una muestra de citas contextualizadas:



Área	Capacidad y conocimiento diversificado
Comunicación	<p>Capacidad: “Narra tradiciones y costumbres, describiendo personajes y escenarios; y utilizando entonación según la naturaleza de los diálogos y de acuerdo con las vivencias de la comunidad de José Carlos Mariátegui”. ( PCI, 2010, p. 229,7)</p> <p>Conocimiento: “El debate sobre la importancia de la práctica de las normas de convivencia en el aula, los deberes y derechos de las personas”. ( PCI, 2010, p. 226,14)</p>
Ciencia, Tecnología y Ambiente	<p>Capacidad: “Organiza información sobre la nutrición y los hábitos alimenticios en la Comunidad de JCM”.( PCI, 2010, p. 285,5)</p> <p>Conocimiento: “Nutrición autótrofa. Los alimentos. Alimentos más consumidos en JCM”. ( PCI, 2010, p. 286, 9)</p>
Historia, Geografía y Economía	<p>Capacidad: “Localiza las zonas de incidencia de fenómenos y desastres en el mundo y la comunidad de Mariátegui en el marco del desarrollo sostenible”. ( PCI, 2010, p.303, 8)</p> <p>Conocimiento: “Fenómenos y desastres en el Mundo y en la comunidad de Mariátegui”. ( PCI, 2010, p. 302, 20)</p>

Tabla 24. Capacidades y contenidos diversificados. Elaboración propia.

Sin embargo, no se observa la misma proporción de diversificación de los contenidos en los distintos grados, pues algunas áreas presentan más contextualización que otras. También, se considera importante resaltar que entre las áreas analizadas, las áreas de CTA, Educación Religiosa, Persona, Familia y Relaciones Humanas son las que tienen una mayor proporción de contenidos diversificados en todos los grados. Y las áreas que tienen una mínima proporción de contenidos contextualizados son: Arte, Educación Física, Idioma extranjero y Educación para el Trabajo, por lo que, faltaría que estas áreas continúen con este proceso de diversificación de todos sus contenidos, donde no se ha logrado el mismo nivel en todas ellas, de manera especial, el área de Matemática, que aún no ha logrado diversificar sus contenidos, constituyendo un reto para la institución la diversificación curricular.

Asimismo, se observa que en las áreas se integran diversas disciplinas, un ejemplo de ello, es el área de CTA, cuyos contenidos en quinto grado de educación secundaria pertenecen a disciplinas como Física, Biología y Ecología, en donde se puede observar la interdisciplinariedad como lo sustenta la teoría interpretativa.

c) **Con respecto a la metodología**, se refuerza el enfoque crítico mediante la elección del método que se encuentra explicitada en la siguiente cita textual:

El método histórico crítico es un método didáctico, basado en el análisis, fundamentación, interpretación, comparación y comprensión de un fenómeno histórico estructural, ubicado dentro de una coyuntura de la realización del hombre como ente social, buscando así una enseñanza-aprendizaje histórica para el quehacer futuro de un hombre crítico, participativo, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de los pueblos. (PCI, 2010, p.15,1).

Una vez más, en el documento se precisa el método que está en coherencia con el enfoque curricular que plantea la institución educativa. Orienta a los docentes a que hagan uso de un método histórico crítico para la formación de un hombre crítico, participativo, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de su comunidad.

Así como, también, en relación con las estrategias que deben seguir los docentes, en el documento se explicitan propuestas de diversos autores representativos de la teoría crítica, tales como:

“Duda/liberación de la duda (Gadotti)” (PCI, 2010, p.424, 15)

“Uso sistemático de la pregunta mayéutica (Freire)” (PCI, 2010, p.424, 16)

“Sesión crítica de enseñanza en el aula (Young)” (PCI, 2010, p.424, 17)

“Promoción de la esperanza y el deseo de cambio” (Mclaren) (PCI, 2010, p.424, 18)

“Trabajo investigativo y negociación cultural (Pérez Juárez)” (PCI, 2010, p.424,19)

“Memoria liberadora o análisis hermenéutico de una situación opresora (Giroux)” (PCI, 2010, p.424, 20)

“Desarrollo del pensamiento crítico (Priestley)” (PCI, 2010, p.424, 21)

“Método problémico (Bravo)” (PCI, 2010, p.424, 22)

“Análisis histórico crítico de prácticas culturales (Mclaren)” (PCI, 2010, p.424, 23)

Por lo cual, les permitirá a los docentes orientar mejor el desarrollo de esta metodología, ya que vendrían a ser los rasgos que caracterizan el enfoque crítico.

También, se aprecia que plantean una secuencia de pasos para el desarrollo de una sesión de clase, los cuales se encuentran fundamentados tanto por la teoría interpretativa, ya que toma en cuenta partir de los saberes que los alumnos poseen y la creación del conflicto cognitivo, como por la teoría crítica, pues en el cuarto paso se busca que el alumno proponga alternativas de solución o cambio frente al tema tratado y que tome decisiones comprometidas a ello. Los cuatro pasos son:

1. Evaluación diagnóstica. Para saber con qué tipos de estudiantes contamos para colocar una base firme en su aprendizaje
2. Creación del conflicto cognitivo. Conociendo sus prerrequisitos se puede ir directo a trabajar en lo que les parecerá interesante pues no lo saben
3. Adquisición y generalización. El profesor y los alumnos irán resolviendo el conflicto cognitivo creado y luego harán un resumen, usando la observación y localización; la explicación y comprensión; el análisis y la síntesis; la comparación y la experimentación.
4. Crítica. Luego de conocer el nuevo aprendizaje y haberlo comprendido, el alumno lo discrimina (si es positivo o negativo), lo sustenta (argumenta), da alternativas de solución o cambio, toma decisiones dinámicas (comprometerse a realizarla en el futuro), evaluación integral, retroalimentación". (PCI, 2010, p.425,12)

**d) Con respecto a la evaluación,** al describir el cuarto elemento, se puede decir que en el documento predomina el enfoque curricular interpretativo, puesto que se considera a la evaluación como "un proceso de recojo de información de los aprendizajes de los estudiantes, pero aprendizajes no solo a nivel cognitivo sino también a nivel volitivo, de desarrollo de actitudes, que nos permite realizar un seguimiento permanente a la formación integral de los estudiantes"(PCI, 2010, p.425, 22). La prioridad de este enfoque es centrarse en el alumno y todo lo que ello implique, es decir, la evaluación sirve para recoger información sobre los aprendizajes de los alumnos; de esta manera, facilitar su desarrollo para lograr en ellos una formación integral; así también, en el documento se refuerza esta teoría cuando describe el para qué de la evaluación: "para detectar el estado inicial de los estudiantes, para conocer los aprendizajes que están en proceso o no se lograron, para aplicar estrategias de retroalimentación o regulación, y para determinar el nivel de desarrollo alcanzado de alguna capacidad"( PCI, 2010, p.426,26).

Además, se observa que hacen una clasificación de los tipos de evaluación: la formativa, la autoevaluación, la coevaluación, la inicial, procesual y final (anexo N°9), los cuales también son utilizados dentro de un enfoque curricular interpretativo, dado que por ser formativa investiga las dificultades surgidas en el proceso de aprendizaje. Con respecto a la autoevaluación y la coevaluación, los estudiantes necesitan evaluar constantemente sus interacciones con su mundo para que puedan asimilar y adaptarse a nuevas experiencias, por lo cual es mejor que sean evaluados por los propios alumnos mediante sus interacciones con otros estudiantes. También, necesitan evaluar constantemente el crecimiento de los estudiantes, es por ello que está presente al inicio, en el proceso y al final.

En relación con la teoría crítica, se asocia la cita: “la evaluación es un proceso comprometido con el cambio, nos conduce a la reflexión permanente sobre los supuestos, implicancias y consecuencias de las actividades programadas, (PCI, 2010, p.425, 18). En este caso, la evaluación toma en cuenta el desempeño del estudiante fuera de la escuela; además, al considerar que la evaluación es un proceso comprometido con el cambio, evalúa el actuar del estudiante en función de un cambio que se quiere lograr de la sociedad, ya que el propósito de la evaluación es ayudar a los estudiantes en la reconstrucción de sí mismos, de modo que puede a su vez ayudar en la reconstrucción de la sociedad.

### **2.2.2 Predominio de las teorías curriculares en los procesos de enseñanza y aprendizaje del PCI**

En el documento se han encontrado definiciones de aprendizaje y enseñanza que corresponden a la teoría crítica, en cuanto al aprendizaje se describe que “es un proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo, por la mediación de los maestros y de la comunidad. Si bien es un acto individual, solamente se puede dar en un proceso de interacción social, en una relación dialéctica entre las condiciones naturales de los sujetos y de sus condiciones culturales”(PCI, 2010, p.16, 11), de modo que pertenece a este enfoque porque el aprendizaje requiere de la interacción de los alumnos con el medio ambiente. El alumno debe interactuar activamente con alguien o alguna situación para darle significado, el alumno no aprende en forma aislada ante los estímulos que provienen de una realidad exterior, más bien, lo aprende como resultado de su

significado haciendo esfuerzos por participar e interactuar con una realidad exterior, allí está lo valioso de la mediación del profesor y la comunidad.

También, el documento presenta principios de aprendizaje, y uno de ellos se encuentra ligado también a la teoría curricular crítica: *“Reconocer al lenguaje como único instrumento de aprendizaje”* (PCI, 2010, p.13,5), puesto que para este enfoque el lenguaje juega un papel crucial en la educación y en la reconstrucción social, ya que determina el sentido de las experiencias y el tipo de acción social como resultado de la interpretación de estas.

A parte del principio descrito, también se detallan otros que se han asociado a la teoría curricular interpretativa: *“Partir de los propios intereses y necesidades”* (PCI, 2010, p.13, 8). *“Reconocer las propias capacidades y limitaciones”* (PCI, 2010, p.13, 13). *“Reconocer los dos ámbitos del ser humano; el afectivo y el cognitivo”* (PCI, 2010, p.13, 10), toda vez que esta teoría se centra en el alumno, se toma en cuenta partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, así como reconocer sus capacidades y limitaciones.

Respecto al proceso de enseñanza, su concepción se asocia a un enfoque curricular crítico: *“La enseñanza es crítica porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas propuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar”* (PCI, 2010, p.16, 15), de modo que nos indica la intención de la enseñanza, la de estimular a los estudiantes a aprender a reconstruir la sociedad. Es decir, consiste en ayudar a construir un conjunto de significados de modo que cuando los estudiantes se encuentran con problemas sociales, los puedan analizar, entender y formular una visión de una mejor sociedad.

Entre los principios de la enseñanza que se detalla en el documento, la mayoría se pueden asociar a la teoría curricular interpretativa, puesto que la enseñanza consiste en la observación cuidadosa de los estudiantes y el diagnóstico de sus necesidades e intereses individuales, así como configurar el entorno físico, social, emocional e intelectual en que los alumnos aprenden. Se encuentran las siguientes citas textuales:

“Recoger los conocimientos previos del educando sobre el tema a tratar”. (PCI, 2010, p.13,15)

“Centrada en el alumno”. (PCI, 2010, p.13, 16)

“Responde a las necesidades de los estudiantes y su realidad”. (PCI, 2010, p.13, 17)

“Motivar durante todo el proceso y no sólo al inicio” (PCI, 2010, p.13,18)

“Parte de ejemplos concretos de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los alumnos”. (PCI, 2010, p.13,19)

“Estimula la creatividad”. (PCI, 2010, p.13,31)

Finalmente, el principio que se asocia a la teoría curricular crítica es el de “estar basado en la solución de situaciones problemáticas” (PCI, 2010, p.13,25), dado que forma parte de la enseñanza enfrentarse a situaciones problemáticas con el fin de buscar la transformación de la sociedad.

### **2.2.3 Predominio de las teorías curriculares en los actores educativos del PCI**

En el documento, con respecto al rol del profesor, se puede decir que las citas encontradas se ubican dentro del enfoque curricular interpretativo, donde se asume el rol mediador del docente, quien reflexiona sobre su práctica, al mismo tiempo que crea un ambiente armonioso para los estudiantes, ya que lo central en esta teoría es ayudar en el crecimiento del estudiante. Se encuentra en las siguientes citas textuales:

“Mediador del aprendizaje”. (PCI, 2010, p.13, 23)

“Autoevalúa periódicamente la forma de enseñanza”. (PCI, 2010, p.13,24)

“Genera un ambiente de seguridad, respeto, cariño, libertad y confianza”. (PCI, 2010, p.13, 25)

“Informa los objetivos que se pretenden lograr en todo momento”. (PCI, 2010, p.13, 27)

Acepta las diferencias culturales. (PCI, 2010, p.13, 28)

Además, se identifica la teoría academicista en las siguientes citas: “Aplica la disciplina y el cumplimiento de las normas establecidas” (PCI, 2010, p.13,

29) y busca su “actualización permanente en los conocimientos de la especialidad” (PCI, 2010, p.13, 34). Como se sabe, la teoría curricular academicista toma en cuenta la disciplina, el orden, el cumplimiento de las normas para crear un mejor ambiente de trabajo, al mismo tiempo, considera importante que el profesor tenga un buen dominio de la especialidad.

