

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



**LOS MODELOS CURRICULARES EN EL DISEÑO DEL PROYECTO  
CURRICULAR DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL NIVEL  
SECUNDARIO DE AYACUCHO**

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

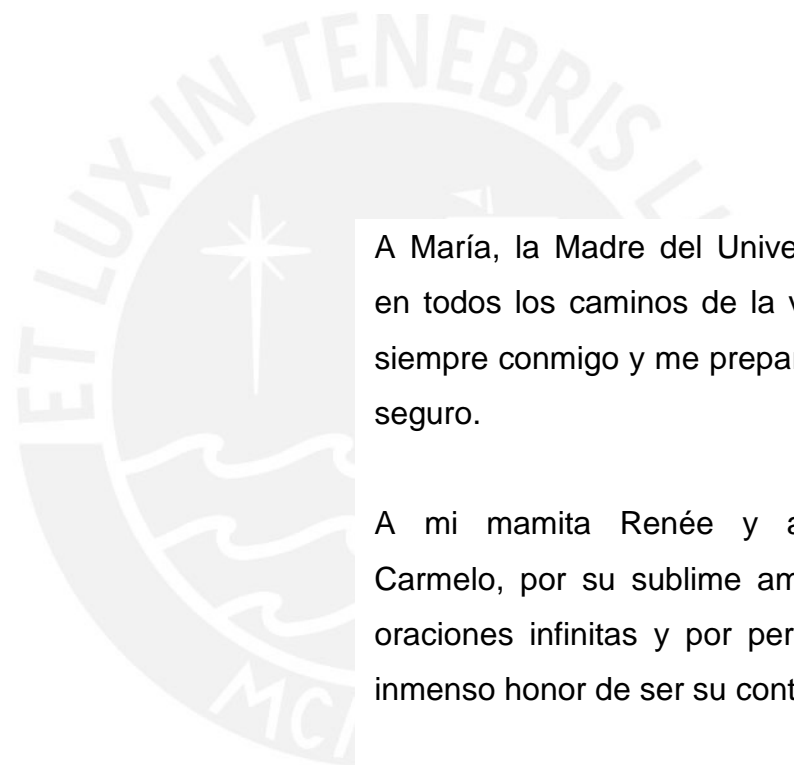
GUALBERTO PALOMINO GUTIÉRREZ  
HUMBERTO RENÁN TEJADA JIMÉNEZ

Dirigidos por  
MARIO WILFREDO GONZALES FLORES

San Miguel, 2105

Con amor sempiterno para Rut, mi timonel en mares brumosos, Davis y Oriana, mis párvulos que me inspiran para avizorar el faro en la tempestad.

**Gualberto**



A María, la Madre del Universo, porque en todos los caminos de la vida, ella va siempre conmigo y me prepara el terreno seguro.

A mi mamita Renée y a mi papá Carmelo, por su sublime amor, por sus oraciones infinitas y por permitirme ese inmenso honor de ser su continuidad.

A Lourdes, mi querida esposa, mi linda Lulita y a mis dos pedacitos de Dios, María Luciana y Silvana.

**Humberto**

## RESUMEN

### **Los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de Ayacucho**

**Gualberto Palomino Gutiérrez  
Humberto Renán Tejada Jiménez**

El objetivo de esta investigación es analizar la presencia de los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una Institución Educativa y responder al problema: ¿qué modelos curriculares están presentes en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de la región Ayacucho?

En la primera parte se explican aspectos teóricos referentes a los modelos curriculares desde sus bases conceptuales y su relación con el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Asimismo, se expone el diseño del Proyecto Curricular Institucional, considerando los niveles de concreción curricular, los elementos del diseño del PCI y algunas referencias importantes sobre los antecedentes y normativa relacionada a este documento de gestión.

En la segunda, se plantea el diseño metodológico, en él se asume el enfoque cualitativo, el nivel descriptivo y el tipo de investigación documental. El método elegido es el análisis documental; la técnica, análisis de documentos y el instrumento, la matriz de análisis de contenido con la que se recoge información relacionada con los modelos curriculares. Dicha información es organizada por codificación y categorización que permiten la reducción de datos para el análisis mediante identificación de patrones y relaciones; finalmente, por interpretación directa se identifica la presencia de los modelos curriculares en el diseño del PCI.

Se halló una presencia predominante del modelo interpretativo y, en menor medida, la de los modelos academicista, tecnológico y el basado en competencias. En esta investigación no solo se ha abordado la presencia de estos modelos curriculares, sino que también se han descrito sus relaciones de complementariedad, inclusión y, en algunos casos, de oposición. Finalmente, se recomienda continuar la investigación y compartirla con los actores de la institución en la que se realizó la misma.

## ÍNDICE

### PRIMERA PARTE: MARCO REFERENCIAL Y CONTEXTUAL

#### CAPÍTULO I Los modelos curriculares y sus bases conceptuales

- |    |  |    |
|----|--|----|
| 1. | El modelo academicista: El currículo, el rol del alumno, el rol del maestro, la enseñanza y el aprendizaje           | 8  |
| 2. | El modelo tecnológico: El currículo, el rol del alumno, el rol del maestro, la enseñanza y el aprendizaje            | 11 |
| 3. | El modelo interpretativo: El currículo, el rol del alumno, el rol del maestro, la enseñanza y el aprendizaje         | 16 |
| 4. | El modelo sociocrítico: El currículo, el rol del alumno, el rol del maestro, la enseñanza y el aprendizaje           | 22 |
| 5. | El modelo basado en competencias: El currículo, el rol del alumno, el rol del maestro, la enseñanza y el aprendizaje | 26 |

#### CAPÍTULO II El diseño del proyecto curricular institucional

- |     |  |    |
|-----|--|----|
| 1.  | Niveles de concreción curricular                           | 32 |
| 2.  | Elementos del diseño del proyecto curricular institucional | 33 |
| 2.1 | Los objetivos  | 37 |
| 2.2 | Los contenidos   | 37 |
| 2.3 | La metodología   | 38 |
| 2.4 | La evaluación  | 39 |

#### CAPÍTULO III Los proyectos curriculares institucionales en el Perú

- |    |   |    |
|----|---|----|
| 1. | Antecedentes, normativa y conceptualización | 41 |
| 2. | Actualidad de la institución en estudio     | 44 |

## SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### CAPÍTULO IV Diseño metodológico

1.	Enfoque metodológico de la investigación, nivel y tipo	47
2.	Tema y problema	48
3.	Objetivos	49
4.	Categorías y subcategorías de estudio	49
5.	Método de investigación	51
6.	Criterios de selección de documentos	51
7.	Técnicas e instrumentos de recojo de información	52
8.	Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	53
9.	Procedimientos para la organización de la información recogida	54
10.	Técnicas para el análisis de la información	56

### CAPÍTULO V Análisis e interpretación de resultados

1.	Presencia de los modelos curriculares desde sus bases conceptuales en el diseño del proyecto curricular institucional de una institución educativa pública de Ayacucho	59
1,1	En la concepción del currículo	60
1.2	En el rol del alumno	63
1.3	En el rol del maestro	65
1.4	En el proceso de enseñanza	68
1.5	En el proceso de aprendizaje	71
2.	Relación entre los modelos encontrados en el diseño del proyecto curricular institucional	74
2.1	Relaciones en la concepción del currículo	74
2.2	Relaciones en el rol del alumno	75
2.3	Relaciones en el rol del maestro	76
2.4	Relaciones en el proceso de enseñanza	77

2.5 Relaciones en el proceso de aprendizaje	78
CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÉNDICES	89



## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

- Figura 1. Niveles de concreción curricular
- Figura 2. Niveles de concreción curricular adaptado a la investigación
- Figura 3. Elementos del currículo
- Figura 4. Tipos de contenidos
- Figura 5. Concepción del currículo
- Figura 6. Rol del alumno
- Figura 7. Rol del maestro
- Figura 8. Proceso de enseñanza
- Figura 9. Proceso de aprendizaje
- Tabla 1. Categorías, subcategorías e indicadores
- Tabla 2. Matriz de identificación del PCI de la I.E.

## INTRODUCCIÓN

¿Es posible identificar los modelos curriculares que están presentes en el diseño de un Proyecto Curricular institucional?, ¿Resulta cotidiano hablar en nuestras instituciones educativas sobre los modelos curriculares y el impacto que tienen en la educación que se brinda a los alumnos? Sin duda, estas interrogantes merecieron especial atención, en la presente investigación, para analizar y comprender el o los modelos curriculares que se explicitan y concretizan en el Proyecto Curricular de una Institución Educativa.

Esta investigación parte de la reflexión sobre el término “modelo”, estableciendo sus alcances, especialmente en relación al currículo. Desde el enfoque del diseño, un modelo es un prototipo o patrón que sirve para el desarrollo y control de una determinada actividad. Así, el modelo se manifiesta como “un sistema de elementos que dan forma y definen una realidad y su funcionamiento” (Cantón, 2011, p. 88). Dan forma porque orientan la construcción de un objeto o ser siguiendo la perspectiva de algo que anteriormente ha sido elaborado y definen su funcionamiento delimitando la organización de los elementos internos que integran ese objeto o ser.

En el campo social, seguir un modelo no es reproducirlo directamente, sino aproximarse al prototipo, puesto que los procesos sociales son únicos en el tiempo, en el escenario y en su realización. Díez y Moulines (1999, p. 281) afirman que un modelo, de acuerdo con la Teoría de Modelos, “es un sistema o estructura, un trozo de la realidad constituido por entidades de diverso tipo, que realiza una teoría o conjunto de axiomas en el sentido de lo que dice o pasa en dicho sistema”. De esta manera, se establece que la mayoría de las actividades humanas se realizan siguiendo modelos preestablecidos que son, finalmente, los que determinan la materialización de alguna actividad.

La teoría curricular ha dado origen a diversos modelos basados en concepciones sobre la sociedad a través de la historia y expresados como visiones conceptuales y filtros entre la teoría y la realidad. Estos modelos curriculares permiten captar las particularidades de un contexto, sin agotar en forma definitiva y absoluta su interpretación, responden a teorías y a determinados propósitos de quien los construye. Por tanto, tal como sostiene Short (2009), su importancia es



trascendental para el análisis de la acción educativa y para entender cómo la teoría curricular modela al currículo.

Efectivamente, “los modelos educativos son visiones sintéticas de las teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y el análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudio” (Moncada, 2011, p. 38). Por ello, se hace necesario, en este tiempo de constantes modificaciones curriculares, entender que la elaboración de un programa de estudio, al que refiere el autor, se instrumentaliza en proyectos curriculares como una expresión real de la teoría que le ha dado origen. Ello que determina que los PCI deben estar diseñados bajo la orientación de uno o más modelos curriculares.

En esa perspectiva, los modelos curriculares trascienden a nivel institucional y cobra singular notoriedad el PCI, pues todas las intenciones educativas se conciben desde un modelo determinado. Así, el PCI constituye un instrumento de gestión pedagógica que orienta y norma la práctica en una determinada institución educativa (MINEDU, 2009). Además, contiene la intencionalidad y las aspiraciones de esta y debe responder a las necesidades del contexto.

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

La región Ayacucho, donde se encuentra la I.E. en la cual se realizó la investigación, presentó alarmantes resultados en el rendimiento escolar (MINEDU, 2013). Fue una de las regiones con el menor porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel satisfactorio con 21,8% en comprensión lectora y 10,1% en matemáticas. Estas son evidencias que justifican un análisis y una discusión desde el currículo, el cual debe seguir implementándose y enriqueciéndose pues los modelos curriculares que estructuran el PCI, direccionan la educación que se les brinda a los estudiantes y ayudan a explicar, de manera científica, la acción educativa (Schiro, 2008).

Como los modelos se concretizan en diseños curriculares, urge entonces,

identificar su presencia, en este caso, a nivel institucional (PCI), para empezar un análisis en torno a ellos. De este modo, surgió la pregunta ¿Qué modelos curriculares están presentes en el diseño del Proyecto Curricular de una institución educativa pública del nivel secundario?