Con respecto al rol del alumno, en el documento se identifican las teorías crítica e interpretativa. En primer lugar, sobre la teoría curricular crítica, se destaca a los estudiantes como agentes sociales, vistos principalmente como actores sociales que debaten y trabajan en equipo, como potenciales miembros que pueden ayudar a la reconstrucción de la sociedad, como lo describen las siguientes citas:

“Manifiesta una personalidad autónoma con criterio de crítica y autocrítica para el quehacer futuro de un hombre crítico, participativo, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de los pueblos” (PCI, 2010, p.18,9).

“Ama y lucha por el progreso de su familia, comunidad y país” (PCI, 2010, p.18,13).

“Dispone de un pensamiento para actuar y conducirse en forma reflexiva” (PCI, 2010, p.19,1).

“Aplica su pensamiento creativo para la transformación de su sociedad. Tiene capacidad de solución de problemas” (PCI, 2010, p.19,5).

“Trabaja en equipo asumiendo responsabilidades” (PCI, 2010, p.19,11).

También se identifican características del alumno que se pueden asociar a un enfoque curricular interpretativo, en el cual el alumno es un agente activo de su propio aprendizaje.

“Reconoce y respeta las identidades culturales, valora y respeta a sus semejantes” (PCI, 2010, p.18,3).

“Es un investigador, tiene un manejo adecuado de informaciones sobre la ciencia, tecnología y humanidades” (PCI, 2010, p.18,30).

“Elabora y aplica estrategias para el desarrollo de su aprendizaje” (PCI, 2010, p.18, 32).

Por tanto, lo que explicita el Proyecto Curricular Institucional es que se encuentra basado en la teoría curricular crítica, pero al mismo tiempo en menos proporción

también está presente la teoría curricular interpretativa y, de manera muy escasa, la teoría curricular academicista en relación con el rol del docente. Es decir, en el Proyecto Curricular Institucional se descubre una orientación definida hacia la teoría crítica, aunque no todos sus elementos presentan concepciones y características propias de esta teoría, algunos elementos lo expresan mejor y otros están más influenciados por la teoría interpretativa.

Luego de realizar un análisis del proyecto curricular institucional para identificar y asociar las teorías curriculares presentes en el documento, se hace la correspondencia con las teorías implícitas encontradas en los docentes.

### **2.3 CORRESPONDENCIA ENTRE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES Y LAS TEORÍAS CURRICULARES EXPLÍCITAS DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL**

Para realizar este proceso que consiste en comparar las teorías implícitas de los profesores y las teorías curriculares que aparecen explícitamente en el PCI, se toma en cuenta la tabla integradora de las puntuaciones medias obtenidas del cuestionario aplicado a los docentes (Anexo N° 10) y la tabla integradora de los índices de tipicidad del PCI (Anexo N° 11), en el cual se le asoció un índice de tipicidad a cada dimensión, según la cantidad de citas textuales registradas por cada teoría curricular en la matriz de análisis de contenido y de la lectura realizada de todo el documento. El objetivo fue hacer una comparación por cada subcategoría estudiada. A partir de ambas tablas de los índices de tipicidad, se analiza lo siguiente:

#### **a) Correspondencia en los elementos del currículo**

El análisis del documento en términos de los elementos del currículo vistos como una unidad, se descubre que predomina la teoría crítica, la mayoría se encuentra fundamentada con autores que representan dicha teoría y, en especial, la metodología, aunque el elemento contenido aún no refleja rasgos de la teoría crítica. Este elemento, al no presentar de manera explícita su concepción y sus características, podría inferirse que tiende hacia la teoría interpretativa, ya que presenta conocimientos y capacidades que se han construido a partir de



contextos sociales, relacionados con su comunidad y distrito, así como la presencia de la interdisciplinariedad reflejados en las áreas. Mientras que en los profesores existe una combinación de las teorías implícitas interpretativa, crítica y tecnológica, con un ligero predominio de la teoría implícita interpretativa. De manera que se puede decir que existe una correspondencia media porque en ambos están presentes la teoría interpretativa y crítica.

### **b) Correspondencia en los procesos.**

El análisis del documento en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se observa que en ambos procesos predomina la teoría curricular crítica, mientras que los profesores podrían estar asumiendo una combinación de tres teorías: interpretativa, tecnológica y crítica, en el caso del proceso de aprendizaje, y las cuatro teorías, en el caso del proceso de enseñanza. De modo que se aprecia una correspondencia media porque además de presentar el docente la teoría que predomina en el documento también presenta otras.

### **c) Correspondencia en los actores**

El análisis del documento en relación con el rol del alumno y del docente muestra características donde predomina el enfoque curricular interpretativo y crítico, mientras que en los docentes está presente una combinación de las teorías implícitas crítica, interpretativa y tecnológica, por lo que también se aprecia una correspondencia media como sucede en las otras subcategorías.

Por tanto, al comparar, se observa que en las tres subcategorías analizadas existe una correspondencia media entre el documento y las teorías implícitas del profesor. Puesto que el documento ha logrado conducirse en la mayor parte de sus elementos sobre la teoría curricular crítica, en los docentes también se encuentra presente dicha teoría que orienta el documento, pero no solamente los docentes presentan una teoría curricular implícita, sino una combinación de estas; así como se desarrolló en el marco teórico, Rodrigo (1993) sostiene que al evaluar mediante instrumentos las concepciones de los docentes, aparecerán que no corresponden a un solo tipo de teoría en particular. Y tomando en cuenta el concepto asumido en este estudio, las teorías implícitas suelen ser utilizadas por una utilidad práctica y si ha funcionado exitosamente. De modo que la

combinación de las teorías curriculares podría implicar una relación contextual al mostrar la utilidad de estas en la realización de distintos propósitos curriculares.

En ese sentido, si en los docentes hay presencia de más de una teoría curricular y si la institución apuesta por un enfoque crítico, los docentes deberían profundizar en esta teoría, ya que en ellos existe la presencia de otras teorías, para que de esta manera los docentes colaboren y lleven adelante la propuesta de la institución.

Finalmente, las teorías implícitas pueden condicionar los comportamientos de los profesores desde la planificación curricular hasta su práctica pedagógica; es por ello que se hace indispensable que los maestros expliciten sus teorías implícitas, tomen conciencia de estas, ya que si tienen un mayor manejo de sus teorías implícitas en su práctica, podrían relegar aquellas que no responden a retos educativos y podrían potenciar más aquellas que se encuentren relacionadas con la teoría curricular que se plasma, ya sea en el proyecto curricular o en algún tipo de cambio o innovación curricular que se quiera proponer en la institución educativa.

## CONCLUSIONES

1. Las teorías implícitas encontradas muestran una combinación de más de un tipo de teoría curricular: interpretativa, tecnológica y crítica. En primer lugar, en las representaciones de los docentes predomina la teoría interpretativa en todos los elementos del currículo y la teoría que predomina en segundo lugar varía en prioridad de acuerdo con el tipo de componente curricular, por lo que implica una relación contextual al mostrar que se activan dependiendo de la naturaleza de los distintos propósitos curriculares.
2. En los componentes objetivo y contenido predomina primero la teoría interpretativa y la segunda en predominio es la teoría implícita tecnológica. Esto podría deberse, a que aparte de pensar que las finalidades educativas deben estar centradas en estimular el crecimiento de los estudiantes a partir de experiencias vinculadas a satisfacer sus necesidades y defender sus intereses. Los docentes también consideran que los objetivos son los que encaminan a determinar el grado en que los estudiantes alcanzan los resultados de aprendizajes previstos, de modo que la ejecución de lo planificado se dé de una manera efectiva y eficaz. De la misma manera, podría significar que no solo consideran que el conocimiento es valioso porque es una elaboración en la que el alumno cumple un papel esencial sino, también, porque consideran que el conocimiento tiene un valor en sí mismo, lo cual los lleva a valorar el conocimiento científico que permitirá satisfacer las necesidades de la sociedad actual.
3. En los componentes metodología y evaluación, en primer lugar predomina la interpretativa y la segunda en predominio es la teoría crítica. Esto podría relacionarse con que las características de estos dos elementos en ambas teorías haya trascendido más en las representaciones de los docentes ya que en las últimas décadas, a nivel de currículo nacional, se ha enfatizado más en métodos centrados en el alumno, que buscan la aplicación a problemas cotidianos y dar respuesta a situaciones problemáticas que se presentan en el aula y en la institución. Asimismo, podría explicarse por el

contexto de la institución, la cual organiza sus programaciones curriculares en función de proyectos de aprendizaje.

4. En las representaciones de los docentes en relación con el rol del alumno están presentes una combinación de teorías entre lo crítico, lo interpretativo y lo tecnológico, que responden a roles de agente de cambio social, constructor y reactor ante estímulos. Se identifica que los docentes ya no piensan en el alumno como en una persona pasiva, receptora de información y obediente a las normas, sino que creen en el alumno como el principal protagonista y responsable de su propio aprendizaje, así como un sujeto que reacciona ante estímulos.
5. En referencia con su rol, los docentes lo conciben como una combinación de tres teorías: interpretativa, tecnológica y crítica, por lo que sus roles responderían a un docente reflexivo, técnico y colega, respectivamente. Es decir, existe una confluencia de roles, que implicaría que todavía no se muestra claramente que se le da al alumno un rol protagónico al considerarse el docente como técnico en segundo lugar de predominio, puesto que cree que tener un mayor dominio de técnicas y materiales apropiados permitirá alcanzar los objetivos reflejados en el diseño de sus clases. Esto mostraría una ligera incoherencia con los resultados del elemento de la metodología o que el docente asumiría su rol en función de la actividad curricular que se proponga, pues su utilidad va a depender de la tarea que se asigna al currículo.
6. El Proyecto Curricular Institucional (PCI) explicita que se encuentra basado en la teoría curricular crítica, aunque no todos sus elementos presentan concepciones y características propias de esta teoría. Los elementos contenidos y evaluación, así como los roles del alumno y del profesor tienden más a la teoría interpretativa, lo que podría significar que aún le falta desarrollar más algunos elementos en relación con la teoría curricular que se propone aplicar. No se encuentran presentes en sus elementos curriculares la teoría tecnológica ni la academicista, pero sí en el rol del docente hay una ligera presencia de la teoría academicista, porque le

asignan dentro de su perfil que aplique la disciplina (orden) y el cumplimiento de las normas establecidas.

7. Existe correspondencia media entre las teorías implícitas predominantes en la concepción sobre currículo de los docentes y las que se manifiestan en el PCI. En ambos casos, se constatan rasgos de las teorías interpretativa y crítica, tanto en los elementos como en los procesos y los actores del currículo; sin embargo, en los docentes se presenta, además, la teoría tecnológica. Se aprecia coincidencias en el predominio de la teoría interpretativa en relación con el componente contenido, evaluación y rol del profesor y del alumno. También coinciden en la poca predominancia de la teoría crítica en el elemento contenido tanto para el PCI como para los docentes. Entre las diferencias se observa que en la mayor cantidad de las dimensiones analizadas del PCI, en el primer lugar de predominio se ubica la teoría crítica, mientras que para los docentes esta teoría predomina en segundo o en tercer lugar, de modo que si la institución apuesta por un enfoque crítico, entonces se debería potenciar más esta teoría en los docentes, para que de esta manera ellos colaboren y lleven adelante la propuesta de la institución.