Al indagar si existían investigaciones al respecto, se encontró varios estudios vinculados a los modelos curriculares y el diseño curricular. Uno de estos trabajos académicos que ha captado el interés por la afinidad con la presente investigación, fue realizado por Pacheco (2013) quien ha investigado la presencia de los modelos curriculares en el programa de los años intermedios del bachillerato internacional, concluyendo que los modelos curriculares impactan directamente en el currículo. Asimismo, plantea que el conocimiento de los modelos curriculares permite ofrecer un nuevo modo de concebir y emplear los elementos del currículo, por lo que es importante analizar la presencia de los modelos curriculares en el diseño de los proyectos curriculares institucionales.

La investigación referida y los aportes teóricos en torno a los modelos y diseños curriculares, ha permitido plantear el siguiente objetivo de investigación: Analizar la presencia de los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular de una institución educativa pública del nivel secundario de la región Ayacucho. Y como objetivos específicos: Identificar la presencia de los modelos curriculares que están en el diseño del Proyecto Curricular de una institución educativa pública y describir la relación de los modelos curriculares encontrados en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública.

Asimismo, dado que no existe unicidad de planteamientos para clasificar los modelos curriculares, se asumirá para este estudio el criterio propuesto por McNeil (1981) citado por Román y Díez (2003), porque asocia la evolución histórica con el desarrollo del currículo y se aproxima al modelo desde la perspectiva de sus elementos y las relaciones internas que se suscitan entre estos. Por tanto, se explican en esta investigación, los modelos curriculares academicista, interpretativo, tecnológico y sociocrítico. Adicionalmente, se considera el modelo basado en competencias porque se ha encontrado evidencias de este modelo en la fuente de investigación.

De igual forma, se toma la propuesta de Monclús (2005) para los elementos

del diseño curricular que considera en su estructura: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Dado que hay diversas maneras de proponer los elementos de un diseño curricular, el mencionado autor brinda una visión global de los elementos que con frecuencia se encuentran en el diseño de los PCI.

Esta investigación se justifica en la línea de los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares propuesta por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú ya que relaciona los modelos curriculares con un nivel de concreción curricular como es el Proyecto Curricular Institucional.

Metodológicamente, esta investigación asume el enfoque cualitativo porque busca comprender un hecho en sus características particulares sin pretender generalizar. Tiene un nivel descriptivo ya que busca, caracterizar un fenómeno, señalando sus rasgos más particulares, en este caso, las presencia de los modelos curriculares en un PCI. Es de tipo documental porque la fuente de investigación es un documento de registro escrito y emplea el método de análisis documental para alcanzar sus objetivos. Asimismo, utiliza la técnica análisis de documentos y como instrumento, la matriz de análisis de contenido.

El informe de este estudio se organiza en dos partes; la primera, denominada Marco referencial y contextual, que a su vez está compuesto por tres capítulos que hacen referencia a las bases conceptuales de los modelos curriculares y los elementos del diseño del Proyecto Curricular Institucional. Luego, se explica todo lo relacionado al diseño del Proyecto Curricular Institucional, considerando niveles de concreción curricular y una propuesta de los elementos básicos que debe tener un diseño curricular institucional. Finalmente, se exponen los antecedentes, normativa y actualidad de los proyectos curriculares institucionales en el Perú.

La segunda parte titulada Diseño metodológico y resultados de la investigación contiene el diseño metodológico, el análisis y la interpretación de los resultados, así como las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, por ser una investigación descriptiva, no solo permitió conocer la presencia de los modelos en un diseño curricular, sino que, en la búsqueda de indagar sobre el problema y objetivo de estudio, han surgido nuevas interrogantes que comprometen mayores reflexiones y perspectivas que permitirán seguir ampliando los dominios y espacios de esta línea de investigación.



## CAPÍTULO I

### LOS MODELOS CURRICULARES Y SUS BASES CONCEPTUALES

En este capítulo se presenta los modelos curriculares y las bases conceptuales de estos con la finalidad de establecer las diferencias conceptuales que los caracterizan. Dada la importancia de los modelos curriculares como vínculos entre la teoría y la práctica pedagógica, es necesario conceptualizarlos. Para Bolaños y Molina (2007) los modelos curriculares se definen como la representación gráfica y conceptual del proceso de planificación curricular. Es gráfica porque muestra las interrelaciones que se dan entre los elementos del currículo mediante una representación esquemática y es conceptual porque permite la visualización teórica de cada uno de esos elementos.

Por otra parte, desde una perspectiva general, Cantón (2011) refiere que los modelos curriculares son sistemas de aproximaciones a la realidad que explican la naturaleza o características de un contexto educativo. En tal sentido, constituyen la guía para la concreción del currículo. Por tanto, en este primer capítulo se hará un estudio de las bases conceptuales de los modelos curriculares, teniendo en cuenta la propuesta de McNeil (1981) citado por Román y Diez (2003), que clasifica a los modelos curriculares desde una perspectiva histórica y evolutiva.

Asimismo, es preciso señalar que, independientemente de esta clasificación, se ha incorporado el modelo curricular basado en competencias, pues es uno de los modelos que también tiene presencia en los procesos de enseñanza y de

aprendizaje dentro de nuestro sistema educativo nacional y por ende en el PCI estudiado. A continuación se presentan los principales modelos curriculares enfocados desde sus bases conceptuales.

## 1. EL MODELO ACADÉMICISTA

El modelo curricular academicista corresponde a la etapa temprana del currículo en la que la habilidad del pedagogo determinaba la eficacia de la aplicación curricular (Ruiz, 2005). La teoría pedagógica aristotélica y platónica constituye su principal argumento filosófico y el enfatizar la adquisición del conocimiento, su prioridad. Surgió con el escolasticismo medieval y temporalmente se extendió hasta finales del siglo XX; incluso, sus influjos aún se pueden rastrear en la educación contemporánea (Román y Díez, 2003).

El propósito de este modelo es lograr el aprendizaje de contenidos, organizados en asignaturas elementales y apoyadas por métodos artificiales, mecánicos y repetitivos. La secuencia de los temas es determinada por el profesor quien transmite generalmente de manera oral y los estudiantes se limitan a escuchar y tomar notas para demostrar en la evaluación, la reproducción de lo aprendido. Estas generalidades del modelo se especifican en las características de sus bases conceptuales:

### 1.1 El currículo en el modelo academicista

El modelo academicista define al currículo como un listado de conocimientos que orienta la labor del maestro. “Lo básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos por medio de métodos y actividades, que es realmente lo que constituye el currículo explícito” (Román y Díez, 2003 p.160). Los elementos del currículo, en este modelo, están predeterminados y se orientan en función a los contenidos, los mismos que deben ser conocidos por los estudiantes durante el tiempo de su permanencia en la escuela. Así corrobora Bolívar (2008, p. 140) al afirmar que “el currículo como curso de estudios, se formulaba en relación a los contenidos que configuran los programas o cursos de una etapa educativa”; por eso el maestro tenía que ser un profesional versado en la materia a enseñar, para ejercer el papel de transmisor del conocimiento y la verdad.

El contenido del currículo no rebasa una cerrada cantidad de temas que

constituyen una verdad irrefutable sobre los conocimientos del mundo, es decir, sirve para acercar al alumno al conocimiento a fin de que este pueda apropiarse de los logros que la sociedad ha alcanzado.

En esta misma línea, la evaluación del aprendizaje sirve para comprobar cuánto conocimiento han acumulado los alumnos en forma de retención de la información que se recibe, para luego ser expresadas en pruebas escritas u orales de tipo memorístico. Esta evaluación se realiza al finalizar un periodo académico o de trabajo, con el propósito de discriminar a los alumnos que retienen la mayor cantidad de conocimientos, de aquellos que no han logrado.

En este modelo la planificación curricular constituye un listado de conocimientos que el maestro elabora para desarrollar un determinado curso. Aunque el currículo es considerado parte de la educación formal, su implicancia no tiene una vitalidad sistemática, puesto que su papel está limitado a la previsión del conocimiento. Esta planificación incipiente se puede considerar como un intento de organizar la tarea educativa, pero no como planificación propiamente dicha, porque carece de la principal característica de una planificación que viene a ser la sistematización de sus elementos que finalmente son los que garantizan su eficiencia.

## **1.2 El rol del alumno en el modelo academicista**

El alumno asume la responsabilidad de internalizar el conocimiento dado, mediante estrategias prácticas desarrolladas por él mismo, que le permiten memorizar la mayor cantidad de información que ha recibido. Sus características individuales no son tomadas en cuenta por el maestro, porque este cree que todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de aprender.

La mente del estudiante se concibe como una “caja vacía” en la cual se puede depositar cuanto conocimiento quisiese el maestro. Se considera al alumno como un ser dependiente del maestro que por sí mismo no puede lograr aprendizajes, pues la figura del maestro es insustituible. En este modelo no se le da importancia a la dimensión cognitiva, volitiva ni la relación del estudiante con su medio. Según argumenta Dewey (2004, p. 70) “El defecto teórico de este punto de vista se halla en ignorar la existencia de un ser vivo con funciones activas y

específicas que se desarrollan en la dirección y combinación que tiene lugar cuando se hallan ocupadas con su ambiente”. Las actividades que deben desarrollar los alumnos están normadas por las órdenes del maestro, desacreditando su opinión; pues se considera que el observar, escuchar y registrar son capacidades mentales suficientes en la tarea de aprender.

### **1.3 El rol del maestro en el modelo academicista**

El maestro, en el modelo academicista, cumple la tarea protagónica de transmitir los conocimientos. Considera que los conocimientos son verdades irrefutables que ya están definidos y sólo hay que transmitirlos; por lo que su función es transferir a los alumnos el conocimiento ya logrado. El racionalismo, en el que se sustenta este modelo, propone que el maestro debe abordar la tarea educativa como un profesional experto, conocedor de la materia y apoyado en la metodología expositiva, característico en este modelo. El profesor tiene un papel protagónico, por ser dueño del conocimiento y la verdad. Dicta cátedra desde una posición de omnipotencia usando el método expositivo como su principal estrategia de enseñanza.

En opinión de Dewey (2004) esta teoría muestra al maestro en todo su poder, expresando la imposición de su criterio autocrático, arbitrario y autosuficiente; pero a la vez, ésta es una manifestación de su debilidad, su falta de conocimiento de las bases psicológicas del aprendizaje y su desviada concepción que la educación es la formación de las generaciones jóvenes por parte de las generaciones adultas, de acuerdo a lo que estas últimas, de manera empírica, consideran conveniente.

El criterio de verdad sobre el conocimiento es su principal aliado para que el maestro mantenga su estatus de superioridad frente al alumno, su figura inexpugnable y sus órdenes inquebrantables. Aunque la Escuela Activa intenta cambiar; el maestro mantiene varias de las características mencionadas, porque cuenta con el apoyo colectivo que la disciplina es una obediencia ciega a las órdenes del maestro (Román y Díez, 2003).

### **1.4 La enseñanza en el modelo academicista**

Para este modelo, la enseñanza es la transmisión de conocimientos en forma de contenidos disciplinares. Esta transmisión generalmente se hacía de manera



arbitraria y bajo una planificación insuficiente o inexistente (Ruiz, 2005).

Esta enseñanza deviene de la tradición racionalista que concibe al conocimiento inherente a la condición humana, por lo que los maestros solo deben estimular para despertar esa capacidad del alumno que está en estado de latencia (Tadeu, 1995). El desempeño del maestro se mide por la capacidad de aprendizaje de sus alumnos, en consecuencia, la tarea del maestro tiene la finalidad que los alumnos recuerden la mayor cantidad de información, para demostrar así su nivel de aprendizaje.

Otra particularidad de la enseñanza en el modelo academicista es su carácter prioritariamente expositivo, en el que la palabra del maestro alcanza todo su poder semántico, porque a través de ella se transmite el conocimiento, da a conocer las normas para la clase y sobre todo, impone su rango de superioridad en el aula.

### **1.5 El aprendizaje en el modelo academicista**

Este modelo define al aprendizaje como el conjunto de conductas adquiridas por estímulos que devienen del ambiente externo. El maestro provoca la racionalidad, a través de asociaciones simples; por lo que la correspondencia estímulo-respuesta genera el aprendizaje en el individuo (Estebarez, 1999).

Sarramona (2008, p. 205) afirma que en la educación clásica “un sujeto educando emite una respuesta, que pudo haber sido provocada por un estímulo pertinente o por la satisfacción de una expectativa creada por experiencias anteriores”; de esta manera, el aprendizaje está condicionado por los estímulos que el maestro genera en el estudiante, ya sea mediante reforzadores que consolidan el aprendizaje o a través de castigos que extinguen las conductas no deseables.

Según argumenta Dewey (2004, p. 70) “la labor del estudiante se reducía a la aplicación de técnicas para acumular la mayor cantidad de conocimientos”. Cual si fuese un depósito, la mente del alumno se va relleno de lecciones que en un momento dado debe exteriorizarlos tal como han ingresado, siendo ésta una manera mecánica de entender el aprendizaje.

## **2. EL MODELO TECNOLÓGICO**

Los cambios socio-históricos producidos en las primeras décadas del siglo

XX, como consecuencia de la Segunda Revolución Industrial del siglo anterior y la teoría filosófica del positivismo, aliado con la psicología conductista; derivaron en una nueva forma de concebir la educación, expresada en el modelo positivista o tecnológico.

Este modelo, a entender de Bolívar (2008), enfoca la educación desde una visión administrativa, eficientista y productiva; para lo cual el currículo debe ser planeado sistemáticamente siguiendo una estructura específica (Taba, 1976). Se le conoce también como modelo por objetivos, porque toda la organización curricular se realiza teniendo presente este elemento. A continuación, sus bases conceptuales y sus características más relevantes:

## 2.1 El currículo en el modelo tecnológico

En el modelo tecnológico, el currículo tiene como propósito orientar el quehacer escolar hacia metas definidas, por eso, se entiende que su elaboración es una empresa compleja que debe ser edificada sobre los grandes objetivos de la escuela (Taba, 1976). Es así que el currículo es conceptualizado como un documento para planificar el aprendizaje en el que se explicitan los fines y propósitos de la educación. Se elabora como una respuesta a las demandas sociales y a las necesidades de los sujetos, a través de experiencias de aprendizaje orientadas al cumplimiento de un determinado objetivo (Taba, 1976).

Como se puede apreciar, la visión del currículo en el modelo tecnológico tiene como punto de partida el objetivo y durante el proceso se valida teniéndolo en cuenta de manera permanente, y al final la conducta a obtener se logra siguiendo la ruta del objetivo. Entonces, como afirma Ruiz (2005, p. 163) “El currículo es una serie de experiencias que la infancia y juventud deben tener como medio para conseguir dichos objetivos”.

“El modelo por objetivos, se refiere al tecnológico, no ha servido para mejorar los métodos pedagógicos, para encauzar una educación desmotivante en los alumnos, sino para mejorar los procedimientos de evaluación y asegurar la búsqueda de los resultados predeterminados de antemano” (Gimeno, 2010, p. 154), en consecuencia, la visión objetivista no permite avizorar el complejo entramado del panorama curricular, pues toda la planificación sobredimensiona al objetivo

expresado en la búsqueda de la productividad.

Para Tyler (1973) si se planifica el currículo es imposible dejar de trazar los objetivos que se consustancian al seleccionar materiales, contenidos y la metodología a usar. Agrega también que “Todos los aspectos del programa son, en realidad, los medios para realizar los propósitos de la educación. En consecuencia debemos estar seguros de cuáles son sus objetivos” (Tyler, 1973, p. 9).

En este modelo el currículo presenta dos grandes niveles: el primero abarca la escuela, la sociedad y la cultura, como macro elementos configuradores del currículo, porque según manifiesta Taba (1976, p. 359) “el currículo desarrolla conocimientos acordes con el mundo en el que vivimos”, y el segundo, comprende a los elementos curriculares de manera específica: objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación; todos ellos diseñados en siete etapas. De estos, el objetivo es el elemento central que orienta todo el desarrollo curricular.

El diseño curricular, en este modelo, interviene en forma prescriptiva en la planificación escolar y mediante su aplicación busca lograr el objetivo deseado, así “el currículo constituye el input que el sistema social demanda para producir el output esperado o conducta supuestamente racional y deseable que los sujetos deben ejercer para que la sociedad funcione correctamente” (López, 2005, p. 141).

## 2.2 El rol del alumno en el modelo tecnológico

El modelo tecnológico asigna al alumno el papel fundamental de ejecutor de lo planificado, vivido en forma de experiencias de aprendizaje. Tal como afirma López (2005, p. 132) “Los estudiantes solo tienen que cumplimentar una serie de ejercicios que una vez concluidos le permitirán adquirir las conductas esperadas”; lo que deriva en la idea que si los alumnos desarrollan toda la secuencia de los pasos previstos, indudablemente, deben lograr el objetivo propuesto.

En este modelo se considera el desarrollo psicológico del estudiante, pues de ello depende la jerarquización de los objetivos del aprendizaje. Así, a través de ciertas experiencias de aprendizaje, se puede alcanzar objetivos referidos a la estructuración de la personalidad en niños de inicial y primaria; pero estos mismos objetivos ya son inalcanzables para los adolescentes de nivel secundario, porque a esa edad la personalidad del estudiante ya ha sido estructurada (Tyler, 1973).

Por otro lado, el alumno debe buscar su formación integral, bajo la guía del maestro, para insertarse positivamente y ser un individuo útil a la sociedad. Para tal fin, se diseñan cuidadosamente los objetivos, las experiencias de aprendizaje y los materiales, buscando despertar el interés y la participación del alumno.

### 2.3 El rol del maestro en el modelo tecnológico

Para Tyler (1973, p. 42), “Educar es modificar la conducta humana (...) vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza (escuela) intenta obtener en sus alumnos”. Claro está que la persona que dirige este proceso de cambio es el maestro, un profesional capacitado para desempeñarse en el aula, pero el diseño del currículo es realizado por especialistas en planificación. La tarea del maestro se reduce a la organización de experiencias de aprendizaje y su ejecución en el aula, de acuerdo con propósitos y objetivos igualmente ya determinados.

En opinión de Carr (2005, p. 43) “son los investigadores y no los profesionales en ejercicio quienes determinan qué es un método pedagógico eficaz, incluso la autoridad de los maestros experimentados queda sujeta a la autoridad externa de los expertos”. El maestro, es un profesional experto, no en planteamientos teóricos ni en el diseño del currículo, sino para cumplir lo que ya se ha planificado, utilizando para ello múltiples estrategias que permitan plasmar lo diseñado por los especialistas. Según Gimeno (2010, p. 160), “El profesor no discute la escuela y la educación vigentes, sino que, como experto, tecnifica y racionaliza el proceso. Su función no es seleccionar objetivos, lo que implicaría optar y tener que plantearse los criterios de selección, sino únicamente operativizar y buscar los diseños eficaces a esos objetivos”.

El maestro admite que la enseñanza es una habilidad reproductora de otras habilidades en el alumno; por lo que se preocupa en utilizar estrategias que ya han sido planificadas, así lo confirma Carr (2005, p. 45), cuando expresa que “La educación de corte tecnológico supone unas técnicas pedagógicas que han de aplicarse de manera general para fijar y alcanzar unos objetivos pedagógicos preespecificados”. Estas técnicas no resultaban muchas veces adecuadas, unas por ser muy generales para la actividad a realizar, y otras por ser muy específicas que no permiten generalizar a espectros más amplios del proceso instructivo.

## 2.4 La enseñanza en el modelo tecnológico

Según Sánchez (2005, p. 21) la enseñanza en el modelo tecnológico “es la imposición de actividades programadas para el logro de resultados eficaces”. La operacionalización de las actividades de aprendizaje siguen una secuencia de pasos previamente estructurados y no permite al enseñante abordar la significatividad de la actividad en sí (Vásquez y Alarcón, 2010), sino solamente centrarse en la ejecución de las secuencias que conducen a alcanzar el objetivo trazado.

Bajo este entendimiento, la enseñanza es un recurso que direcciona el comportamiento hacia un objetivo deseado, no importándole la articulación del conocimiento con los principios éticos ni con los procesos cognitivos que se activan en el desarrollo de una tarea racional como el aprendizaje.

## 2.5 El aprendizaje en el modelo tecnológico

El aprendizaje, para el modelo tecnológico, es de naturaleza conductista; porque el estudiante debe asociar un significado a un estímulo inicialmente neutro debido a su carencia y contingencia con sucesos relevantes. El conductismo, teoría psicológica de este modelo, interpreta al aprendizaje como un cambio de conducta desde una perspectiva reduccionista de lo cuantificable y medible, desde la óptica de que la simple presencia de un estímulo ya generaba alguna respuesta en el aprendiz. Además, para Álvarez (2001, p. 250) “los resultados del aprendizaje que se pretendía obtener, se definía en términos empíricamente verificables cuales eran las conductas de los alumnos que podían ser medidas”.

Dentro de este modelo se sostiene que la información ingresa en forma de estímulos que luego son modificados por estímulos controladores (refuerzo y castigo) para finalmente obtener una conducta. Aunque, en cuanto a su alcance, consideran que los conocimientos que el alumno adquiere en la escuela, debe servirle también fuera de ella, “porque lo importante es desarrollar las facultades intelectuales para que, en el transcurso de su vida, el estudiante fuera capaz de emplearlas en las situaciones que se le presentaran” (Tyler, 1973, p. 23). Entonces, el aprendizaje no se reduce al ambiente escolar, también se piensa que funciona fuera de ella, pues son grandes las probabilidades que las instrucciones aprendidas

en la escuela, puedan hallarse en situaciones similares en la vida cotidiana.

En prospectiva, el modelo tecnológico pretende que el estudiante pueda realizar esa conexión entre el aprendizaje escolar y su vida diaria; relación que será mucho más efectiva si cumplen con dos requisitos: primero, que la experiencia escolar y las situaciones de vida se asemejen y segundo, que los alumnos deben procurar aplicar sus conocimientos escolares en situaciones reales de la vida, así la educación servirá para que la gente pueda desempeñarse en su vida con eficacia (Pacheco, 2009).

Asimismo, este modelo por estar arraigado en la instruccionalidad del aprendizaje no logra compatibilizar las sensibilidades complejas del proceso cognitivo ni las prácticas valorativas que se activan en la educación del individuo (Aznar y otros, 2010) centrándose en un tipo de conocimiento práctico que sólo encara la dimensión experiencial inmediata de la educación, que tiene como base la medición cuantificable y medible de la conducta, desconociendo la existencia de otros aspectos educacionales como las intenciones, las creencias y los pensamientos que no son medibles bajo estos estándares.

### **3. EL MODELO INTERPRETATIVO**

El modelo interpretativo se caracteriza por concebir al currículo como un proceso que permite la participación activa de los educandos en su propio aprendizaje, así como en los problemas de su entorno social y, a partir de su comprensión, involucrarse en la solución de los mismos a través de una participación consensuada con otros actores de la educación (Estebaranz, 1999).

Los postulados positivistas que se habían extendido en la educación por casi todo el siglo XX, fueron desplazados en las últimas décadas de ese siglo, por teorías sociológicas planteadas por Adorno, Marcuse, Horkheimer, entre otros; ganando adeptos rápidamente.

Para estos pensadores, el currículo no puede entenderse disgregado del contexto social, porque la cultura y la educación, igual que otros campos del conocimiento humano se generan, se problematizan y se solucionan en base a la respuesta propositiva de sus habitantes; entonces el currículo debe constituirse en un espacio que responda a ese dinamismo social, siendo “la deliberación el proceso

en el que las decisiones se toman en base a consenso” (Estebaranz, 1999, p. 224). Es decir, la deliberación es un mecanismo para hallar la mejor alternativa al problema.

La pedagogía conductista cedió espacios para que el cognitivismo-constructivista oriente la actividad escolar en una interacción permanente entre el estudiante y su medio, pero a la vez, comprende que la sociedad también ejerce una enorme influencia educativa en el estudiante; de ahí que individuo y sociedad fueron los pilares de este modelo educativo, porque considera que las prácticas educativas son respuestas sociales que se canalizan a través de la mediación interpretativa (Ruiz, 2005).

### 3.1 El currículo en el modelo interpretativo

Aunque el modelo interpretativo comprende corrientes como la reconceptualista, práctica y cognitiva; según Román y Díez (2003), en todas ellas, el currículo es construido bajo el patrón de consenso, deliberación, debate y reflexión de los individuos quienes se comprometen con los acontecimientos de la sociedad. Para Stenhouse (2003) el currículo, más que una selección estructural de contenidos, se entiende como un proceso concreto en el que hay que resolver problemas reales, planteando situaciones puntuales y concretas como un camino de mejora y estableciendo en el proceso relaciones permanentes de consenso entre los individuos involucrados.