## RECOMENDACIONES

1. Dado que los docentes presentan una combinación de más de una teoría curricular implícita, se recomienda que en futuras investigaciones, los estudios se realicen para identificar los factores que producen y específicamente qué sucesos relacionados con los distintos elementos curriculares hacen que los docentes cambien el predominio de su teoría implícita.
2. Mientras las teorías implícitas guían conductas, se recomienda realizar estudios mediante diversas técnicas que permitan diferenciar entre las teorías implícitas y el conocimiento explícito de los sujetos, ya que juntas contribuyen a un mejor desempeño y actuación del docente en el aula.
3. Se recomienda que en la institución educativa estudiada se generen espacios de reflexión que permitan explicitar las teorías implícitas acerca del currículo que poseen los docentes, pues al tomar conciencia de estas, la institución podría potenciar más aquellas que se encuentren relacionadas con la teoría curricular que se plasma en el proyecto curricular, considerando que el éxito de este depende en gran parte de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan lo que en él se propone.
4. Con el fin de propiciar cambios en las representaciones sobre el currículo de los docentes del grupo estudiado y en la medida que la institución estudiada apuesta por un PCI de carácter crítico, se recomienda un acompañamiento docente personalizado, a partir de los resultados individuales encontrados, ya que la investigación lo presenta en conjunto.
5. Para posteriores investigaciones, se recomienda ampliar el número de sujetos de la muestra piloto del cuestionario, con el fin de facilitar el análisis estadístico para una mejor validez del instrumento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu, J. (2002) "Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada". Recuperado [public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf](http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf)
- Antúnez, S. (1999) *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica* (2da ed.). Barcelona: Grao
- Arteaga, Y. y Tapia, F. (2007) Creencias acerca de las helmintiasis en docentes de educación básica. *RedalycMulticiencias*, mayo-agosto, año/7, n° 2. Venezuela. pp. 156-166 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90470206>
- Arévalo, R. (2009) *Teoría de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa Particular de Lima*. (Tesis de maestría en Educación con mención en currículo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Baena, D. (2000) Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Investigación Didáctica. Enseñanza de las ciencias*, 18(2) 217 -226. Universidad de la Laguna. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21660/21493](http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21660/21493)
- Bolívar, A. (2003) "Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres". *Didáctica y currículo. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar*. Valencia, 15-16 mayo 2003)- Universidad de Granada. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/dioe/DOEdid%C3%A1ctica.doc>
- Bolívar, A. (2008) Conceptualización del currículo. En *Didáctica y currículo: de la modernidad a la postmodernidad*. (pp. 131-153). Málaga: Aljibe.
- Buckmann, C. (2005) *Young Teachers' Implicit Theories about Individual Factors of School Achievement* Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Germany. Recuperado de [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/erasmus2005-oth-enl-t03.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2005-oth-enl-t03.pdf)
- Casado, A. (2007) Creencias de los estudiantes de magisterio sobre las interacciones en el aula. Ediciones UCLM: La Mancha. Recuperado <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/966/233%20Creencias%20de%20los%20estudiantes%20de%20magisterio%20sobre%20las%20interacciones%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1>
- Castorina, J., Barreiro, A. y Clemente, F. (2005) *Las Representaciones Sociales y las Teorías Implícitas: una comparación crítica*. Educacao Realidades. (pp. 202-222) Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/23016/13298>
- Claxton, G. (1984) *Vivir y aprender: Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza Editorial
- Contreras, J. (1994) *Enseñanza, currículo y profesorado*. (2da.ed.). Madrid: Akal.

- Correa, A. y Camacho, J. (1993) "Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas" En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor
- Correa, N. (1997) «El perspectivismo conceptual en la representación cognitiva de personas: las concepciones sobre el medio ambiente». Universidad de La Laguna. Recuperado de <ftp://tesis.bbt.k.uill.es/ccssyhum/cs63.pdf>
- Conti, G. (2013) *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas o implícitas sobre la enseñanza en profesores de Matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario*. (Tesis de Maestría en Educación con mención en currículo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Creswell, W., Vicki, L. y Clark, P. (2009) *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2da Ed.) SAGE: United States. Recuperado <http://books.google.com.pe/books?id=6tYNo0UpEqkC&pg=PA16&dq=%E2%80g%20one%20within%20the%20other%3B%20the%20emphasis%20or%20priority%20of%20one%20or%20both&f=false>
- Del Basto, L. (2005) Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. En Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3. Recuperado de [revista.iered.org/v1n3/pdf/lmdelbasto.pdf](http://revista.iered.org/v1n3/pdf/lmdelbasto.pdf)
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999) "A theory of implicit and explicit knowledge" in *Behavioral and brain sciences*. Cambridge University Press 0140-525X/99 p.p. 735–808. Recuperado de <<http://www.acsu.buffalo.edu/~emiii/target.pdf>>
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. (4ta. Ed.) Madrid: Morata.
- Escribano, A. (2004) *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. (2da ed). La Mancha. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=HuFiSugKnsIC&pg=PA204&dq=curriculum+escribano&hl=es&cd=1#v=onepage&q&f=false>
- Esteban, M. (2002) Acerca del conocimiento del mundo, de los fenómenos físicos y sociales, de nuestros contemporáneos y amigos y de nosotros mismos. RED. Revista de educación a distancia. Enero N° 2. Murcia – España: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54700201>
- Estebarez, A. (1999) "Diseño curricular". En *Didáctica e innovación curricular*. (2da ed.). España: Secretariado de Publicaciones. pp 207 -292
- Gabucio, F. (2005) *Psicología del pensamiento*. (4ta ed). Madrid: Morata
- García, J. (2003) "Las teorías implícitas de los profesionales de la educación que trabajan con menores institucionalizado en centros de acogida sobre las conductas antisociales en la infancia y adolescencia". Tesis para optar el grado de doctor. Departamento de Psicología. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/2627>
- Gimeno, J. y Pérez, G. (1996) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. (3ra ed). Madrid: Morata



- Gimeno, J. (2010) *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Giraldo, E. (2009) "Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de maestros". *Revista Iberoamericana de Educación*. N°50
- Gomez V. y Guerra P. (2012) Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 25-43  
Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100001&script=sci_arttext)
- Gonzalez, V. (2003) "Estrategias para el desarrollo cognitivo" En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México. Recuperado de [http://books.google.com.pe/books?id=ECy7zk19lj8C&printsec=frontcover&dq=Estrategias+de+ense%C3%B1anza+y+aprendizaje&hl=es&ei=9zkPToXNNsGXtwfK79XaDQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q=teoria%20implicita&f=false](http://books.google.com.pe/books?id=ECy7zk19lj8C&printsec=frontcover&dq=Estrategias+de+ense%C3%B1anza+y+aprendizaje&hl=es&ei=9zkPToXNNsGXtwfK79XaDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q=teoria%20implicita&f=false)
- Gonzales, W. (2012) *Teorías Implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora* (Tesis de Maestría en Educación con mención en currículo). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Gopnik, A. y Meltzoff A. (1996) *Words, thoughts and theories*. Massachusetts: MitPress.
- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Guerra, J. (2007) *Proceso de Diseño Curricular. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquía*. SEDUCA. Recuperado de [www.postgrado.unesr.edu.ve/.../es/.../procesodeldisenocurricular.pdf](http://www.postgrado.unesr.edu.ve/.../es/.../procesodeldisenocurricular.pdf)
- Guerrero, L. (2008) *¿Es posible enseñar todo lo que prescribe el currículo?* Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Grupos de Investigación registrados y reconocidos por COLCIENCIAS en el área de educación, organizado por la UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. Neiva, Colombia, Recuperado de [http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_27/documentos/7.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_27/documentos/7.pdf)
- Hernandez, R. Fernandez C. y Baptista P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: McGraw Hill
- Hennink, M., Bailey, A. y Hutter, I. (2011) *Qualitative research methods*. London: SAGE
- Imbernón, F. (1996) *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata
- Jimenez, A. y Feliciano, L. (2006) *Pensar el pensamiento del profesorado* *Revista española de pedagogía* año LXIV, n° 233, enero-abril, 105-122. Pdf Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/descargar-documento/52-pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html>.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) "El desarrollo, tomado en serio" En *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. El desarrollo tomado en serio*. Alianza Editorial. Recuperado de

[http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=el%20desarrollo%20tomado%20en%20serio&source=web&cd=2&cad=rja&sqi=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.textosenlinea.com.ar%2Ftextos%2FMas%2520alla%2520de%2520la%2520modularidad.pdf&ei=R\\_XSUJ61CYq09Qsb0oHYDA&usg=AFQjCNG2qz-DBRi3UCXrqGy3kt-MWHeHLQ&bvm=bv.1355534169,d.eWU](http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=el%20desarrollo%20tomado%20en%20serio&source=web&cd=2&cad=rja&sqi=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.textosenlinea.com.ar%2Ftextos%2FMas%2520alla%2520de%2520la%2520modularidad.pdf&ei=R_XSUJ61CYq09Qsb0oHYDA&usg=AFQjCNG2qz-DBRi3UCXrqGy3kt-MWHeHLQ&bvm=bv.1355534169,d.eWU)

- Kemmis, (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Kihlstrom, J., Dorfman, F y Park, L. (2007) *Implicit and explicit memory and learning*. Recuperado de <http://socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/landMLandM.htm>
- Lopez, J. (2005) "Tres lentes para comprender el currículum: un enfoque global". En: *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. (pp. 135-209) Málaga: Aljibe
- Macchiariola V. y Martin E. (2007) *Teorías implícitas sobre la planificación educativa*. En *Revista de Educación*, pp 343-380. Madrid. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16.pdf)
- Magendzo, A. (2003) *Currículo y Sociedad En: Transversalidad y currículum*. Bogotá: Magisterio
- Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp 243-273) Madrid: Visor
- Marrero, J. (2010) *El currículo que es interpretado*. En J. Gimeno. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Pages, J. (1994) *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado*. *Signos* año 5 n° 13, p 38-51. Recuperado [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_3/nr\\_39/a\\_617/617.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html)
- Pardinas, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo Veintiuno
- Peris, R. (1998) *El liderazgo organizacional: Un acercamiento desde las teorías implícitas*. (Tesis doctoral, Castellón). Recuperado de [www.tdx.cat/bitstream/10803/10522/1/peris.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/10522/1/peris.pdf)
- Pozo, J. (2002) *Humanamente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid. Morata
- Pozo, J. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO
- Pozo, J. (2008) *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Rodrigo, M.(1993) *Representaciones y procesos en las teorías implícitas* En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, España: Visor Distribuciones
- Rodrigo, M. (1994) *Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social*. En *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis

- Rodrigo, M. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un paseo de la mano de las teorías implícitas. En María José Rodrigo y José Arnay. *La construcción del conocimiento escolar*. (pp 3-10)Barcelona: Paidós
- Roman, M. y Diez E. (1994) *Currículum y Programación. Diseños Curriculares de aula*. Madrid EOS.
- Sánchez, P. (2005) Didáctica y curriculum en *Enseñar y aprender*. Madrid: Ediciones Témpera
- Sarramona, J. (2008) El currículum. En *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel. Recuperado de [http://books.google.com.pe/books?id=JqYXyr-WugsC&pg=PA229&dq=sarramona+currículum&hl=es&ei=iK4cTtaaGKHa0QH\\_m pXYBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDIQ6AEwAg#v=onepage&q=sarramona%20currículum&f=false](http://books.google.com.pe/books?id=JqYXyr-WugsC&pg=PA229&dq=sarramona+currículum&hl=es&ei=iK4cTtaaGKHa0QH_m pXYBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDIQ6AEwAg#v=onepage&q=sarramona%20currículum&f=false)
- Schiro, M. (2008) Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns. Los Angeles: SAGE
- Sime, L. (2008) Pautas para el análisis de documentos de organizaciones educativas. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/item/29585/pautas-para-el-analisis-de-documentos-de-organizaciones-educativas>
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación y desarrollo del Currículum*. Ediciones Morata
- Vaillant, D. (2005) Reformas educativas y rol de docente *PRELAC*. Chile, número 1, pp. 38 -51. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Vogliotti A. y Macchiariola V. (2003) Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes, Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina. (pp. 1-9) Recuperado de [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF)