Los que asumen este modelo reemplazan la visión curricular bajo el marco de los contenidos por ideas potencialmente renovadoras, centradas en una práctica educativa concertadora y propositiva que favorezca la investigación en la misma acción educativa y por los mismos sujetos implicados en ella. Para Ruiz (2005), la investigación etnográfica es el referente para la investigación curricular porque analiza e interpreta los acontecimientos diarios suscitados en la relación alumno-docente.

El pensamiento curricular interpretativo para Stenhouse (2003) se bifurca en dos pilares paralelos: una nueva concepción de la profesionalidad del docente y un nuevo tipo de investigación. Además, considera que un currículo que promueve la investigación, tiene un elevado poder de acercarse a la práctica y superar así a los

modelos curriculares que no direccionan con claridad el tipo de investigación o sólo dan credibilidad a las de naturaleza cuantitativa, en su errado entendimiento que solo lo exacto, lo matemático y lo predecible puede ser ciencia investigativa.

Estos alcances del modelo interpretativo permiten distinguir que el currículo, si bien toma como punto de partida la sistematización tecnológica, es resultado de la confluencia de todos sus elementos que interactúan en un contexto permanente de reajuste y negociación de los sujetos implicados en la tarea educativa (Pacheco, 2009). Por otro lado, respeta las individualidades de los agentes educativos, pero a la vez, los involucra en colectivos sociales para que desde la escuela contrarresten los impactos de la problemática social. Por consiguiente, los elementos curriculares se enlazan dinámicamente, sin priorizar a ninguno de ellos, por lo que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación funcionan dentro de una interdependencia, para promover monolíticamente la construcción reflexiva del conocimiento y su puesta en práctica (Pérez, 1994).

Toda esta congruencia de elementos se direcciona al estudiante, centro y razón del dinamismo curricular. El currículo interpretativo enfatiza su funcionamiento en la realización del individuo como sujeto social, dispuesto a asumir responsabilidades y participar en la construcción de la sociedad.

La flexibilidad y la contextualización son las particularidades que caracterizan al currículo interpretativo, puesto que permite adaptarse a los diferentes contextos para responder con pertinencia a la compleja realidad educativa que presenta dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales diferentes. Este dinamismo sería incompleto sin la interacción alumno-docente y docente-alumno, porque entre ellos se da la deliberación, la comprensión y la emisión de juicios. Y tal como dice Adedoja (2015) "Social interaction is a vital aspect of situated learning where learners are involved in a "community of practice" which substantiates substantiates some behaviours to be acquired"<sup>1</sup>

### 3.2 El rol del alumno en el modelo interpretativo

La concepción de este modelo asume que la construcción reflexiva del

---

<sup>1</sup> La interacción social es un aspecto fundamental del aprendizaje situado donde los alumnos participan en una "comunidad de práctica" que corrobora algunos comportamientos para ser adquiridos. (traducción propia)



conocimiento es la principal tarea del estudiante, quien despliega todo su potencial cognitivo para lograr dicha finalidad. Supera al conductismo, ya que ahora, el alumno ejerce su pensamiento con libertad creadora y un ejercicio autónomo de su ciudadanía. “El alumno no es un aprendiz, sino un ser humano que trasciende a la teoría del currículum y del aprendizaje para convertirse en un creador activo de su realidad existencial” (Román y Díez, 2003, p. 172). Es decir, explora las subjetividades que condicionan sobre lo que hace y piensa el individuo.

Los alumnos, con la mediación del maestro, tienen la función de construir sus conocimientos apoyados en sus experiencias, su afectividad y la influencia social; que le permiten desarrollar habilidades exigidas por la sociedad.

En opinión de Piaget (1977, p. 161), “No se aprende nada si no es mediante una conquista activa y que el alumno debe reinventar la ciencia en lugar de repetirla mediante fórmulas verbales”. La reflexión interpretativa inyecta humanismo en el quehacer del estudiante, quien ahora es un procesador activo de la información que apoyado en su experiencia reconstruye el conocimiento, descubre nuevas maneras de aprender y reinterpretar la realidad desde su visión personal como él cree que es y no como dicen que es. Su participación en el aprendizaje es insoslayable y para hacerlo de manera más eficiente se asocia con otros, porque la experiencia compartida es un mecanismo que le proporciona mayor productividad en el aprendizaje. De esta manera, el estudiante se convierte en el principal agente de la construcción del conocimiento (Ruiz, 2005).

### **3.3 El rol del maestro en el modelo interpretativo**

Para Stenhouse (2003, p. 32), “El profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello”. Que haya aprendido a enseñar no es producto de la casualidad. Esta capacidad responde a una alta preparación; más que teórica, a principios éticos y filosóficos que guían su desempeño profesional.

Dentro de este modelo, el maestro más allá de enseñar conocimientos, ayuda a los alumnos a descubrir y construir el conocimiento, para potenciar sus capacidades y enrolarse en la construcción comunitaria de la sociedad, tal como afirman Tomlinson y otros (2001, p. 18) “el propósito del maestro es ayudar a los estudiantes que aumenten su habilidad y confianza en sí mismos”. Entendida así la

tarea del maestro es la de ser un agente modulador y reconstructor social desde el interior de la escuela en complicidad con el estudiante.

En tal sentido, la labor del maestro rebasa la circunscripción de la escuela y del currículo, y abarca una labor investigadora y reflexiva que impacta en la sociedad. Esta tarea integra la capacidad de mediar entre el mundo y los estudiantes, para que estos se redescubran a sí mismos y la realidad en la que viven. Además, el maestro cumpliendo la función investigadora, debe escudriñar permanentemente su propia práctica pedagógica para redefinirla y mejorarla. Así lo corrobora Thiessen (2014, s/p), al afirmar que “the more dominant cognitivist approach is based on critical examination, clarification, and further development of teachers beliefs as a model of excellence framed by image of a critically self-reflective teacher”.<sup>2</sup>

Para Bolívar (2008), el modelo interpretativo otorga a los docentes la democracia curricular, reconociéndoles como actores con decisión autónoma en el diseño y aplicación curricular, porque el docente adquiere el poder amplio para manejar el currículo en toda su dimensión.

En lo referente al manejo curricular, adquiere autonomía en el diseño y la ejecución del currículo. Reflexiona sobre la realidad en la que desempeña su labor y propone, basado en su experiencia investigativa, un currículo más vivencial y muy próximo a la equidad (Clemente, 2010).

Los constructos que tiene el maestro sobre su función docente le sirven para ir redefiniendo y equilibrando entre el presente y el futuro, entre lo imaginario y lo real, entre lo individual y colectivo y otros dilemas que se explicitan en su práctica cotidiana. Por eso el profesor innova su tarea, mejora sus expectativas y su función misma dentro sus actuaciones escolares y sociales.

### **3.4 La enseñanza en el modelo interpretativo**

Para Stenhouse (2003), la enseñanza constituye las estrategias que crea y aplica la escuela para cumplir con su responsabilidad. Estas estrategias las diseña

---

<sup>2</sup> “el enfoque cognitivista más dominante se basa en el examen crítico, la clarificación y mayor desarrollo de las creencias de los profesores, un modelo de excelencia enmarcado por la imagen de un profesor de auto-reflexivo crítico”. (traducción propia)

el maestro, pero no como algo prescriptivo, sino como un iniciador del proceso del aprendizaje, ya que finalmente es el estudiante, en la ejecución misma, el que va creando y recreando para instrumentalizar su aprendizaje.

Enseñanza no es lo mismo que instrucción, sino la proyección sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, que provocan en el estudiante el despertar de su sensibilidad y su racionalidad para que él mismo descubra el conocimiento a través de múltiples formas de desempeño cognitivo. La enseñanza práctica valora la participación comprometida del individuo en el hacer, a la que considera fuente del aprendizaje (De la Herrán, 2008). Por eso todos los esfuerzos de los involucrados, especialmente profesores y alumnos, se basan en técnicas interactivas que generen espacios de participación democrática desde la escuela, porque “A democratic school aims at building a more democratic society, educating learners toward democratic citizenship, (...) making learners independent people, and teaching them who they are and how to make choices and how to reach their goals.”<sup>3</sup>(Korkmaz, 2014, p. 366)

En síntesis, este modelo plantea que la enseñanza tiene como núcleo, la acción comprometida del alumno, por ello destaca la experiencia, la socialización y la maduración como elementos que permiten la comprensión y construcción de la realidad. Para que la interconexión de estos elementos suscite mecanismos cognitivos apropiados, el maestro debe realizar la mediación, motivando permanentemente la activación de estos procesos cognitivos.

### 3.5 El aprendizaje en el modelo interpretativo

El aprendizaje, entendido en el modelo interpretativo, consiste en una aproximación del alumno, en compañía de otros, a la comprensión del mundo social y natural que lo rodea (Malagon, 2008). Cuando entra en contacto con su realidad, el estudiante, abstrae el mundo, lo procesa y reconstruye a partir de la cómo simboliza los elementos de esa realidad. En este proceso de significación o simbolización es que necesita de sus congéneres para que le ayuden a entender y alcanzar el saber que busca (Bruner, 1994). El educador se encarga de despertar la

---

<sup>3</sup> Una escuela democrática aspira a construir una sociedad más democrática, instruyendo a los estudiantes hacia la ciudadanía democrática, (...), haciendo de los alumnos personas independientes, y enseñándoles quiénes son y cómo tomar decisiones y cómo alcanzar sus metas.

racionalidad del sujeto educando para que éste desarrolle su potencialidad mental, sensibilidad, memoria, capacidad de juicio y sentimientos que le son propios a su naturaleza humana.

Piaget (1997, p. 51) afirma que “El adulto cree que la asimilación previa es suficiente y que el niño incorpora estos alimentos intelectuales ya digeridos , como si la transmisión no exigiera una nueva asimilación, una reestructuración que depende de las actividades internas que realiza el auditor (alumno)”. La naturaleza del aprendizaje interpretativo exige necesariamente procesamientos cognitivos elevados, por lo que no es posible alcanzar un aprendizaje si es que no se cuenta con el compromiso del propio aprendiz, pues es él quien se involucra en el aprendizaje, desarrollando un conjunto de actividades de construcción y reconstrucción que consolidan su conocimiento transformando sus esquemas en nuevas formas de experiencia reestructurada.

Así se amplía el concepto de aprendizaje y se impone una manera más amplia de comprender la realidad política, económica, cultural y otras dimensiones del contexto en el que vive; abarcando los factores que lo moldean, porque la condición elemental para determinar la calidad del aprendizaje es su significatividad o relevancia de lo adquirido (Gimeno, 2010), es decir, la validez para transferirlo a otros escenarios propios de la cotidianidad de los estudiantes.

#### **4. EL MODELO SOCIOCRTICO**

El modelo sociocrítico surge a partir de la vertiente reconceptualista del modelo interpretativo. De acuerdo con Jackson (1992) citado por López (2005) presenta tres características comunes: primero, una dura crítica al currículo sistémico de Tyler y sus aliados técnicos; segundo, la adopción de varios pensamientos filosóficos como el fenomenológico de Husserl, el hermenéutico de Gadamer, el neomarxismo de Habermas, entre otros; y tercero, una especial filiación por grupos humanos y culturas excluidas por el capitalismo.

En este modelo se considera al currículo como un mecanismo al servicio del grupo social dominante (Apple, 1997). Por eso, priorizan el rol histórico y político de la educación y catalogan a la escuela como formadora de conciencias para contrarrestar el avasallamiento de las clases económicamente poderosas.

La función elemental de la escuela, para este modelo, es emancipar la conciencia del individuo para que se convierta en un agente de cambio social, porque tal como afirma Giroux (1990) solo la visión crítica puede llevar al individuo a proveerse de los principios ideológicos, económicos y culturales que necesita para ser un hombre libre. Se opone al tecnicismo del modelo anterior, porque sostiene que el currículo debe ser una construcción social en la que intervengan democráticamente todos los agentes educativos, desde el diseño hasta la evaluación.

#### 4.1 El currículo en el modelo sociocrítico

Para Grundy (1998), “el currículo es una construcción social”. Este concepto fue aceptado por la mayoría de los sociocríticos, puesto que el currículum sobrepasa los espacios naturales de la escuela, e incluso, del fenómeno educativo. Aglutina al hombre y a la sociedad de manera integral, por lo que apuestan por el tratamiento interdisciplinario de los problemas curriculares.

Los problemas de la escuela lo afrontan los estudiantes y los maestros mediante diálogos consensuados y negociados; desarrollan acciones desde la escuela involucrándose activamente en los problemas sociales con el ideal democrático de transformar la escuela, la comunidad y la sociedad; partiendo por el autoconocimiento del ser. Por otro lado, Torres (2010) expresa que la autorreflexión es la estrategia básica para encontrar al verdadero ser que está dentro de cada individuo ya que solo a partir del conocimiento de la individualidad, se puede gestionar el cambio personal y de los demás como miembros de un colectivo.

Siguiendo la línea de la escuela de Frankfurt, Giroux (1990 p. 80) afirma que “el currículo es un proyecto para integrar vidas compartidas por diferentes grupos y clases que emergen dentro de las relaciones desiguales de lucha y de poder; y a partir de él explorar dinámicas socioculturales para superar el antagonismo entre dominados y dominantes.” Bajo esta premisa el diseño del currículo, para el modelo sociocrítico, debe emerger de la crítica y la negociación, priorizando la práctica educativa que busca la equidad y la justicia, a través de mecanismos de concienciación, autorreflexión y cambio; en el que deben aunarse los bloques sociales subordinados y buscar la transformación de la sociedad en su conjunto (Apple, 1997).

A diferencia de los modelos anteriores, para los defensores del modelo sociocrítico, no existe una forma determinada de construir el currículo, ni siquiera una orientación general. Como equiparan al currículo con una construcción social, su diseño se somete a una dinámica de deconstrucción, construcción y reconstrucción, es decir, un permanente cambio que depende de la realidad, las necesidades y las posibilidades que se encuentran en ella, cuya lectura adecuada conduce a la potenciación social de la escuela y la emancipación intelectual y política de los alumnos y maestros.

#### **4.2 El rol del alumno en el modelo sociocrítico**

En el modelo sociocrítico, el estudiante es un agente comprometido con la realidad cultural y social. Se involucra en la lectura de las manifestaciones sociales y las verdaderas intenciones que están detrás de estas, como un sujeto activo. Apela a la crítica y autocrítica como método para el conocimiento, y a la negociación y el consenso como mecanismos de relación social para el logro de metas comunes; por lo que el estudiante es un individuo que tiene la capacidad para ir transformando progresivamente a la sociedad (Ruiz, 2005).

Por otro lado, los estudiantes reformistas, en palabras de Giroux (1990) tienen que aprender a leer los lenguajes que utiliza la clase dominante para conservar su estatus en la estructura social, puesto que a través de los lenguajes se simboliza la realidad social y mediante ellos se crean enmarañadas redes para mantenerlos en la subordinación. Interpretar estos entramados vericuetos es también tarea de un estudiante crítico que no se conforma con lo que ve o con lo que le dicen, sino, busca las razones del por qué para deslegitimar esos viejos cánones que lo tienen amordazado y desarrollar discursos progresistas para participar activamente en el cambio social.

No se trata de imponer lo que el maestro considera conveniente para el alumno, así entiende Wojciechowski (2010, p. 21) al afirmar que “The students must be able to reflect on their lives, and identify how they are connected to society. They

must learn how they can begin to make a difference, regardless of their age”;<sup>4</sup> pues su estrategia es motivar para que él mismo construya sus propios instrumentos de reflexión crítica y adquirir gradualmente mecanismos para construir su identidad cultural y política.

#### 4.3 El rol del maestro en el modelo sociocrítico

El rol del profesor, desde el modelo sociocrítico, es transformar la sociedad, tal como afirma Apple (1997, p. 24), “El profesor a diferencia de otros profesionales que son exclusivamente fuerza de trabajo, más que transmisor de conocimientos es, genuinamente, productor y reproductor de ideologías”.

Carr y Kemis (1985), expresan que los docentes en el modelo sociocrítico deben recuperar de la filosofía antigua, aquellos elementos del pensamiento que demandan valores, juicios e intereses supremos para la humanidad, en un marco de pensamiento que permita suministrar a la ciencia social, un planteamiento nuevo y justificable; entre ellos, el concepto de la razón y la solidaridad.

Para adquirir este nivel de formación, el maestro, debe ser un investigador de su propia práctica profesional, conocer a profundidad los problemas sociales y añadir a su intelectualidad amplitud crítica, reflexión permanente y acción transformadora. Por eso, para Fullan (1992, p. 113) “Una de las cuestiones fundamentales de esta perspectiva es la evolución de la profesión docente”. También, bajo este mismo criterio, Giroux (1990) cita cualidades del profesor, entre los cuales destacan: ser agente de cambio social, tener compromiso sociopolítico, diseñar metas emancipatorias, desarrollar su profesionalidad a través del estudio autónomo e investigar su labor en el aula para transformar la educación y la sociedad.

#### 4.4 La enseñanza en el modelo sociocrítico

Para los sociocríticos, enseñar es una tarea orientada al análisis de la

---

<sup>4</sup> Los estudiantes deben ser capaces de reflexionar sobre sus vidas, de identificar la forma en que se conectan a la sociedad. Deben aprender cómo pueden comenzar a hacer una diferencia, independientemente de su edad.

realidad, y no a aprender conceptos o a actuar bajo instrucciones determinadas. Es promover la libertad para descubrir las razones que producen los hechos y sobre todo, es actuar de manera consciente y autónoma para emancipar la mente y el corazón, teniendo como premisa el bienestar colectivo. Aunque los profesores tienen categorías interpretativas disímiles, su tarea de enseñanza debe fundarse en la formación ideológica y los esfuerzos que hace para promover la conciencia crítica de los estudiantes (Carr y Kemmis, 1986).

#### **4.5 El aprendizaje en el modelo sociocrítico**

Aprender es construirse mediante la interacción social y el debate político para cambiar la sociedad (Giroux, 1990). El alumno al vivir en una realidad social, no absorbe todo lo que ocurre en ella, su capacidad crítica le permite discernir y construir barreras para neutralizar los efectos de los factores negativos, porque los prejuicios no pueden dominar la reflexión, si no que han de ser controlados por ella (Bolívar, 2008).

Este proceso de aprendizaje debe desarrollarse en una ambiente de libertad, porque como afirman Gossen y Anderson (1995, p.191) “un ambiente de libertad permite al estudiante aprender sin miedo ni coacción, que no son más que aspectos de la alienación”. Los principios éticos, la autonomía intelectual, la actitud negociadora son las herramientas que le permiten al estudiante aprender. El nivel de eficacia de su aprendizaje, opina Giroux (1990), se mide en función a su adaptabilidad social y su solidaridad y no por el grado de acumulación de saberes, valores y liderazgo como tradicionalmente se hace.

En suma, queda claro que aprendizaje en este modelo, es una acción autónoma del individuo fundada en el compromiso político y social (Carr y Kemis, 1986), es una construcción activa, de resistencia, acción y propuesta de la persona para trascender en la comunidad.

### **5. EL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS**

El modelo basado en competencias aparece en la década de los setenta en los Estados Unidos como respuesta a los cambios económicos y los nuevos retos que traía la globalización, es decir, el paso de una economía fordista-taylorista a una economía de la tecno-globalización (Trujillo, 2014). Llega a Latinoamérica en la



década de los 90, siendo México uno de los primeros países en acogerlo en su sistema educativo.

Para Moncada (2011), este modelo se basa en un enfoque holístico de la educación que remarca el desarrollo constructivista de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes, convirtiéndolos en agentes de cambio y personas productivas a partir de aprendizajes básicos como el aprender a conocer (conceptos), aprender a hacer (procedimientos) y aprender a ser y convivir (actitudes).

Desde la aparición de este modelo, el término “competencias” ha ido evolucionando y recreándose, según sea su contexto social y cultural. Asimismo, su naturaleza polisémica, conlleva a asumir su significado desde varias miradas. Por ejemplo, para Coll (2007, p. 35) la competencia es “la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo”. En esa línea de pensamiento y, siendo más preciso, Bolívar (2010, p.18) establece que la competencia “es la capacidad de una persona para actuar de manera pertinente en una situación dada para conseguir determinados objetivos”. De igual forma, para el Ministerio de Educación (2014) la competencia es “un saber actuar en un contexto particular en función de un objetivo y/o la solución a un problema”.

## **5.1 El currículo en el modelo basado en competencias**

Considera al currículo como un elemento dinámico de la educación donde se explicita toda la intencionalidad de un sistema educativo para formar personas autónomas, creativas y reflexivas dotadas de una capacidad para adaptarse y readaptarse con idoneidad a contextos altamente cambiantes (Tobón, 2006).

Para Bolaños y Molina (2007), el currículo está constituido por las experiencias de aprendizaje que vivencia el alumno, dentro y fuera del ámbito educativo, bajo la orientación o motivación del maestro, con el propósito de alcanzar los fines y objetivos de la educación. Pero estas experiencias vividas por el estudiante se convierten en parte del proceso de aprendizaje cuando le permite desarrollar su capacidad para insertarse adecuadamente al contexto al que pertenece. Así se entiende que el currículo es un elemento sistemático que

involucra la dimensión humana en toda su complejidad, dentro de una interacción dinámica entre el individuo y su entorno mediato e inmediato.

El objeto central del currículo por competencias es la adquisición y desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes, necesarias para desempeñarse exitosamente en un contexto problemático (Cantón, 2011). Abordar la condición formativa desde la complejidad humana del estudiante, permite un aprendizaje continuo a lo largo de su vida; flexibilizando procesos de aprendizaje, metodologías y recursos para formar un agente comprometido, colaborativo y sobre todo ético con su comunidad (Tobón, 2014).

El diseño de un currículo, desde este enfoque, se realiza en consenso con la comunidad educativa quienes se comprometen a participar en todos los procesos. Su aplicación está sujeta a un permanente ajuste y reajuste en función a las necesidades y cambios que se producen en el contexto. Asimismo, el foco de necesidades de la realidad son los que orientan los perfiles que deben ser explicitados en forma de dominios o desempeños.

Para Tobón (2014), los contenidos, si bien son importantes, no constituyen el propósito del currículo. Su tratamiento se realiza en forma interdisciplinar o transversal, teniendo en cuenta los aspectos procedimentales, conceptuales y actitudinales; organizados de acuerdo al perfil de competencias que se desea alcanzar; utilizando para ello estrategias cognitivas y metacognitivas como mecanismos de autorregulación de su proceso cognitivo.

Un currículo por competencias tiene como aliado principal a la evaluación curricular, a la que considera un elemento sustancial, pues le permite obtener información sobre todos los procesos del currículo para regular la coherencia de todos los elementos curriculares.

## **5.2 El rol del alumno en el modelo basado en competencias**

Es un sujeto que genera su aprendizaje con iniciativa personal, autonomía, autoestima y ética. Se enfoca en el desarrollo de su personalidad, cultivando para ello habilidades personales y sociales, usando estrategias de adaptación, integración, participación y cooperación; todo ello en y para la construcción de su proyecto de vida personal y social (Tobón, 2014)

Es preciso que el estudiante aprenda a adaptarse a nuevos entornos de aprendizaje en un mundo tecnologizado y desarrollar sus propias estrategias como resultado del aprendizaje autónomo (Corvalán, 2013). Ahora, ya es imposible dejar de usar herramientas tecnológicas para el aprendizaje, ya que en alguna medida, estos se hallan al alcance de los estudiantes por lo que se debe utilizar con fines educativos. Al respecto, Sheskey (2014, p.162) refiere, “El uso de dispositivos de grabación de imágenes, audio y vídeo, software interactivo, herramientas colaborativas de la web permite que los estudiantes demuestren que están aprendiendo mediante la utilización de herramientas propias del alfabetismo moderno”.

El estudiante en vez de aprender solo conocimientos teóricos o descontextualizados; construye, modifica o refuta conocimientos para desarrollar sus competencias y aplicar estas en la resolución de problemas de su realidad. Por lo que el modelo por competencias, en palabras de Corvalán (2013, p. 24), realiza una doble aportación a la formación del individuo: “por un lado apoya el desarrollo multidimensional de las personas; por otro integra conocimientos actitudes y procedimientos”.