# APÉNDICES



## ANEXO N° 01: MATRIZ DE CONCEPTUALIZACION DE LAS TEORÍAS CURRICULARES

	ACADEMICISTA	TECNOLÓGICO	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
<b>Objetivos (intenciones, finalidades)</b>	Orientados a desarrollar el potencial intelectual del estudiante.	Orientada al logro de conductas propuestas. Dan direccionalidad. Formulación rigurosa Secuencia.	Orientaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje Se formulan de acuerdo con las características de los alumnos. Expresan intenciones de la escuela y profesores	Orientados a lograr que conozcan su propia realidad y adquieran aprendizajes con su aprendizaje, son sustento en el análisis de la problemática de su comunidad.
<b>Contenidos</b>	Disciplinas científicas. Conocimientos permanentes y separados Se estructuran de manera lógica. Todos los elementos giran en torno a ello, se valora como un fin en sí mismo.	Conocimientos seleccionados por especialistas. Válidos y eficaces. Tradición científica. Conocimientos aislados, subdivididos. Estructuran en un proceso lineal y acumulativo.	Conocimientos seleccionados por un proceso integrado. Son atractivos, controvertidos Se construyen a partir de contextos sociales. Se busca la interdisciplinariedad.	Elemento esencial que debe incorporar los aportes de la cultura y lo cotidiano. Surgen de la realidad. De lo general a lo particular Seleccionados por un proceso democrático de negociación. Deben ser socialmente significativos.
<b>Estrategias metodológicas</b>	Estándar. Texto único para todos. Promueve la memoria. Exposición magistral. Prevalece el repaso. Rigor metódico. Tareas monótonas.	Estándar Se basa en el método científico. Constante monitoreo. Sistema de premios y castigos.	Diversas y contextualizadas. Deliberación, diálogo. Prevalece las tareas.	Diversas y constructivas. Diálogo problematizador. Investigación acción. Transforma la práctica. Dirigidas a desarrollar procesos de socialización participativas y cuestionadoras.
<b>Evaluación</b>	Rendimiento estándar. Cuantitativa. Muchos exámenes. Heteroevaluación. Es competitiva,	Se centra en el rendimiento académico del alumno. Uso de test y pruebas objetivas. Rendimiento estándar	Rendimiento no estándar. Cualitativa y formativa. Se centra en los procesos de enseñanza aprendizaje. Prioriza el desarrollo personal.	Evaluación crítica. Lo que prima es la investigación para intervenir. Evalúa la autonomía e independencia de pensamiento y de

	<p>normativa. Reproducción de datos memorizados. Evaluación sumativa.</p>	<p>Cuantitativa Muchos exámenes Comprobación técnica de los resultados Heteroevaluación Valora la eficiencia Mide el conocimiento recordado y habilidades observables</p>	<p>Evalúa el proceso y las relaciones interpersonales. Pocos exámenes. Auto y heteroevaluación.</p>	<p>actuación. Rendimiento no estándar. Cualitativa. Pocos exámenes. Evalúa la autonomía. Presente a lo largo del proceso. Atiende a la diversidad de estudiantes.</p>
<p>Rol de profesor</p>	<p>Es trasmisor y fuente del conocimiento. Centra su atención en los conocimientos. Separa la teoría de la práctica. Su profesionalidad radica en la capacidad para transmitir la mayor cantidad de conocimientos. El que mejor enseña, es el que sabe más. Directivo y rígido. Es el modelo a seguir. Trabaja de manera individual.</p>	<p>Es un técnico – aplicador. Tiene en cuenta las manifestaciones externas del alumno. Da importancia a los estímulos para conseguir determinadas respuestas Su competencia es restringida porque aplica diseños realizados por expertos. Separa la teoría de la práctica. Su profesionalidad es la eficacia en la aplicación de programas. El que mejor enseña es el que más técnicas domina.</p>	<p>Es un animador, facilitador. Tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del alumnado y la psicología de aprendizaje. Da importancia al proceso de enseñanza aprendizaje Toma decisiones sobre su práctica. Es un investigador Colaboración entre la teoría y la práctica. Su profesionalidad está en la capacidad para reflexionar y comprender los procesos situacionales. Busca su autoformación. El que mejor enseña, es el que analiza el proceso y las situaciones concretas. Es artista y trabaja en equipo. Auto reflexivo. Elabora y diseña su propia práctica.</p>	<p>Es un coordinador, transformador. Tiene en cuenta el contexto social del alumnado. Es competente para tomar decisiones en equipo sobre la transformación de la práctica y política educativa. Integra la teoría y la práctica. Participa en la investigación en y para la acción. Su profesionalidad es el compromiso ético con la transformación de una práctica educativa y social más justa. El que mejor educa es el más crítico y comprometido con la situación sociopolítica. Profesional autónomo, reflexivo, crítico, innovador. Abierto a la diversidad de ideas, intereses y experiencias del alumno Estilo de enseñanza socrático. Presta atención a las injusticias sociales. Trabaja de forma colaborativa con las familias para transformar su comunidad</p>
<p>Rol de alumno</p>	<p>Receptor pasivo y reproductor del conocimiento.</p>	<p>Receptor. Reactor ante estímulos externos.</p>	<p>Activo. Principal protagonista del aprendizaje.</p>	<p>Coaprendiz, activo, crítico creador comprometido y dinámico. Agente de cambio social</p>

	<p>Aprende escuchando y leyendo. Sumiso y obediente. Imita conductas. Individualista Trabaja aislado</p>	<p>Trabaja de manera individual.</p>	<p>Es mejor cuanto más piensa y resuelve problemas. Construye su propio conocimiento desde las representaciones de su sociedad y cultura</p>	<p>Trabaja de manera colaborativa. Participa en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Es responsable de su propio aprendizaje Buscan y analizan críticamente la información para hacer frente a problemáticas sociales.</p>
Enseñanza	<p>Es una enseñanza transmisiva. Proceso de transmisión de conocimientos y valores de la sociedad. Es una exposición de conocimientos. Jerárquica. Solo dentro de las aulas No considera diferencias individuales. Clase magistral.</p>	<p>Enseñanza programada en los resultados. Imposición de actividades Es una actividad técnica: Programar-realizar – evaluar. Metodología experimental Jerárquica. Eficacia. Sucesiones secuenciadas. Generalizable.</p>	<p>Enseñanza individualizada, reflexiva y práctica. Actividades personales con componente artístico y creativo. La metodología basada en el aprendizaje significativo. Toma en cuenta el contexto y situaciones problemáticas. Re conceptualización y reconstrucción de la cultura Basada en el dialogo, deliberación e Investigación. Dentro y fuera del aula. Enseñanza para la comprensión.</p>	<p>Enseñanza participativa. Es una praxis que se basa en la negociación y el consenso. Actividades que demuestren el pensamiento dominante y que supongan compromiso con la transformación de la realidad. Actividad crítica encaminada al análisis de la realidad para la emancipación personal y colectiva. Igualitaria. Dentro y fuera de la clase. Acentúa la ética. Enseñanza para el cambio social.</p>
Aprendizaje	<p>Se da por memorización. Reproducción al pie de la letra lo del profesor y el texto.</p>	<p>Asimilación de conceptos que se manifiesta en la modificación del comportamiento. Asociativo: estímulo-respuesta.</p>	<p>Actividad creadora. Desarrollar potencialidades del alumno. Construcción de significados.</p>	<p>Proceso social dialéctico.</p>

## ANEXO N° 02

### CUESTIONARIO DE TEORIAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO SOBRE EL CURRÍCULO

1. Nombre de la Institución Educativa:

---

2. Sexo (poner una X, donde corresponda):

Hombre \_\_\_\_\_

Mujer \_\_\_\_\_

3. Edad (colocar una X donde corresponda):

25-29 \_\_\_\_\_

50-59 \_\_\_\_\_

30-39 \_\_\_\_\_

60 + \_\_\_\_\_

40-49 \_\_\_\_\_

4. Formación:

Institución de procedencia: \_\_\_\_\_

Especialidad \_\_\_\_\_

Otros

títulos \_\_\_\_\_

5. Años de experiencia docente (total de años): \_\_\_\_\_

6. Área actual en el que enseña (especifique los grados):

---

A continuación le presentaremos una serie de frases en las que se recogen ideas acerca de **cómo concibe el currículo en su práctica docente**. Queremos que usted nos indique la medida en que estas ideas se ajustan a las **suyas**.

Encontrará una frase seguida de una escala de 1 a 5:

Puntuará como 5, aquellas frases que correspondan fielmente a sus ideas sobre cómo es su actuación en el aula con sus alumnos.

Puntuará como 1, aquellas que no correspondan en absoluto.

En ésta tarea no existen aciertos o errores.

Tenga en cuenta que se trata de evaluar el grado de relación de cada frase con las ideas que usted tiene acerca del currículo.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones (del 1 hasta 5) para evaluar bien sus ideas.

Tómese todo el tiempo que considera necesario.

Si ha comprendido la forma de rellenar este cuestionario, puede comenzar.



**CUESTIONARIO**

NO ESTOY DE ACUERDO 1	ESTOY ALGO DE ACUERDO 2	NO ESTOY NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO 3	ESTOY DE ACUERDO 4	ESTOY COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
1.- Creo que las intenciones educativas deben centrarse en procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos, ya que con el tiempo lograrán darle significado.				1 2 3 4 5
2.- Creo que los capacidades deben plantearse con rigurosidad y complejidad.				1 2 3 4 5
3.- Cuando planteo mis objetivos siempre tomo en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el alumno.				1 2 3 4 5
4.- Considero que el uso de refuerzos (estímulos positivos y negativos) contribuye a que se aprenda mejor.				1 2 3 4 5
5.- Trato de no imponer mis ideas sino de negociarlas y buscar consensos.				1 2 3 4 5
6.- Creo que el nivel de conocimiento al que tienen que llegar los alumnos es el que establecí en mi programación.				1 2 3 4 5
7.- Creo que se debe enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que los alumnos avancen de un grado a otro.				1 2 3 4 5
8.- Me parece que la modificación de la conducta debe ser uno de los resultados más importantes del aprendizaje.				1 2 3 4 5
9.- Soy de la opinión que el mejor modo de aprender es dando significado a los contenidos y relacionándolos significativamente con lo que ya se sabe.				1 2 3 4 5
10.- Estoy convencido/a que el alumno adquiere un conocimiento más por un proceso de autoconstrucción que de absorción de información.				1 2 3 4 5
11.- Estoy convencido/a que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.				1 2 3 4 5
12.- Pienso que los conocimientos adquiridos deben permitir a los alumnos enfrentar situaciones complejas y ser sujetos de cambio.				1 2 3 4 5
13.- Opino que para que la capacidad se cumpla es mejor operativizarlo.				1 2 3 4 5
14.- Opino que los contenidos escolares son una forma peculiar de conocimiento e integran al conocimiento científico y al conocimiento cotidiano.				1 2 3 4 5
15.- Estoy convencido/a que enseñar es transmitir los conocimientos que carecen los alumnos.				1 2 3 4 5
16.- Opino que el conocimiento se crea y estructura de manera individual y colectivamente.				1 2 3 4 5
17.- Creo que la mejor manera de aprender que tienen los alumnos es imitando la conducta de otros.				1 2 3 4 5
18. En mi clase creo situaciones-problema para que los alumnos reflexionen sobre sus propias conclusiones y perciban sus errores.				1 2 3 4 5
19.- Pienso que los contenidos deben organizarse a través de esquemas que relacionen unos contenidos con otros, de acuerdo al pensamiento de los alumnos.				1 2 3 4 5
20.- Los contenidos escolares deben agruparse en disciplinas porque profundizan el conocimiento, además, presentan el conocimiento como verdadero y absoluto.				1 2 3 4 5

NO ESTOY DE ACUERDO 1	ESTOY ALGO DE ACUERDO 2	NO ESTOY NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO 3	ESTOY DE ACUERDO 4	ESTOY COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
21.-. En mis clases seleccionamos los textos y materiales para trabajar, según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.				1 2 3 4 5
22. Pienso cuanto más dominemos los profesores nuevas técnicas lograremos mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.				1 2 3 4 5
23. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder, recursos económicos y de control social y permite aumentar las diferencias sociales.				1 2 3 4 5
24. Procuero que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.				1 2 3 4 5
25. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje.				1 2 3 4 5
26. Soy de la opinión que se debe plantear a los alumnos con situaciones similares a las del conocimiento presentado, para que practiquen lo que se les ha enseñado.				1 2 3 4 5
27. Pienso que lo central de los objetivos es procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarles significado a lo que aprenden adaptándolo a diferentes contextos sociales.				1 2 3 4 5
28. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que discutiendo en equipo.				1 2 3 4 5
29. En mi evaluación lo que me interesa es constatar los procesos mentales de los alumnos (análisis, reflexión, etc.), por eso ellos pueden tener el texto abierto cuando desarrollan sus exámenes.				1 2 3 4 5
30. Suelo coordinar con mis colegas mi programación.				1 2 3 4 5
31. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí solos, no estudiarán.				1 2 3 4 5
32. Considero que los alumnos deben participar en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.				1 2 3 4 5
33. Soy de la opinión que las actividades deben desarrollar las potencialidades del estudiante.				1 2 3 4 5
34. Mi enseñanza gira alrededor de una serie de actividades necesarias para alcanzar resultados.				1 2 3 4 5
35. Pienso que los alumnos aprenden mejor cuando cooperan que cuando compiten				1 2 3 4 5
36. Estoy convencido(a) de que el profesor tiene la misión de motivar a la asamblea de alumnos, que es la que regula la convivencia democrática				1 2 3 4 5
37. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.				1 2 3 4 5
38. Considero que los libros de textos son la fuente de información fundamental para seleccionar los contenidos que hay que enseñar.				1 2 3 4 5
39. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales.				1 2 3 4 5
40. Soy de la opinión que las actividades que se realizan deben buscar la aplicación de lo aprendido en problemas cotidianos.				1 2 3 4 5

NO ESTOY DE ACUERDO 1	ESTOY ALGO DE ACUERDO 2	NO ESTOY NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO 3	ESTOY DE ACUERDO 4	ESTOY COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
41. Considero que las ideas previas del alumno son importantes, porque conocerlas le permiten reflexionar, contrastarlas con el nuevo conocimiento y construir a partir de ello, su nuevo aprendizaje.				1 2 3 4 5
42. Considero que el alumno debe aprender a trabajar en grupo, que maneje y domine las nuevas tecnologías y tenga espíritu crítico.				1 2 3 4 5
43. Estoy convencido(a) de que las experiencias del profesor y su bagaje cultural sobre las actividades, incide en su tarea docente.				1 2 3 4 5
44. Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.				1 2 3 4 5
45. Siento que, el éxito o fracaso del alumno dependen básicamente de sus características personales (inteligencia, motivación).				1 2 3 4 5
46. Considero que el debate es una pérdida de tiempo; se debe dar mayor énfasis en la explicación de los contenidos.				1 2 3 4 5
47. Resulta utópico utilizar la estrategia metodológica que se adapte mejor a cada grupo de alumnos en cada situación.				1 2 3 4 5
48. Soy de la opinión que la enseñanza debe realizarse dentro y fuera del aula.				1 2 3 4 5
49. Considero que el profesor, como depositario del saber, debe ser considerado un modelo a seguir.				1 2 3 4 5
50. Soy de la opinión que un buen alumno es aquél que transfiere el conocimiento significativo a otras situaciones.				1 2 3 4 5
51. Creo que una forma de conseguir la motivación de los alumnos es que realicen investigaciones en el aula.				1 2 3 4 5
52. Estoy convencida/o que lo más importante de la evaluación es constatar la adquisición del conocimiento.				1 2 3 4 5
53. Creo que la enseñanza debe estar orientada al cambio social, por eso debe estar basada en valores de justicia, igualdad, libertad y compromiso ético.				1 2 3 4 5
54. Todo estudiante necesita ser calificado con notas y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con sus responsabilidades escolares.				1 2 3 4 5
55. Al evaluar, opino que es fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución.				1 2 3 4 5
56. Pienso que no es muy importante conocer las ideas de los alumnos porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.				1 2 3 4 5
57. Sé que mis alumnos aprenderán más cuanto más apuntes tomen o se limiten a escuchar.				1 2 3 4 5
58. Yo opino que no se debe permitir que los alumnos se apoyen en herramientas tecnológicas, ya que ellas les impiden aprovechar sus conocimientos.				1 2 3 4 5
59. Soy de la opinión de que se debe evaluar positivamente a los alumnos cuando experimentan una evolución favorable de sus propias ideas, aunque no hayan alcanzado el nivel esperado.				1 2 3 4 5
60. Estoy convencido(a) que la enseñanza es una actividad técnica, con una secuencia lógica de programar, realizar y evaluar				1 2 3 4 5
61. El mejor alumno es el que reproduce mejor el conocimiento que se le imparte.				1 2 3 4 5
62. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.				1 2 3 4 5
63. Creo que lo que comprende el alumno y lo reflexiona con sus compañeros de clases lo aprende mejor.				1 2 3 4 5
64. Opino que el alumno debe tomar en cuenta diferentes fuentes de información: textos, revistas, videos para poder contrastar diferentes opiniones y perspectivas.				1 2 3 4 5

NO ESTOY DE ACUERDO 1	ESTOY ALGO DE ACUERDO 2	NO ESTOY NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO 3	ESTOY DE ACUERDO 4	ESTOY COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
65. Considero que la enseñanza será buena mientras mejor programe mi curso y diseñe mis clases.				1 2 3 4 5
66. Considero que el aprendizaje será enriquecedor si los estudiantes emplean estrategias cognitivas adecuadas para confrontar e intercambiar ideas con los compañeros y profesores.				1 2 3 4 5
67. Pienso que el objetivo principal de la evaluación es comprobar si los alumnos han alcanzado el nivel de conocimiento previsto para la clase.				1 2 3 4 5
68. A mí me parece que cada estudiante debe ser calificado con base en los estándares de aprendizaje, que el profesor traza para todos los estudiantes por igual.				1 2 3 4 5

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



### ANEXO N° 3

#### VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer la o las teorías implícitas sobre currículo que los profesores del nivel secundario se atribuyen como propias. Está formado por una serie de enunciados verbales que expresan las ideas o características principales de cada teoría curricular: Academicista, Tecnológica, Interpretativa y Crítica. La presentación se ha realizado mezclando todos los enunciados de las diferentes teorías y con la misma cantidad de frases por cada teoría.

Es preciso señalar que se busca seleccionar aquellos enunciados que mejor representen a las teorías curriculares y así reducir el número de ítems, con el objetivo de ser un instrumento más ágil. Para ello Ud. va a encontrar dos matrices con sus respectivos criterios que le solicitaremos tome en cuenta al momento de evaluar el cuestionario:

En la matriz del cuestionario N°1 le solicitamos valorar la tipicidad del enunciado, es decir, la claridad del contenido en relación con la teoría curricular de referencia y en la sección de observaciones le solicitamos valore sobre tres criterios:

- a. Formulación clara desde el punto de vista gramatical de cada enunciado.
- b. Uso de un lenguaje sencillo y comprensible para los profesores.
- c. Identificación de los ítems cuyo contenido son reiterativos.

En la Matriz de cuestionario N° 2, le solicitamos valorar los siguientes criterios:

- a. La pertenencia exclusiva del enunciado a cada teoría (polaridad del enunciado)
- b. El contenido de los enunciados sean los más representativos respecto a cada teoría curricular.

Asimismo, le solicitamos una valoración del cuestionario que va a ser aplicado, y para una mejor comprensión sobre la investigación adjuntamos la matriz de coherencia como referencia.

- a) ¿Son los datos informativos los necesarios para caracterizar al grupo?
- b) ¿Considera Ud. que la instrucción es clara?
- c) ¿Considera Ud. que la escala numérica seleccionada es adecuada al tipo de enunciado?
- d) ¿Contribuye el cuestionario a recoger información relevante respecto con los objetivos propuestos?

Agradecemos su tiempo y contribución especializada.

Apellidos: \_\_\_\_\_

Nombres: \_\_\_\_\_

## MATRIZ DEL CUESTIONARIO N° 1

Teoría curricular	Sub dominios	Ítems	Tipicidad del enunciado		
			Si	En parte	No
<b>ACADEMICISTA</b>	Objetivos	1. Creo que los objetivos/capacidades deben centrarse en procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos.	Si	En parte	No
			1	2	3
	Contenidos	6. Creo que el nivel de conocimiento al que tienen que llegar los alumnos es el que establecí en mi programación.	Si	En parte	No
			1	2	3
		20. Los contenidos escolares deben agruparse en disciplinas para profundizar el conocimiento como verdadero y absoluto.	Si	En parte	No
			1	2	3
	Metodología	38. Considero que los libros son la fuente de información fundamental para seleccionar los contenidos que hay que enseñar.	Si	En parte	No
			1	2	3
		46. Considero que el debate es una pérdida de tiempo; se debe dar mayor énfasis a la explicación de los contenidos.	Si	En parte	No
			1	2	3
	57. Sé que mis alumnos aprenderán más cuanto más apuntes tomen o se limiten a escuchar.	Si	En parte	No	
		1	2	3	
	Evaluación	68. A mí me parece que cada estudiante debe ser calificado con base en los estándares de aprendizaje, que el profesor traza para todos los estudiantes por igual.	Si	En parte	No
			1	2	3
		52. Estoy convencida(o) que lo más importante de la evaluación es constatar la adquisición del conocimiento.	Si	En parte	No
			1	2	3
	Alumno	61. El mejor alumno es el que reproduce mejor el conocimiento que se le imparte.	Si	En parte	No
			1	2	3
56. Pienso que las ideas actuales de los alumnos van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.		Si	En parte	No	
		1	2	3	
Profesor	49. Pienso que el profesor tiene la tarea de transmitir lo que se conoce a quienes no lo saben debe y es un modelo a seguir.	Si	En parte	No	
		1	2	3	
	44. Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos	Si	En	No	

	Aprendizaje	problemas de disciplina.		parte	
		24. Procuero que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.	1	2	3
			Si	En parte	No
		28. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que discutiendo en equipo.	1	2	3
			Si	En parte	No
		69. Creo que los alumnos aprenden mejor cuando el profesor presenta con claridad y precisión el conocimiento que el alumno va a adquirir.	1	2	3
	Enseñanza	31. Estoy convencido que es necesario presionar a los alumnos para que aprendan porque por sí solos no lo harán	Si	En parte	No
			1	2	3
		7. Considero que se debe enseñar todos los contenidos propios de cada disciplina, ya que son indispensables para que los alumnos avancen de un grado a otro.	Si	En parte	No
		15. Estoy convencido(a) que enseñar es transmitir los conocimientos de que carecen los alumnos.	1	2	3
Observaciones: ( claridad gramatical, lenguaje sencillo y comprensible, reiteración de ítems ) ..... ..... ..... ..... .....					
<b>TECNOLÓGICA</b>	Objetivos	2. Considero que las capacidades/objetivos deben plantearse con rigurosidad y complejidad.	Si	En parte	No
			1	2	3
	Contenidos	13. Opino que es mejor operativizar la capacidad/objetivo para que esta se cumpla.	Si	En parte	No
			1	2	3
		11. Me parece que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar	Si	En parte	No
		26. Soy de la opinión que el conocimiento de mayor valor son las habilidades y capacidades específicas para la acción que permiten al alumno vivir una vida provechosa	1	2	3
	Metodología	47. Suelo supervisar el aprendizaje de los alumnos a través de actividades instructivas que optimizarán su aprendizaje	Si	En parte	No
			1	2	3



		58. Yo opino que los alumnos no deben utilizar calculadora en clase porque impide aprovechar sus conocimientos.	Si	En parte	No
			1	2	3
		62. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	Si	En parte	No
			1	2	3
Evaluación		54. Todo estudiante necesita ser calificado con notas y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con sus responsabilidades escolares.	Si	En parte	No
			1	2	3
		67. Pienso que el objetivo principal de la evaluación es comprobar si los alumnos han alcanzado el nivel de conocimiento previsto para la clase.	Si	En parte	No
			1	2	3
		70. Considero que la evaluación es principalmente para el beneficio de los niños, más no para compararlos entre sí, ni medirlas con los estándares predeterminados	Si	En parte	No
			1	2	3
Alumno		45. Siento que, el éxito o fracaso del alumno dependen básicamente de su inteligencia y motivación personal.	Si	En parte	No
			1	2	3
Profesor		22. Pienso cuanto más dominemos los profesores nuestras técnicas lograremos mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.	Si	En parte	No
			1	2	3
Aprendizaje		4. Creo que los alumnos aprenden mejor cuando se les presenta materiales apropiados y se les refuerza positivamente.	Si	En parte	No
			1	2	3
		8. Me parece que la modificación de la conducta debe ser uno de los resultados más importantes del aprendizaje.	Si	En parte	No
			1	2	3
		17. Creo que la mejor manera de aprender que tienen los alumnos es imitando la conducta de otros.	Si	En parte	No
			1	2	3
Enseñanza		34. Mi enseñanza gira alrededor de una serie de actividades necesarias para alcanzar resultados.	Si	En parte	No
			1	2	3
		60. Estoy convencido(a) que la enseñanza es una actividad técnica, con una secuencia lógica de programar, realizar y evaluar.	Si	En parte	No
			1	2	3
		65. Considero que la enseñanza será buena mientras mejor programe mi curso y diseñe mis clases.	Si	En parte	No
			1	2	3
Observaciones: ( claridad gramatical, lenguaje sencillo y comprensible, reiteración de ítems )					