### **5.3 El rol del maestro en el modelo basado en competencias**

El docente es un diseñador y orientador de las experiencias de aprendizaje, siendo su función acompañar al estudiante, en el proceso de escalamiento a los niveles superiores de formación, expresados en la comprensión y actuación del contexto en el que vive (Montenegro, 2003). Comprender y actuar con esta dimensión de responsabilidad compromete al docente a asumir un nuevo rol que abarca capacidades, actitudes y conocimientos; desplegando para ello todo su esfuerzo cognitivo y permanentemente perfectivo de todas sus potencialidades para ponerlas al servicio del bien común. Ya no debe preocuparse por transmitir conocimientos, pues estos abundan; lo que debe priorizar es enseñar a los estudiantes a seleccionar, procesar, comprender y criticar esos conocimientos, y sobre todo, emplearlos en su vida cotidiana (Tobón, 2014).

Este autor refiere que la docencia tiene que ser una tarea estratégica en la comprensión y regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para formar competencias necesarias en los estudiantes, y a su vez, afianzar sus propias

competencias profesionales y personales. Como se puede evidenciar, en este planteamiento, son dos los pilares que sostienen al concepto de docencia estratégica: por un lado, el conocimiento como estrategia para involucrarse en el aprendizaje de los estudiantes y por otro, la autorregulación de sus propias acciones, ya sea en la planeación, monitoreo o valoración de su función docente y la de los alumnos. Además, sugiere Tobón (2014) que el docente tiene que utilizar los abundantes recursos tecnológicos para optimizar el aprendizaje, seleccionando la herramienta y la forma de anexar a las experiencias de aprendizaje.

Sin lugar a dudas, los docentes tienen entre sus funciones implementar estrategias para favorecer el desarrollo de las estructuras cognitivas y afectivas del estudiante; los mismos que debe ir monitoreando permanentemente, recogiendo evidencias de qué están aprendiendo y cómo están aprendiendo los estudiantes. A su vez, la evaluación es holística que abarca desde el diseño del currículo hasta la evaluación misma, incluyendo su propia práctica profesional.

#### **5.4 La enseñanza en el modelo basado en competencias**

En este modelo, el proceso de enseñanza otorga más importancia a los procesos que a los productos (Moncada, 2011). Explica el autor que la enseñanza está orientada a que los alumnos aprendan a aprender. De esta forma, más allá de que la información varíe a cada momento, el alumno podrá tener la competencia de examinar y darle significado a la nueva información que surja de su contexto. Asimismo, el docente propicia ambientes y recursos para que los estudiantes expliciten su disposición al desarrollo de habilidades, conducentes a la formación de competencias.

Moreno (2012) enfatiza que la enseñanza desde el modelo por competencias será, necesariamente, una enseñanza para la comprensión y por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos. Al respecto, añade Tobón (2006) que la enseñanza, desde el modelo por competencias, se expresa en términos de desarrollar la capacidad para movilizar un conjunto integrado de recursos para resolver una tarea o situación problema.

#### **5.5 El aprendizaje en el modelo basado en competencias**

Desde este modelo curricular, el aprendizaje es un proceso activo de

construcción de significados, en el que el estudiante, gracias a las interacciones con los demás y con el medio, elabora su propio conocimiento y lo aplica en su vida cotidiana, facilitándole a posteriori, una inserción exitosa al sector productivo (Moncada, 2011).

Por tanto, la formación de competencias hace notar que la tarea educativa está centrada en el aprendizaje práctico, al que corroboran Nilssen y Solheim (2015) “If the student and teachers do not experience that what they learn through coursework can ‘be used’ or ‘exist’ in practice, theory loses its legitimacy”<sup>5</sup>

Así lo confirma Tobón (2006, p. 14) cuando señala “que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje”.

A su vez, Moncada (2011) establece que en el proceso de aprendizaje en el marco de las competencias, hay factores influyentes que no debemos soslayar como son las actitudes sobre lo que se quiere aprender, las aptitudes respecto a lo que se puede aprender y los contenidos que traducen lo que se aprende. Pues ante tanta información es preciso que el alumno aprenda gestionar la información para su conveniencia, tal como afirma Quebec Educación Programme (2011, p. 36) “In addition to finding information, compare it and assessing its value or appropriateness, they have to be able to organize, process and synthesize it so that they can make use of it”.<sup>6</sup>

Por último, Moreno (2012) hace hincapié en la estimulación de la metacognición como la capacidad que permitirá comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje en la formación de competencias.

---

<sup>5</sup> Si el estudiante y los maestros no experimentan que lo que aprenden a través de cursos puede ser utilizado' o 'existir' en la práctica, la teoría pierde su legitimidad. (traducción propia)

<sup>6</sup> Además de la búsqueda de información, comparar y evaluar su valor o conveniencia, tienen que ser capaces de organizar, procesar y sintetizar de modo que puedan tomar uso de ella. (traducción propia)

## CAPÍTULO II

### EL DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Habiendo establecido en el capítulo anterior un acercamiento a los modelos curriculares desde sus bases conceptuales, corresponde tratar en este capítulo cómo los modelos trascienden en el diseño curricular. Para atender tal fin, se establece los niveles de concreción curricular y los elementos más comunes del diseño del proyecto curricular, tomando como referencia a teóricos como Alfiz (1997), Román y Diez (2003) y Monclús (2005) entre otros.

#### 1. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

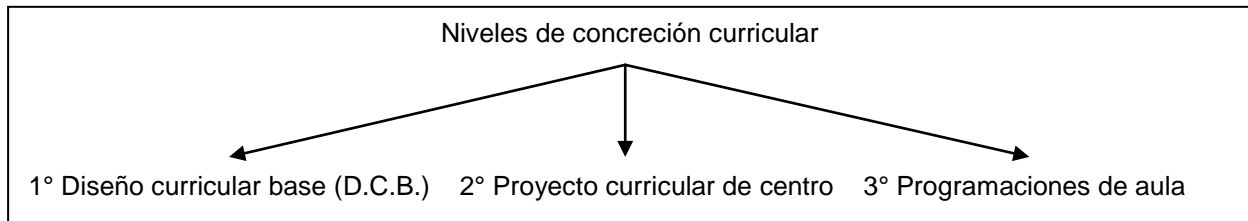
De acuerdo con el MINEDU (2013), el diseño curricular se realiza en diversos niveles: el nacional que contiene los elementos básicos comunes a todas las instituciones educativas y su elaboración está a cargo de especialistas; el institucional que resulta de diversificar el currículo nacional para adaptarlo a la realidad geográfica, económica, social, lingüística y cultural de la población. Su elaboración está a cargo de los formadores de cada institución. Finalmente está el del aula, que resulta de adecuar el currículo institucional a las necesidades y posibilidades concretas de aprendizaje de los alumnos. Su elaboración está a cargo del maestro.

Estos niveles de concreción curricular son identificados también por Antúnez et al (1999), enfatizando que el tercer nivel es el más ligado a la práctica diaria del

profesor, pues constituye la programación de aula.

Tanto Ruiz (2005) como Román y Díez (2003) establecen igualmente tres niveles de concreción en el currículo en donde se toma en cuenta para el primer nivel un diseño curricular base, para el segundo nivel un proyecto curricular de centro y para el tercer nivel una programación de aula.

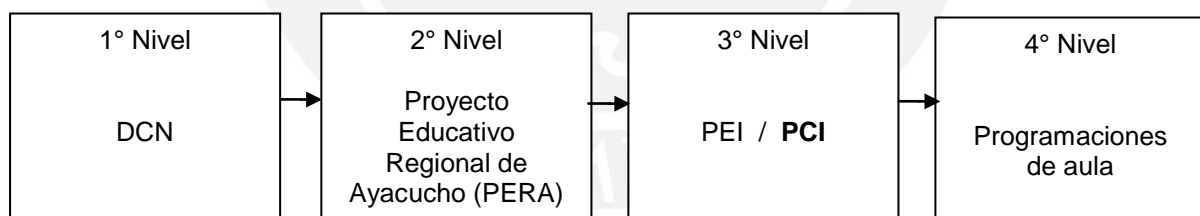
Figura 1. Niveles de concreción curricular



Tomado de "Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular. Ruiz, 2005, p. 118.

Desde esta perspectiva, al asociar estos aportes teóricos con la realidad educativa nacional, tenemos que el DCN constituye el primer nivel de concreción curricular, el P.E.I. y el P.C.I. el segundo nivel y las programaciones de aula como el tercer nivel. Sin embargo; dada la realidad educativa específica de este estudio que toma como referencia el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho (PERA), proponemos los siguientes niveles de concreción curricular:

Figura 2. Niveles de concreción curricular adaptado a la investigación



Elaboración propia

En consecuencia, para esta investigación será el diseño del Proyecto Curricular Institucional, ubicado en el tercer nivel de concreción del currículo, el documento de gestión que será analizado para determinar qué modelo o modelos curriculares subyacen en su diseño, desde sus elementos constituyentes.

## 2. ELEMENTOS DEL DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Uno de los aspectos más importantes en este capítulo es establecer qué

elementos conforman el diseño de un Proyecto Curricular Institucional. Es justamente, en ese proceso de tomar decisiones para diseñar un PCI, que emergen sus elementos constitutivos. Estos elementos analizados de manera minuciosa, darán sin duda, valiosa información sobre la presencia de los modelos curriculares que allí se encuentran. Un proyecto educativo o proyecto institucional, de acuerdo con Román y Díez (2003, p. 216) “posee los mismos elementos básicos del currículum y la cultura social”. Argumentan además, que para su diseño es necesario una visión compartida y previa de una teoría curricular y un modelo curricular, proyectados a la práctica. Por otro lado es importante conocer los procesos de la gestión curricular., que de acuerdo con Huizinga, et. al. (2014, p. 18) “Curriculum design consists of analysis, design, development, implementation and evaluation activities, which are operationalized in specific tactics”.<sup>7</sup>

Para Fuensanta y García (2001) las decisiones que hay que tomar para plasmar un proyecto curricular pasan por asumir las siguientes preguntas: ¿qué enseñar?, referido a la adecuación de objetivos y contenidos; ¿cuándo enseñar?, la previsión del tiempo; ¿cómo enseñar?, referido a la metodología y; ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, es decir, los criterios de evaluación. Por otro lado, López (2005, p. 235) señala que “...la construcción de los proyectos curriculares por parte de cada escuela, supone una tarea insoslayable en la auténtica mejora de la educación. Será entonces, la elaboración colectiva, participativa y democrática de los diseños curriculares distintivos en el marco de cada centro, el paso que abra las puertas a una genuina transformación de la enseñanza y el aprendizaje”.

Entonces, diseñar un proyecto curricular dentro de un marco democrático, flexible y consensuado, es un verdadero cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque se busca desde el corazón de las escuelas, una mejor calidad educativa, tan necesaria y tan reclamada en los tiempos actuales.

Hernández (1995, s/n) cuestiona “¿Es el diseño un asunto meramente tecnológico?, ¿basta solo con las indicaciones de cómo hacer un diseño? Por supuesto que no, los enfoques de diseño varían en función de las distintas teorías y criterios”. Coincidiendo con este autor, se entiende que es desde las teorías

---

<sup>7</sup> El diseño curricular consiste en actividades de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación que se operacionalizan en tácticas específicas.



curriculares que se hacen explícitos los modelos y son ellos, los que estructuran el currículo. Finalmente, es en los diseños curriculares donde se concretan todas las intenciones educativas. En el mismo sentido, Román y Diez (2003, p. 226) establecen que “...elaborar diseños curriculares sin compartir unos supuestos básicos sobre el currículum y modelos de aprendizaje y enseñanza es construir programas [...] con un mero ejercicio de “recortar y pegar”.

En el caso de la presente investigación, el diseño curricular a nivel institucional lo constituye el Proyecto Curricular Institucional, comúnmente conocido como PCI. Por tanto, cabe precisar que este estudio enfatiza el tratamiento del diseño curricular como resultado. En ese sentido, Revilla (2014) refiere que a nivel de productos, la institución educativa diseña su currículo con la plena participación de los docentes y otros agentes educativos.

En la idea de ir explicitando los elementos del diseño que conforman el PCI y manifestar las intenciones educativas, Alfiz (1997) refiere que es necesario dejar plasmado y escrito de manera clara el diseño a fin de hacerlo comunicable, discutible, flexible, útil y que se constituya en memoria de acuerdos y parámetros de evaluaciones del aprendizaje. Además, considera que el diseño “debe tener un diagnóstico, una definición de metas, una definición de estrategias y una propuesta de evaluación del aprendizaje. También debe contemplar las diferentes dimensiones de la vida organizacional y su coherencia interna” (Alfiz, 1997, p. 140). De esta forma, la autora construye con estos componentes o elementos la idea de lo que es una escuela y su función y los emplea para responder a una realidad. En otras palabras, el diseño está pensado para responder a un contexto específico, dado que cada diseño se configura en función a una realidad educativa particular. Asimismo, propone las siguientes recomendaciones que se tomarán en cuenta para el análisis del diseño de los PCI:

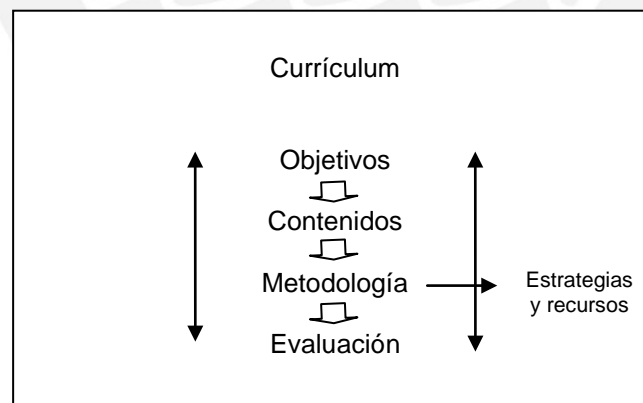
- Los acuerdos que se deben originar a partir de la concepción que se tiene de la función de la escuela, de la enseñanza y aprendizaje, alumno, docente y los diferentes aspectos de la organización.
- El diagnóstico, que debe ser compartido en toda la institución.
- La identificación de fortalezas y debilidades de la organización.
- La propuesta de metas o situación-objetivo a alcanzar.

- El planteamiento de estrategias y selección de las mismas.
- La previsión de los recursos que se van a necesitar.
- La evaluación de los aprendizajes que integra criterios, etapas e intervención de los diferentes actores.

Román y Diez (2003) consignan como elementos de un diseño curricular, en este caso el PCI, los objetivos fundamentales por capacidades, los objetivos transversales en forma de valores, contenidos (conocimientos) y métodos, procedimientos y actividades generales organizados por áreas o sectores de aprendizaje o asignaturas. Toman en cuenta también los criterios de evaluación de los aprendizajes como parte de estos componentes.

A raíz de las diversas opiniones de autores, se puede establecer que en la práctica existen varias formas de plantear los elementos del diseño de un proyecto curricular institucional, que en suma, son los elementos del currículo. No obstante, hay algunos elementos que son fundamentales en su estructura y que permiten cierta uniformidad al respecto. Así lo precisa Monclús (2005) al señalar a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación como elementos básicos del currículum.

Figura 3. Elementos del currículum



Tomado de Monclús, A. (2005). Elementos del currículum. En Sánchez, P. *Enseñar y aprender*. p. 29.

Por tanto, examinando las diversas propuestas sobre los elementos del diseño del PCI, esta investigación asume la propuesta de Monclús dado que se aproxima a los elementos que propone el Ministerio de Educación, a los cuales llama componentes y porque consideramos que en ellos, se pueden encontrar evidencias de la presencia de uno o varios modelos curriculares.

## 2.1 Los objetivos

Monclús (2005) señala que resulta difícil hoy prescindir de los objetivos en un diseño curricular, pero ello no significa que toda referencia a los objetivos, deba implicar un modelo conductual en la enseñanza o en la escuela. Dada la amplitud de su naturaleza semántica, los objetivos pueden explicitar los fines de la educación o como señala Revilla (2014), pueden responder al para qué de la acción educativa, como fruto de una reflexión seria y sostenible.

Zabalza (2007) amplía el discurso académico sobre los objetivos, identificando la cuestión fundamental que responde a la idea de los objetivos: "... ser una ayuda para desarrollar con mayor claridad, calidad y eficacia el proceso educativo". En tal sentido, se considera que, a parte de su condición clarificadora, los objetivos deben expresar un significado cabal en su construcción lingüística.

Por lo tanto, los objetivos deben redactarse sin ambigüedades ni connotaciones polisémicas para ser interpretados adecuadamente por todos los agentes que van a intervenir en un proceso, en este caso, en la construcción de un PCI.

## 2.2 Los contenidos

En torno a la importancia y al sentido de los contenidos en un diseño curricular, Medina (1991) sostiene que los contenidos son los campos del conocimiento sobre los cuales se proyecta el análisis formal que el diseño en su conjunto pretende alcanzar. Refiere este autor que el contenido en el diseño, viene a responder a la pregunta qué y por qué enseñar un determinado campo disciplinar (científico, cultural, entre otros).

Por su parte, Revilla (2014) señala que los contenidos constituyen un elemento curricular que responde a las preguntas ¿qué se debe enseñar?, ¿qué aprenden los estudiantes? Establece que estas interrogantes nos llevan a plantearnos otras como ¿qué valor daremos al contenido? ¿qué secuencia? ¿qué elementos se deben incorporar?

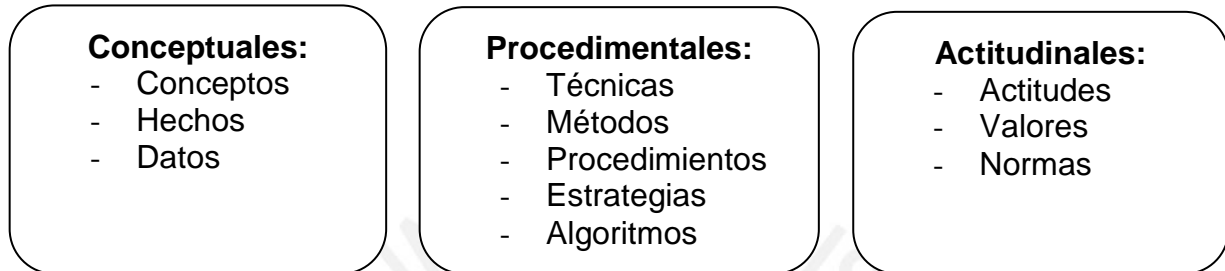
De acuerdo con la autora citada, los contenidos curriculares se caracterizan porque:

- Constituyen saberes o formas culturales.

- Su asimilación es esencial para el desarrollo y socialización del sujeto.
- Su asimilación requiere una ayuda específica (ayuda pedagógica que brinda el docente).

Concluye que, además de estas características, se tiene que tomar en cuenta los diversos tipos de contenidos que se trabajan en el aula, como por ejemplo:

Figura 4. Tipos de contenidos



Tomado de: "Diseño y diversificación curricular. Unidad 1: el diseño curricular, procesos, niveles y diversificación". Revilla, 2014, p. 36

Siempre es un debate abierto e inacabado el qué se debe enseñar en la escuela. Para Zabalza (2007), es un asunto donde la escuela y el currículum se encuentran en perpetua discusión. Refiere el autor, que hablar de contenidos no es solo atender el "qué enseñar", sino que la escuela debe posicionarse entre un programa oficial, que sería demasiado cómodo y consumista en palabras del autor; el trabajo de las editoriales que consideran bueno lo que ofrecen sus libros-texto y finalmente, las necesidades y demandas del contexto.

Sin duda, abordar la naturaleza y selección de los contenidos en un Proyecto Curricular Institucional supone un espacio para la toma de decisiones al interior de los equipos de trabajo docente.

### 2.3 La metodología

Para Monclús (2005), la metodología es entendida en términos de estrategias de aprendizaje y constituye un conjunto de actividades específicas ofrecidas a los estudiantes que les permiten comprender el contenido del currículum. De esta forma, la metodología, como elemento curricular en el diseño del PCI, engloba a todos los aspectos didácticos que se van a emplear en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Revilla (2014) sostiene que una vez conocidos los objetivos y seleccionados

los contenidos, tiene lugar la definición de la metodología que dará dinamismo a esos contenidos. En esa línea de pensamiento, Alfiz (1997) señala que elegir una estrategia no solo supone pensar lo que sería deseable hacer, sino lo que es posible, generando así mayores espacios de aprendizaje. Sostiene que un mero enunciado no es estrategia, la estrategia supone acción. Asimismo, plantea que la adecuación de las estrategias tendrá que ver con las condiciones institucionales, los propósitos y la anticipación de consecuencias en relación a una visión de futuro.

Esa adecuación de las estrategias metodológicas en función a las condiciones y propósitos que envuelven a una escuela, Revilla (2014) lo asume como una correspondencia necesaria que deben tener tanto la metodología utilizada por la escuela y el modelo curricular sobre la que sostiene su propuesta educativa. En otras palabras, las estrategias metodológicas en un diseño curricular, sea de cualquier nivel educativo, tienen una lógica sinergia con el modelo en el que se ha apoyado el diseño. Por tanto, a cada modelo curricular le corresponde una metodología específica que la sustenta y la dinamiza.

#### **2.4 La evaluación de los aprendizajes**

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los elementos más trascendentes del diseño del PCI. Su ejecución en el campo educativo es motivo de grandes discusiones técnicas e ideológicas. Zabalza (2007) señala que da la impresión de que se ha producido un gran deterioro en el concepto de evaluación en el desarrollo curricular, toda vez que se evidencia un reduccionismo conceptual del término al referirlo solo a un examen, confundiendo su función retroalimentadora con un sentido meramente administrativo. Entonces, el autor aconseja que todos los que están involucrados en el proceso educativo: profesores, alumnos y padres de familia; deben volver a reflexionar sobre el significado de la evaluación de los aprendizajes para emplearlo de una manera más pertinente.

Por su parte, Monclús (2005) hace una precisión oportuna cuando se trata de evaluar los aprendizajes en el currículo. Este autor señala que evaluar aprendizajes proporciona retroalimentación a los estudiantes, determina cómo los estudiantes alcanzan los objetivos, proporciona información para mejorar el currículo, ayuda a los estudiantes a tomar decisiones, clarifica los objetivos establecidos y permite tomar decisiones sobre los estudiantes.

Finalmente, Zabalza (2007) enfatiza ciertos principios que no deben dejarse de lado cuando se trata de evaluar aprendizajes. Por ejemplo: Evaluar es comparar, es decir cuando se evalúa se está haciendo una medición y una valoración. La medición permite conocer el estado actual del objeto que queremos evaluar. Y con la valoración se hace una comparación entre los datos obtenidos en la medición del aspecto a evaluar (“cómo está”) con unos parámetros referenciales que reflejan “cómo era” o “cómo debería ser” dicho objeto. Asimismo, la evaluación como proceso y como resultado considera su naturaleza procesual y sistémica. En otras palabras, la evaluación es un proceso (conjunto de pasos o fases) y es un sistema o actúa como tal, pues estas fases o pasos actúan integradamente.

Una vez presentados y descritos los elementos del diseño del proyecto curricular institucional, en los que consideramos, subyace la presencia de los modelos curriculares en su constitución; toca en el siguiente capítulo dar una visión contextual sobre los PCI en el Perú, considerando referencias históricas generales hasta llegar al PCI que constituye la unidad de análisis para la presente investigación.

## CAPÍTULO III

### LOS PROYECTOS CURRICULARES INSTITUCIONALES EN EL PERÚ

Este capítulo ofrece una visión general del PCI, haciendo referencia a su historia, normativa, conceptualización y contextualizando brevemente la institución educativa cuyo PCI ha sido seleccionado para esta investigación.

Es importante precisar en este capítulo cómo todas las intenciones educativas que se conciben desde las teorías y que trascienden a los modelos y diseños curriculares, se concretan finalmente en un Proyecto Curricular Institucional.

#### 1. ANTECEDENTES, NORMATIVA Y CONCEPTUALIZACIÓN

El currículo en general, como parte de los sistemas educativos, es relativamente nuevo. Palladino (1995, p. 13) sostiene que el concepto de currículo “se remonta hacia 1918, cuando Bobbit publica su obra *The Curriculum*”. La esencia de su planteamiento fue proponer la sistematización de la actividad educativa y para ello se debía planificar. En las décadas posteriores se fueron intensificando las propuestas hasta que Tyler definió que la planificación era un proceso inherente a la actividad educativa. Esta previsión de los componentes del currículo ha permitido que la práctica educativa se desarrolle con mayor eficiencia.