<b>INTERPRETATIVA</b>	.....				
	.....				
	Objetivos	3. Cuando planteo mis objetivos/capacidades siempre tomo en cuenta las características, los intereses y necesidades del alumno.	Si	En parte	No
			1	2	3
	Contenidos	14. Pienso que el conocimiento de mayor valor es el personal y del entorno que llega al alumno por la experiencia directa con el mundo	Si	En parte	No
			1	2	3
		19. Pienso que los contenidos deben organizarse a través de esquemas que relacionen unos contenidos con otros, de acuerdo al pensamiento de los alumnos.	Si	En parte	No
			1	2	3
	Metodología	21. En mis clases seleccionamos los textos y materiales para trabajar, según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	Si	En parte	No
			1	2	3
		33. Los alumnos aprenden mejor si les presento experiencias ya que les da más sentido a lo que aprenden	Si	En parte	No
			1	2	3
	Evaluación	39. Lo más importante cuando evalúo es comprobar el proceso de aprendizaje.	Si	En parte	No
			1	2	3
		55. Al evaluar, opino que es fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución.	Si	En parte	No
			1	2	3
		72. Considero que la evaluación es principalmente para el beneficio de los niños, más no para compararlos entre sí, ni medirlas con los estándares predeterminados	Si	En parte	No
			1	2	3
	Alumno	41. Es importante conocer las ideas y experiencias que traen los alumnos para contrastarlas con el nuevo conocimiento y construir a partir de ello, su nuevo aprendizaje.	Si	En parte	No
			1	2	3
50. Soy de la opinión que un buen alumno es aquél que transfiere el conocimiento a otras situaciones.		Si	En parte	No	
		1	2	3	
Profesor	25. Suelo diseñar mis actividades de aprendizaje de tal manera que los alumnos sean quien los desarrolle	Si	En parte	No	
		1	2	3	
	30. Suelo coordinar con mis colegas mi programación.	Si	En parte	No	
		1	2	3	
	36. Estoy convencido(a) de que el profesor tiene la misión de motivar a la asamblea de alumnos, que es la que regula la convivencia democrática.	Si	En parte	No	
		1	2	3	
Aprendizaje	9. Soy de la opinión que el mejor modo de aprender es dando significado a los contenidos y	Si	En parte	No	

<b>CRÍTICA</b>		relacionándolos con lo que ya se sabe.	1	2	3	
		63. Creo que los alumnos aprenden mejor si comprenden y reflexionan el contenido con sus compañeros de clases.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
		66. Considero que el mejor aprendizaje es cuando los alumnos se sienten motivados a participar activamente en las experiencias ya que les permite crear su propio conocimiento y comprensión del mundo en que viven.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
	Enseñanza	48. Soy de la opinión que la enseñanza debe realizarse dentro y fuera del aula	Si	En parte	No	
			1	2	3	
		64. Opino que el alumno debe tomar en cuenta diferentes fuentes de información: textos, revistas, videos para poder contrastar diferentes opiniones y perspectivas.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
	Observaciones: ( claridad gramatical, lenguaje sencillo y comprensible, reiteración de ítems )					
	.....					
	.....					
		Objetivos	27. Pienso que lo central de los objetivos /capacidades es procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarles significado a lo que aprenden adaptándolo a diferentes contextos sociales.	Si	En parte	No
				1	2	3
		Contenidos	12. Estoy convencido que el conocimiento de mayor valor es un conjunto de ideales sociales, un compromiso con esos ideales y la comprensión de cómo poner en práctica esos ideales.	Si	En parte	No
			1	2	3	
		16. Opino que el conocimiento se crea y estructura de manera individual y colectivamente.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
		23. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y permite aumentar las diferencias sociales.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
	Metodología	18. En mi clase creo situaciones-problema para que los alumnos reflexionen sobre sus propias conclusiones y perciban sus errores.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
		32. Suelo llevar una relación muy horizontal con mis alumnos y utilizo el contexto para ayudarles a aprender.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
		40. Soy de la opinión que las actividades que se realizan deben buscar la aplicación de lo aprendido en problemas cotidianos.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
	Evaluación	29. En mi evaluación lo que me interesa es constatar los procesos mentales de los alumnos (análisis, reflexión, etc.), por eso ellos pueden tener el texto abierto cuando desarrollan sus exámenes.	Si	En parte	No	
			1	2	3	
		59. Soy de la opinión de que La evaluación debe ser una comparación subjetiva del desempeño del	Si	En parte	No	

	estudiante con sus capacidades.	1	2	3
Alumnos	35. Pienso que los alumnos aprenden mejor cuando cooperan que cuando compiten.	Si	En parte	No
		1	2	3
	42. Es beneficioso que el alumno aprenda a trabajar en equipo porque se obtiene mayor creatividad en la solución de problemas.	Si	En parte	No
		1	2	3
Profesor	51. Creo que una forma de conseguir la motivación de los alumnos es que realicen investigaciones en el aula	Si	En parte	No
		1	2	3
Profesor	37. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	Si	En parte	No
		1	2	3
Profesor	43. Mi experiencia y mi manera de ser influye en como desarrollo mi clase..	Si	En parte	No
		1	2	3
Aprendizaje	10. Estoy convencido que el alumno adquiere un conocimiento más por un proceso compartido de construcción de significados que de absorción de información.	Si	En parte	No
		1	2	3
Aprendizaje	71. Considero que el mejor aprendizaje ocurre cuando el estudiante se enfrenta a una crisis social de su entorno y participa en la construcción de una solución para esa crisis.	Si	En parte	No
		1	2	3
Enseñanza	5. Trato de no imponer mis ideas sino de negociarlas y buscar consensos.	Si	En parte	No
		1	2	3
Enseñanza	53. Creo que la enseñanza debe estar orientada al cambio social, por eso debe estar basada en valores de justicia, igualdad, libertad y compromiso ético, etc.	Si	En parte	No
		1	2	3
Observaciones: ( claridad gramatical, lenguaje sencillo y comprensible, reiteración de ítems )				
.....				
.....				

Los subdominios que se han definido para cada teoría son los siguientes:

OBJ: Objetivo: Ideas sobre de los resultados que se aspiran alcanzar en los estudiantes.

CON: Contenidos. Ideas acerca de la naturaleza, función o papel del conocimiento en el currículo.

MTD: Metodología. Ideas sobre las estrategias didácticas que el profesor utiliza para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje.

EVA: Evaluación. Ideas sobre el papel de la evaluación en el currículo, su naturaleza y funciones.  
 ENS: Enseñanza. Ideas acerca del papel, función y uso de los materiales didácticos en la enseñanza.  
 APJ: Aprendizaje. Concepciones sobre la naturaleza y función del aprendizaje en el currículo.  
 PRO: Profesor. La percepción que el profesor tiene de sí mismo, de su papel y función en el currículo.  
 ALM: Alumno. La percepción que el profesor tiene del estudiante, de su papel y función en el currículo

Asimismo, presentamos un cuadro con la relación de ítems correspondientes a cada subdominio y teoría que permitirá conocer la teoría de cada profesor al obtener una puntuación media, y a partir de los resultados se obtendrá:

- La teoría o teorías predominantes en el profesor a partir de la media que más destaque.
- Valorar ítems con puntuaciones bajas para identificar teorías opuestas o contrarias.
- Analizar mezclas de teorías.

Relación de los ítems correspondientes a cada subdominio y teoría

	OBJ	CON	MTD	EVA	ENS	APJ	PRO	ALM
ACADEMICISTA	1	6,20	38,46, 57	52,6 8	7,15	24, 28, 31, 69	44,49	56, 61
TECNOLÓGICA	2, 13	11, 26	47,58, 62	54,6 7, 70	34, 60, 65	4, 8, 17	22	45
INTERPRETATIVA	3	14, 19	21, 33	39, 55, 72	48, 64	9, 63, 66	25,30 ,36	41, 50
CRÍTICA	27	12,16, 23	32, 40	29, 59	5, 53	10, 71	37,43 ,18	35, 42, 51

## ANEXO N° 04

## CUESTIONARIO SOBRE CURRÍCULO EN MI PRÁCTICA DOCENTE

Te invitamos a responder este cuestionario que presenta una serie de frases que buscan expresar **cómo concibe usted el currículo en su práctica docente**. Queremos que nos indique que estas ideas se ajustan a las **suyas**.

El cuestionario es **anónimo** y consta de 52 ítems. Encontrará una frase seguida de una escala de 0 a 7:

Puntuará como 7, a aquellas frases que correspondan fielmente a sus ideas.

Puntuará como 0, a aquellas que no correspondan en absoluto.

Dará puntuaciones intermedias 3 o 4, a aquellas ideas con las que su identificación sea solamente relativa o moderada.

- Lea atentamente cada uno de los ítems del cuestionario, junto a cada uno marque con una equis (X) el casillero con el valor de la escala presentada que Ud. considere.
- Puede utilizar toda la escala de puntuaciones (del 0 hasta 7) para evaluar bien sus ideas.
- Tómese el tiempo que considere necesario. Evite resolver el cuestionario con premura.
- Tenga en cuenta que en esta tarea no existen aciertos o errores

## DATOS INFORMATIVOS:

1. Sexo (poner una X, donde corresponda):

Hombre \_\_\_\_\_

Mujer \_\_\_\_\_

2. Edad (colocar una X donde corresponda):

25-29 \_\_\_\_\_ 50-59 \_\_\_\_\_

30-39 \_\_\_\_\_ 60 + \_\_\_\_\_

40-49 \_\_\_\_\_

3. Formación: (colocar una X donde corresponda):

Institución de procedencia: Universidad \_\_\_\_\_

Instituto Pedagógico \_\_\_\_\_

Especialidad \_\_\_\_\_

4. Años de experiencia docente (total de años): \_\_\_\_\_

5. Área actual en la que enseña: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO**

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO	ESTOY DE ACUERDO EN PARTE		ESTOY BASTANTE ACUERDO				DE						
0 1 2	3	4	5	6	7								
1.- Creo que los objetivos/capacidades deben centrarse en procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos.						0	1	2	3	4	5	6	7
2.- Estoy convencido/a que los ideales sociales son uno de los conocimientos de mayor valor que se debe profundizar.						0	1	2	3	4	5	6	7
3.- Cuando planteo mis objetivos/capacidades busco que estén orientado a la comprensión de situaciones que involucran al alumno.						0	1	2	3	4	5	6	7
4.- Creo que los alumnos aprenden mejor cuando se les presenta materiales apropiados y se les refuerza positivamente.						0	1	2	3	4	5	6	7
5.- Considero que al enseñar se debe negociar con las ideas de los alumnos y buscar consensos que involucren acción y reacción.						0	1	2	3	4	5	6	7
6.- Creo que el nivel de conocimiento al que tienen que llegar los alumnos es el que establecí en mi programación.						0	1	2	3	4	5	6	7
7.- Considero que se debe enseñar todos los contenidos propios de cada disciplina, ya que son indispensables para que los alumnos avancen de un grado a otro.						0	1	2	3	4	5	6	7
8.- Me parece que la modificación de la conducta debe ser uno de los resultados más importantes del aprendizaje.						0	1	2	3	4	5	6	7
9.- Pienso que el conocimiento de mayor valor es el que se logra como producto de interacción de lo personal con su entorno.						0	1	2	3	4	5	6	7
10.- Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y permite aumentar las diferencias sociales.						0	1	2	3	4	5	6	7
11.- Me parece que el conocimiento científico siempre es el más eficaz para enseñar.						0	1	2	3	4	5	6	7
12.- Pienso que los contenidos deben agruparse en disciplinas para profundizar el conocimiento estructurado como verdadero y absoluto.						0	1	2	3	4	5	6	7
13.- Creo que los objetivos/ capacidades deben centrarse en la modificación de conductas deseadas y observadas.						0	1	2	3	4	5	6	7
14.- Mis expectativas al evaluar es que los alumnos reflexionen sobre lo que aprenden y perciban sus errores.						0	1	2	3	4	5	6	7
15.- Pienso que el profesor tiene la tarea de transmitir conocimientos a quienes no lo saben y es un modelo a seguir.						0	1	2	3	4	5	6	7
16.- Cuando evaluó tomo en cuenta la situación que involucra al alumno y sus características.						0	1	2	3	4	5	6	7
17.- Soy de la opinión que se deben buscar la aplicación de lo aprendido en problemas cotidianos.						0	1	2	3	4	5	6	7
18.- Considero que los contenidos se construyen a partir de los contextos sociales e históricos en que se realiza la práctica educativa.						0	1	2	3	4	5	6	7
19.- Soy de la opinión que el docente debe crear un clima de trabajo que permita la apertura, la motivación y la libre expresión de los alumnos.						0	1	2	3	4	5	6	7
20.- A mí me parece que cada estudiante debe ser calificado en base a criterios de aprendizaje que el profesor define para todos los estudiantes por igual.						0	1	2	3	4	5	6	7
21.- Pienso que cuanto más técnicas de enseñanza dominan los profesores, lograrán mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.						0	1	2	3	4	5	6	7
22.- Pienso que los alumnos aprenden mejor cuando cooperan que cuando compiten.						0	1	2	3	4	5	6	7
23.- Creo que es importante la disciplina para crear un mejor ambiente de trabajo y no interferir en el proceso de aprendizaje.						0	1	2	3	4	5	6	7
24.- Opino que el alumno debe tomar en cuenta diferentes fuentes de información: textos, revistas, videos, información validada en Internet, para poder contrastar diferentes opiniones y perspectivas y así comprender mejor su realidad.						0	1	2	3	4	5	6	7
25.- Soy de la opinión que los conocimientos de mayor valor son habilidades y capacidades específicas para la aplicación, que permiten al alumno vivir una vida provechosa.						0	1	2	3	4	5	6	7
26.- Pienso que lo central de los objetivos /capacidades es desarrollar en los alumnos compromisos con los ideales sociales y la comprensión de cómo poner en práctica esos ideales.						0	1	2	3	4	5	6	7

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO 0 1 2	ESTOY DE ACUERDO EN PARTE 3 4	ESTOY BASTANTE DE ACUERDO 5 6 7
27.- Creo que los alumnos disfrutaban más con una explicación mía que discutiendo en equipo.		0 1 2 3 4 5 6 7
28.- Soy de la opinión que un buen alumno es aquél que proyecta el conocimiento a otras situaciones.		0 1 2 3 4 5 6 7
29.- Pienso que un alumno alcanzará conductas deseadas usando refuerzos positivos o correctivos.		0 1 2 3 4 5 6 7
30.- Pienso que una relación muy horizontal con mis alumnos permite un mejor aprendizaje en ellos.		0 1 2 3 4 5 6 7
31.- Los alumnos aprenden mejor a partir de sus experiencias ya que éstas le dan más sentido a lo que aprenden.		0 1 2 3 4 5 6 7
32.- Todo estudiante necesita ser calificado con notas y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con sus responsabilidades escolares.		0 1 2 3 4 5 6 7
33.- Opino que al evaluar es fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución.		0 1 2 3 4 5 6 7
34.- Considero al alumno como un receptor de información y obediente de las normas.		0 1 2 3 4 5 6 7
35.- Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.		0 1 2 3 4 5 6 7
36.- Considero que los textos son la fuente de información fundamental para seleccionar los contenidos que hay que enseñar.		0 1 2 3 4 5 6 7
37.- Suelo orientar el aprendizaje de los alumnos a través de actividades instructivas que optimizarán su aprendizaje.		0 1 2 3 4 5 6 7
38.- Es importante conocer las ideas y experiencias que traen los alumnos para contrastarlas con el nuevo conocimiento y construir a partir de ello, su nuevo aprendizaje.		0 1 2 3 4 5 6 7
39.- Es beneficioso que el alumno aprenda a trabajar en equipo porque se obtiene mayor responsabilidad social en la solución de problemas.		0 1 2 3 4 5 6 7
40.- Soy de la opinión que el mejor modo de enseñar es dando significado a los contenidos y relacionándolos con los que el alumno ya sabe.		0 1 2 3 4 5 6 7
41.- La enseñanza debe potenciar la emancipación del alumno para que asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente.		0 1 2 3 4 5 6 7
42.- Creo que el mejor método de enseñanza es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.		0 1 2 3 4 5 6 7
43.- Creo que los alumnos aprenden mejor si comprenden el contenido y reflexionan a cerca de él con sus compañeros de clase.		0 1 2 3 4 5 6 7
44.- Estoy convencido/a que lo más importante de la evaluación es constatar la adquisición del conocimiento.		0 1 2 3 4 5 6 7
45.- Considero que la enseñanza será buena, mientras mejor programe mi curso y diseñe mis clases.		0 1 2 3 4 5 6 7
46.- Sé que mis alumnos aprenderán más, cuando escuchen atentos y cuanto más apuntes tomen en clase.		0 1 2 3 4 5 6 7
47.- Soy de la opinión que la evaluación verifica de qué manera el desarrollo personal del estudiante le permite modificar su contexto y sociedad.		0 1 2 3 4 5 6 7
48.- Estoy convencido/a de que la enseñanza es una actividad técnica, con una secuencia lógica de programar, realizar y evaluar.		0 1 2 3 4 5 6 7
49.- Opino que el mejor alumno es el que reproduce mejor el conocimiento que se le imparte.		0 1 2 3 4 5 6 7
50.- Considero que el mejor aprendizaje ocurre cuando el estudiante se enfrenta a una problemática social de su entorno y participa en la construcción de una solución para esa problemática.		0 1 2 3 4 5 6 7
51.- Considero que el mejor aprendizaje es cuando los alumnos se sienten motivados a participar activamente en las experiencias, ya que les permite crear su propio conocimiento y comprensión del mundo en el que viven.		0 1 2 3 4 5 6 7
52.- Pienso que el objetivo principal de la evaluación es comprobar si los alumnos han alcanzado el nivel de conocimiento previsto para la clase.		0 1 2 3 4 5 6 7



## ANEXO N° 05

 CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO: COEFICIENTE ALFA DE  
CRONBACH

## Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	13	65,0
	Excluidos <sup>a</sup>	7	35,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

## Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,952	52

## A) TEORÍA ACADEMICISTA

## Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	18	90,0
	Excluidos <sup>a</sup>	2	10,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

## Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,686	13

**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 01	43,00	73,529	,259	,676
Item 06	43,28	69,389	,433	,656
Item 12	44,61	66,840	,406	,654
Item 36	44,17	80,029	-,122	,715
Item 46	45,89	65,399	,343	,664
Item 20	45,61	63,663	,373	,659
Item 44	44,50	59,794	,577	,621
Item 49	45,44	70,261	,157	,697
Item 34	47,17	66,971	,401	,655
Item 15	44,56	68,379	,282	,673
Item 23	42,89	74,105	,159	,686
Item 27	46,17	67,559	,548	,644
Item 07	43,39	70,252	,306	,669

**B) TEORÍA TECNOLÓGICA****Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	18	90,0
	Excluidos <sup>a</sup>	2	10,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,868	13

**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 13	60,39	106,840	,631	,856
Item 11	60,50	108,265	,323	,872
Item 25	59,28	103,507	,820	,848
Item 37	60,67	96,118	,699	,848
Item 42	60,78	102,183	,411	,870
Item 32	59,67	110,824	,383	,866
Item 52	59,89	102,928	,538	,859
Item 29	60,17	107,559	,580	,858
Item 21	59,17	108,029	,557	,859
Item 04	58,44	105,556	,750	,852
Item 08	60,17	111,324	,306	,870
Item 48	60,39	104,605	,521	,860
Item 45	59,83	83,324	,839	,837

**C) TEORÍA INTERPRETATIVA****Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	18	90,0
	Excluidos <sup>a</sup>	2	10,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,926	13

**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 03	67,06	120,291	,464	,926
Item 09	67,89	113,281	,599	,923
Item 18	67,89	115,399	,440	,930
Item 31	67,06	111,232	,862	,914
Item 16	67,94	111,350	,571	,925
Item 33	67,00	113,647	,644	,921
Item 28	67,50	112,147	,640	,921
Item 19	66,72	112,683	,746	,918
Item 38	67,17	110,853	,807	,915
Item 51	67,06	107,114	,839	,913
Item 43	67,06	113,585	,705	,919
Item 40	67,56	108,614	,755	,917
Item 24	66,78	113,007	,847	,915

**D) TEORÍA CRÍTICA****Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	15	75,0
	Excluidos <sup>a</sup>	5	25,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,844	13

**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 26	62,00	97,857	,755	,820
Item 02	62,53	106,124	,230	,852
Item 10	63,87	96,552	,292	,865
Item 17	61,13	95,838	,729	,819
Item 30	61,67	103,810	,199	,863
Item 14	61,13	97,124	,711	,821
Item 47	62,60	104,686	,420	,838
Item 22	61,33	101,095	,583	,829
Item 39	61,07	98,067	,725	,821
Item 35	61,93	96,781	,695	,821
Item 41	61,53	99,695	,697	,824
Item 50	60,93	99,781	,598	,828
Item 05	61,47	98,552	,561	,829



## ANEXO N° 06

### VALIDACIÓN DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El presente instrumento, en el nivel de explicitación, pretende hacer un registro organizado para responder al segundo objetivo de la investigación: tipificar las teorías curriculares explícitas del Proyecto Curricular Institucional. Toma en cuenta las variables y dimensiones que han sido considerados en el cuestionario de teorías implícitas acerca del currículo, el cual está formado por una serie de enunciados verbales que expresan las ideas o características principales de cada teoría curricular: Académicista, Tecnológica, Interpretativa y Crítica.

Entre las variables que se han definido se encuentran: Elementos del currículo, procesos y actores educativos. Es preciso señalar que se busca seleccionar citas textuales del Proyecto Curricular Institucional (PCI) que mejor representen a las teorías curriculares explícitas, relacionarlas con uno o dos ítems que pertenecen a esa dimensión en el cuestionario.

Para ello Ud. va a encontrar tres matrices, una por dimensión y una cuarta matriz llena que se anexa para ejemplificar el llenado. Le solicitamos una valoración del instrumento en cuanto a su funcionalidad, coherencia con el objetivo de la investigación y su nivel de concreción.

Agradecemos su tiempo y contribución especializada.

Apellidos: \_\_\_\_\_

Nombres: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Objeto de análisis: Tipificar las teorías curriculares explícitas en el Proyecto Curricular Institucional

Fuente: Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Categoría	Dimensiones	Supuestos (citas textuales)		Correspondencia con la Teoría Curricular			
		Antecedente	Consecuente	1	2	3	4
Elementos del Currículo	Objetivos						
	Contenidos						
	Metodología						
	Evaluación						

1:	Teoría Academicista
2:	Teoría Tecnológica
3:	Teoría Interpretativa
4:	Teoría Crítica

### MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Objeto de análisis: Tipificar las teorías curriculares explícitas en el Proyecto Curricular Institucional

Fuente: Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Subcategoría	Dimensiones	Supuestos (citas textuales)		Correspondencia con la Teoría Curricular			
		Antecedente	Consecuente	1	2	3	4
Procesos Educativos	Enseñanza						
	Aprendizaje						

### MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Objeto de análisis: Tipificar las teorías curriculares explícitas en el Proyecto Curricular Institucional

Fuente: Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Subcategoría	Subcategorías	Supuestos (citas textuales)		Correspondencia con la Teoría Curricular			
		Antecedente	Consecuente	1	2	3	4
Actores Educativos	Rol del Alumno						
	Rol del profesor						



## ANEXO 07

## RESULTADOS PROCESADOS DEL CUESTIONARIO

	Teoría Académica	Teoría Tecnológica	Teoría Interpretativa	Teoría Crítica
Caso1	4.38	5.69	6.15	5.08
Caso2	4.30	5.37	5.87	5.62
Caso3	4.92	5.23	6.15	6.31
Caso4	4.62	5.54	6.15	5.62
Caso5	2.23	5.37	6.23	5.69
Caso6	5.15	5.77	6.54	5.62
Caso7	3.46	4.77	6.15	5.54
Caso8	4.54	5.54	6.62	6.00
Caso9	3.62	5.31	5.54	5.23
Caso10	3.38	5.62	5.85	4.85
Caso11	5.08	5.85	5.77	5.62
Caso12	5.62	5.15	6.08	6.15
Caso13	4.31	6.46	6.92	6.08
Caso14	3.54	5.38	5.23	5.00
Caso15	4.31	4.77	5.31	4.69
Caso16	3.62	4.08	5.31	4.15
Caso17	3.69	6.08	6.54	6.23
Caso18	4.85	6.08	6.23	5.46
Caso19	4.54	6.00	6.00	5.00
Caso20	3.92	5.85	6.69	5.62
Caso21	5.00	6.00	6.31	5.54
Caso22	4.77	5.46	6.15	5.69
Caso23	5.54	5.46	5.69	5.92
Caso24	6.00	6.31	5.77	5.31
Caso25	4.46	4.62	4.69	4.54
Caso26	5.15	5.15	4.92	4.62
Caso27	4.46	4.38	4.62	4.69
Caso28	4.77	6.00	5.92	5.15
Caso29	4.08	4.08	5.08	4.77
Caso30	2.46	4.62	5.77	4.69
Caso31	4.69	5.62	5.54	4.77
Caso32	5.15	5.46	6.46	5.85
Caso33	4.54	5.08	5.85	5.38
Caso34	2.15	4.08	5.38	4.77
Caso35	3.31	5.62	6.38	6.15
<b>Promedio</b>	<b>4.30</b>	<b>5.37</b>	<b>5.87</b>	<b>5.35</b>

## ANEXO 08

## RESULTADOS PROCESADOS DEL CUESTIONARIO POR DIMENSIONES

Dimensión	Item	Teoría	Promedio
Objetivo	1	Academicista	4.29
	13	Tecnológica	5.31
	3	Interpretativa	5.6
	26	Crítica	5.2
Contenido	6;12	Academicista	4.64
	11;25	Tecnológica	4.90
	9;18	Interpretativa	5.54
	2;10	Crítica	3.93
Metodología	36;46	Academicista	4.04
	37;42	Tecnológica	4.69
	31	Interpretativa	6.09
	17;30	Crítica	5.63
Evaluación	20;44	Academicista	4.36
	32;52	Tecnológica	5.24
	16;33	Interpretativa	5.73
	47;14	Crítica	5.39
Enseñanza	7	Academicista	5.03
	45;48	Tecnológica	5.23
	24;40	Interpretativa	5.99
	5	Crítica	5.97
Aprendizaje	23;27	Academicista	4.60
	4;8	Tecnológica	6.09
	51;43	Interpretativa	5.87
	50	Crítica	6.09
Profesor	15	Academicista	4.40
	21	Tecnológica	5.94
	38;19	Interpretativa	6.31
	41;35	Crítica	5.36
Alumno	34	Academicista	2.29
	29	Tecnológica	5.43
	28	Interpretativa	5.71
	22;39	Crítica	5.87

## ANEXO N° 09

## MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Objeto de análisis: Tipificar las teorías curriculares explícitas en el Proyecto Curricular Institucional

Fuente: Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Subcategoría	Dimensiones	Supuestos (citas textuales)		Correspondencia con la Teoría Curricular			
		Antecedente	Consecuente	1	2	3	4
Elementos del currículo	Objetivos	“Desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes”. (11, 21)	“permite involucrarse en campañas, talleres y eventos culturales”. (11, 22)				X
		“Desarrollar en los educandos las habilidades cognitivas y sociales”. (11, 23)	“permite desarrollar el pensamiento y la convivencia armoniosa con una sólida formación en valores”. (11, 25)				X
		“Formar estudiantes con mentalidad crítica y autocrítica”. (12,4)	“desarrolla estudiantes líderes con proyección a la comunidad”. (12, 6)				X
		“Fortalecer las relaciones humanas a través de un conjunto de acciones”. (10,21)	“para mantener un clima propicio que nos permita trabajar en equipo”. (10,21)				
		“Aplicar un currículo diversificado”. (11,16)	“que desarrolle en los estudiantes capacidades de acuerdo a su grado de desarrollo” 11,16)				X
		“Contribuir al desarrollo de su identidad personal”.	“reconociéndose como parte de su comunidad”.			X	
		“desarrollar capacidades en los	“a través del aprendizaje cooperativo y			X	

		estudiantes, utilizando como medio para ello los contenidos curriculares”.  “promover un esfuerzo intelectual crítico en cada uno de los alumnos”.	acompañado u orientado por un profesor”.  “en función a su práctica cotidiana”			X	
	Contenido	<p><b>Capacidad</b> : “Narra tradiciones y costumbres, describiendo personajes y escenarios; y utilizando entonación según la naturaleza de los diálogos y de acuerdo con las vivencias de la comunidad de José Carlos Mariátegui”.</p> <p><b>Conocimiento</b>: “La historieta. Estructura y clases, temática práctica de los valores, respeto, solidaridad, honradez, libertad, responsabilidad”.</p> <p><b>Capacidad</b>: “Organiza información sobre la nutrición y los hábitos alimenticios en la Comunidad de JCM”.</p> <p><b>Conocimiento</b>: “Nutrición autótrofa. Los alimentos. Alimentos más consumidos en JCM”</p> <p><b>Capacidad</b>: “Localiza las zonas de incidencia de fenómenos y desastres en el mundo y la comunidad de Mariátegui en el marco del desarrollo sostenible”.</p> <p><b>Conocimiento</b>: “Fenómenos y desastres en el Mundo y en la comunidad de Mariátegui”.</p>				X	
	Metodología	“El método histórico crítico es un método didáctico, basado en el análisis, fundamentación, interpretación, comparación y comprensión de un fenómeno histórico estructural, ubicado dentro de una coyuntura de la realización del hombre como ente social, buscando así una enseñanza-aprendizaje histórica para el quehacer futuro de un hombre crítico, participativo, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de los pueblos” (16,4)					X
							X



		Antecedente	Consecuente				
Evaluación		Nos conduce a la reflexión permanente sobre los supuestos, implicancias y consecuencias de las actividades programadas.(425, 19)	“la evaluación es un proceso comprometido con el cambio”.(425, 18)				X
		La evaluación como un proceso de recojo de información de los aprendizajes de los estudiantes, pero aprendizajes no sólo a nivel cognitivo sino también a nivel volitivo, de desarrollo de actitudes (425, 22)	que nos permite realizar un seguimiento permanente a la formación integral de los estudiantes (425, 24)			X	
		<p>“Tipos de evaluación que seguiremos en la Institución Educativa (425,30)                      Formativa. Valora todo el proceso de aprendizaje. Su función es brindar información de forma permanente. Fomenta la toma de decisiones continua y la generación de una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Auto evaluación la realiza el mismo estudiante y comprende la reflexión y toma de conciencia acerca de sus propios aprendizajes.</p> <p>Coevaluación se realiza en conjunto, entre pares, respecto a una actividad o trabajo realizado.</p> <p>Heteroevaluación la realiza una persona a otra respecto a su desempeño. Las personas que intervienen no cumplen la misma función puede ser del docente al estudiante o viceversa.</p> <p>Inicial: es diagnóstica y nos permite establecer cuál es la situación de partida, ayudando a detectar las capacidades y los conocimientos previos que el estudiante posee en relación al nuevo aprendizaje</p>				X	

		<p>Procesal: supone la valoración continua del proceso de aprendizaje del estudiante así como de la enseñanza del profesor. El error no es empleado para sancionar o calificar al estudiante; resultará útil para detectar el problema, permitiendo la adecuación de las actividades. (426,14)</p> <p>Final: se da al terminar un plazo establecido en el proceso educativo (fin de un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa). Supone la reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido (426,18)</p> <p>¿Para qué evaluar? (426, 25)</p> <p>Para detectar el estado inicial de los estudiantes. (426,26)                  Para conocer los aprendizajes que están en proceso o no se lograron. (426,27)                  Para aplicar estrategias de retroalimentación o regulación.(426,28)                  Para determinar el nivel de desarrollo alcanzado de alguna capacidad.(426,29)</p>			X	
	Conceptualización del currículo	<p>“Es una construcción sociocultural que expresa la intencionalidad de la educación; orienta y organiza la práctica educativa a la vez que es confrontado permanentemente con la realidad en la que se aplica” (14,1)</p>				X
	Enfoque del modelo pedagógico	<p>“El modelo pedagógico está basado en la “teoría crítica”–formulada por el alemán JurgenHabermans la cual postula que partiendo de la crítica, aborde la práctica, donde los agentes de la educación tendrán una responsabilidad determinante en la acción social transformadora” (15,1)</p> <p>También tomamos postulados de la psicología cognitiva con aportes de Vigotsky (pedagogía sociocultural, zona de desarrollo próximo), Piaget (estadios del desarrollo cognitivo), Ausubel (aprendizaje significativo) y de la pedagogía conductual con Watson (conductismo). Asimismo de los postulados filosóficos de Sigmund Freud (psicoanálisis), Karl Marx (lucha de clases, materialismo histórico), José Carlos Mariátegui (maestro filósofo), Víctor Raúl Haya de La Torre(emancipación indoamericana), Juan Velasco Alvarado (Reforma Educativa), Gustavo Gutiérrez (teología de la liberación), Michael Foucault (redes de poder-bio poder) y Emmanuel Kant (sistema ético).</p>				X

### MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Objeto de análisis: Tipificar las teorías curriculares explícitas en el Proyecto Curricular Institucional  
Fuente: Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Subcategoría	Dimensiones	Citas textuales	Teoría Curricular			
			1	2	3	4
Procesos educativos	Aprendizaje	Principios de aprendizaje: Partir de los propios intereses y necesidades (13,8) Reconocer las propias capacidades y limitaciones (13, 13) Reconocer los dos ámbitos del ser humano; el afectivo y el cognitivo (13,10) Reconocer al lenguaje como único instrumento de aprendizaje.			X X X	X
		El aprendizaje es un proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo, por la mediación de los maestros y la comunidad. Si bien es un acto individual, solamente se puede dar en un proceso de interacción social, en una relación dialéctica entre las condiciones naturales de los sujetos y de sus condiciones culturales.( 16, 11 )				X



	Enseñanza	Principios de la enseñanza			X	
		Recoge los conocimientos previos del educando sobre el tema a tratar (13, 15)				
		Responde a las necesidades de los estudiantes y su realidad (13, 17)			X	
		Centrada en el alumno.(13, 16)			X	
		Parte de ejemplos concretos de acuerdo al desarrollo cognitivo de los alumnos			X	
		Estimula la creatividad (13,31)			X	
		“La enseñanza es crítica porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas propuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar”. (16, 15)				X

### MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Objeto de análisis: Tipificar las teorías curriculares explícitas en el Proyecto Curricular Institucional  
Fuente: Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Subcategoría	Dimensiones	Citas textuales	Teoría Curricular			
			1	2	3	4
Actores educativos	Rol del profesor	“Mediador del aprendizaje (13, 23)			X	
		Genera un ambiente de seguridad, respeto, cariño, libertad y confianza (13, 24)			X	
		“Autoevalúa periódicamente la forma de enseñanza” (13,25)			X	
		Informa los objetivos que se pretenden lograr en todo momento (13, 27)			X	
		Acepta las diferencias culturales (13, 28)			X	
		Aplica la disciplina y el cumplimiento de las normas establecidas. (13, 29)	X			
	Actualización permanente en los conocimientos de la especialidad (13,34)	X				
	Rol del alumno	Antecedente				
		Consecuente				

	Manifiesta una personalidad autónoma con criterio de crítica y autocrítica (18,9)	para el quehacer futuro de un hombre crítico, participativo, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de los pueblos (16, 7)					X
	Dispone de un pensamiento	para actuar y conducirse en forma reflexiva.(19,1)				X	X
	Ama y lucha por el progreso de su familia, comunidad y país. (18,7)					X	
	Reconoce y respeta las identidades culturales (18,3)					X	
	Es un investigador. (19,9)	Tiene un manejo adecuado de informaciones sobre la ciencia, tecnología y humanidades.(18,30) Elabora y aplica estrategias para el desarrollo de su aprendizaje.(18, 32)					
	Aplica su pensamiento creativo para la transformación de su sociedad.(19,4)	Tiene capacidad de solución de problemas.					X
	Se expresa abiertamente sobre temas de su interés.	Trabaja en equipo asumiendo responsabilidades					X

ANEXO N° 10

Tabla integradora de los índices de tipicidad de cada dimensión del cuestionario

Sub categorías	Dimensiones	Teoría implícita academicista			Teoría implícita tecnológica			Teoría implícita interpretativa			Teoría implícita crítica		
		tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7
elementos	objetivos		4,29				5,31			5,60			5,20
	contenidos		4,64			4,90				5,54		3,93	
	metodología		4,04			4,69				6,09			5,63
	evaluación		4,36				5,24			5,73			5,39
procesos	aprendizaje		4,60				6,09			5,87			6,09
	enseñanza			5,03			5,23			5,99			5,97
actores	rol del alumno	2,29					5,43			5,71			5,87
	rol del profesor		4,40				5,94			6,31			5,36

ANEXO N° 11

Tabla integradora de los índices de tipicidad del PCI

		Teoría Académista			Teoría Tecnológica			Teoría Interpretativa			Teoría Crítica		
		tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7	tipicidad baja 0 – 2,99	tipicidad media 3 – 4,99	tipicidad alta 5 - 7
elementos	objetivos	X			X				X				X
	contenidos		X			X				X	X		
	metodología	X			X				X				X
	evaluación	X			X					X		X	
procesos	aprendizaje	X			X				X				X
	enseñanza	X			X				X				X
actores	rol del alumno	X			X					X			X
	rol del profesor		X		X					X		X	