Al respecto, la Unesco (2010, p. 7) señala que la planificación educativa ha ido experimentando transformaciones en cuanto a su concepción “...over time there have been changes in the prevailing concept of educational planning as well as in

the tasks, actors and processes that are shaping its practice”<sup>8</sup>, por lo que se ha convertido en una tarea ineludible para las instituciones educativas que requieren organizar sus actividades para poder responder adecuadamente a las demandas sociales.

Como parte de los cambios sociales, también los sistemas educativos cambian, al respecto, Koliba (2008) señala que “fads in education are common”<sup>9</sup>, situación que ha sido frecuente en nuestro país. Uno de estos cambios que se dio en la segunda mitad del siglo XX fue la Reforma Educativa que introdujo una planificación propiamente dicha en nuestro país. Después de marchas y contramarchas en materia curricular, fue la que dio inicio al trabajo de previsión curricular, denominándola Tecnología Educativa (Galdo, 2012). A su vez, la reforma curricular de los años noventa introdujo, como modelo de planificación, los Proyectos Curriculares de Centro que después pasaron a llamarse Proyectos Educativos Institucionales (Galdo, 2012).

La introducción de este modelo de planificación en nuestro país, ha permitido que las instituciones educativas se organicen la gestión a partir de dos documentos: el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional, en cumplimiento a la Ley General de Educación 28044 (2003, p. 24) que en el artículo 68, literales a y c determina las dos funciones básicas de las instituciones educativas: “Elaborar, aprobar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Institucional, (...)” y “Diversificar y complementar el currículo básico (...)”. Esta normatividad posibilitó a las regiones para que a partir del Diseño Curricular Nacional, comiencen a formular sus propios proyectos curriculares de acuerdo a las particularidades de cada región.

En la región Ayacucho, los proyectos educativos institucionales (PEI) comenzaron a diseñarse en el segundo lustro de los años noventa. La normatividad educativa de aquel entonces, exigía que las instituciones educativas, a nivel nacional, planifiquen su labor en este nuevo documento de gestión y junto a este, la planificación pedagógica debía en el Proyecto Curricular de Centro, que luego fue denominado Proyecto Curricular Institucional.

---

<sup>8</sup> “... Con el tiempo se han producido cambios en el concepto predominante de la planificación de la educación, así como en las tareas, actores y procesos que están dando forma a su práctica”

<sup>9</sup> “las modas en educación son comunes”



Desde el año 2004, la Dirección Regional de Ayacucho, ha comenzado a diseñar el Proyecto Educativo Regional (GRA., 2004) en cumplimiento al artículo 13, literal b de la Ley General de Educación 28044 (2003, p. 4) que determina entre otros factores para el logro de la calidad, que las instancias educativas deben diseñar “Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito”.

Este esfuerzo conjunto del estado y la sociedad civil busca atender las demandas y necesidades educativas, dado que la región Ayacucho presenta características especiales en cuanto se refiere al aspecto socio-económico, cultural, educativo y lingüístico. Asimismo, el informe de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación, en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2013), señala que la región Ayacucho se ubica entre las regiones con el menor porcentaje de estudiantes que lograron el nivel satisfactorio: 21,8% en comprensión lectora y 10,1% en matemáticas.

Estos resultados del rendimiento escolar demandan, sin duda, que los diseños curriculares respondan verdaderamente al contexto de las instituciones educativas y propongan alternativas o respuestas a su problemática.

Uno de esos diseños curriculares es el PCI que constituye un instrumento de gestión curricular clave en la vida de la escuela. Para Bixio (1998), el PCI debe ser un instrumento pensado para ser flexible, adaptado al tiempo y que identifique a toda institución.

Actualmente, son los proyectos curriculares a nivel de una institución educativa, los documentos de gestión que instrumentalizan el Diseño Curricular Nacional en espacios concretos para atender necesidades particulares de una realidad. En ese sentido, Bixio (1998, p. 21) advierte que “las escuelas tienen al currículum como esquema general orientador. Pero esto no alcanza, puesto que son grandes lineamientos que deben ajustarse a cada escuela, a la vez que cada escuela necesita diseñar estrategias apropiadas para concretarlo”. Además la autora plantea que los maestros deben comprender la orientación de la propuesta educativa de su escuela a partir del PCI como un concepto que les es más cercano

y menos polisémico (como sucede con el currículo); para integrar el Proyecto Curricular Institucional con la práctica pedagógica.

Señala, además, que en él, se explicitan los fundamentos educativos consensuados, los objetivos de la escuela y su organización. Este documento es elaborado por un equipo de profesores al servicio de la comunidad y que busca concretar de manera eficaz, las intenciones educativas en una realidad específica.

Su diseño resulta de enorme importancia, pues permite que cada escuela, con todos sus agentes, oriente su labor educativa, reconozca y recupere un patrimonio rico en historias que le otorga un sello particular y atesore un cúmulo de experiencias de aprendizaje.

Además, representa “el conjunto de decisiones articuladas, concertadas y compartidas por el equipo educativo institucional (personal directivo, docente y técnico), en torno a las variables que hacen a lo pedagógico – didáctico, para desarrollar la propuesta institucional en cuanto a por qué, para qué, cómo, cuándo enseñar y cómo saber los resultados y efectos en términos de aprendizaje de los alumnos...” (Bastión & Ferreyra, 1998, p. 36). En definitiva, estas decisiones consensuadas que estructuran el diseño del Proyecto Curricular institucional, se organizan, se contrastan y concretan un conjunto de concepciones, intenciones y estrategias educativas.

## **2. ACTUALIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIO**

Siendo los diseños curriculares orientados por modelos, adquieren características que determinan su constitución y eso es lo que esta investigación resalta en su capítulo II. En tal sentido, la escuela debe posicionarse en uno o más enfoques epistemológicos en torno a la educación que ofrece a sus estudiantes. Esto supone, definitivamente, un conocimiento y un manejo de teorías y modelos. No considerar este aspecto, sería como ofertar una educación sin horizonte y sin rumbo.


Bajo este criterio, se pretende analizar la presencia de los modelos curriculares de una I.E.P. del distrito Ayacucho, provincia Huamanga, región Ayacucho. Es en esta región donde existen zonas geográficas con características muy variadas como el Valle del Río Apurímac, los valles andinos, las zonas alto

andinas, etc. que condicionan al Proyecto Educativo Regional de Ayacucho (PERA) a responder los requerimientos de esa variabilidad étnica, ecológica, económica, social, educativa, etc. Por tal motivo, los proyectos curriculares institucionales cobran importancia, pues son los que atienden concretamente esas necesidades especiales, a través del diagnóstico de los problemas y oportunidades de cada contexto en el que se ubican las instituciones educativas.

En este contexto se sitúa la I.E. que forma parte de esta investigación. Su fundación data del 31 de agosto de 1848 con el nombre de San Ramón, durante el primer gobierno de Ramón Castilla. En el año de 1938, tomó el nombre de “Mariscal Cáceres”, nombre con el que se le conoce hasta ahora. Durante su prolongada existencia, se ha identificado como el alma máter de la educación ayacuchana, porque en sus aulas se formaron personajes ilustres de la historia regional y nacional.

En la actualidad, tiene la nominación de institución emblemática por su aporte cultural y su esfuerzo permanente para mantener el liderazgo educativo a nivel regional y nacional. Atiende a estudiantes de los niveles primaria y secundaria de la Educación Básica Regular (EBR), la modalidad Educación Básica alternativa (EBA), y CETPRO. Cuenta con más de 220 trabajadores, que bajo el lema: Trabajo, Honradez y Dignidad, despliegan su mayor esfuerzo para formar a más de 3000 estudiantes. En el año 2012 elaboraron un nuevo Proyecto Educativo Institucional con la finalidad de instrumentalizar la labor pedagógica. Para el desarrollo de esta investigación se utilizó como unidad de análisis dicho PCI, en lo concerniente al nivel de educación secundaria.

En el año 2012 se elaboró el PCI con vigencia hasta el año 2016, como parte de un proyecto a mediano plazo con el que se pretende atender las necesidades educativas de los estudiantes. A partir de este documento, la presente investigación realizó el respectivo análisis para determinar la presencia de los modelos curriculares subyacentes en su diseño.



**SEGUNDA PARTE**

**DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## CAPÍTULO IV

### DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se aborda el aspecto metodológico de la investigación. En primer término, se describe el enfoque, nivel y tipo de la investigación; luego el problema, los objetivos y las categorías de estudio; asimismo, se explica el método de investigación, técnica e instrumentos y la validación de los mismos. Además, se presenta los criterios para asegurar la ética en la investigación y; finalmente, se explica los procedimientos seguidos tanto para el recojo de la información como para el análisis de los resultados.

#### 1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN, NIVEL Y TIPO

La investigación asume el enfoque cualitativo, alcanza un nivel descriptivo y es de tipo documental. Es cualitativa porque tiene el propósito de describir y comprender fenómenos del quehacer humano en cuanto posean riqueza significativa para comprender a profundidad esas interacciones. (Strauss & Corbin, 2002).

El estudio de la presencia de los modelos curriculares en los elementos del diseño de un PCI se posiciona en un enfoque cualitativo pues como señala Creswel (2007, p. 37) “To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is inductive and

establishes patterns or themes”<sup>10</sup> “

En esa misma línea de ideas, los estudios enmarcados dentro del enfoque cualitativo según Bisquerra (1989), permiten estudiar un fenómeno en pequeñas escalas, representándose solo a sí mismos sin pretender su generalización. Estos fenómenos, no siempre son únicos, pero sí particulares; ya que los hechos educativos siempre serán particulares por el contexto, las condiciones, los sujetos, las motivaciones, las manifestaciones y otros aspectos que involucran en su realización.

También esta investigación es cualitativa por la relación entre el objeto cognoscente y el objeto conocido, así la comprensión del objeto conocido suele ser más profunda cuanto mayor relación exista con el objeto cognoscente (Vasilachis, 2006) y en esta investigación uno de los responsables del estudio formó parte del equipo encargado de diseñar el PCI.

Dado el sentido cotidiano del PCI en nuestra realidad educativa, esto haría pensar, a priori, que su comprensión está cubierto y explicitado; sin embargo es importante señalar que la denominación de proyecto, hace que el PCI se considere particular y significativo; ya que por más que los protagonistas, los hechos y las palabras sean los mismos, en la actuación humana nada será igual; por lo que cada manifestación tendrá una relevancia innata y propia (Vasilachis, 2006).

La investigación tiene un nivel descriptivo, ya que se pretende analizar la presencia de los modelos curriculares, describiendo la manera cómo se hallan y las relaciones que puedan darse entre estos modelos dentro del diseño del PCI (Bisquerra, 1989). Asimismo, es de tipo documental, pues cuando se realiza este tipo de estudio, el investigador observa una realidad específica y reflexiona, en este caso, un contexto educativo, a partir de documentos a los cuales les debe otorgar autenticidad y validez en su contenido (Ary et al., 2006).

## 2. TEMA Y PROBLEMA

El contexto general en el que se desarrolla la educación nacional, desde la

---

<sup>10</sup> “Para estudiar este problema, los investigadores cualitativos usan un enfoque cualitativo que emerge a la investigación, la recopilación de datos en un entorno natural sensible a las personas y lugares objeto de estudio y análisis de datos que es inductivo y establece patrones o temas”

última década del siglo XX, ha sido testigo de constantes cambios.

A partir de la promulgación de la Constitución Política en el año 1993; se ha iniciado un proceso de marchas y contramarchas con el afán de “modernizar” la educación. Una de las facetas más evidentes de estos cambios, han sido las nuevas perspectivas de gestión curricular en la escuela y dentro de ella, la obligatoriedad de elaborar documentos de gestión como es el caso del PEI y PCI.

No obstante, el diseño del PCI hasta la actualidad, no ha sido orientado de manera eficiente, especialmente por la multiplicidad de elementos que concurren en su construcción y en la mayoría de los casos enfocados de manera incoherente con la realidad.

Por lo que, esta investigación se enfoca en el tema: Los modelos curriculares en el diseño del PCI y como problema de investigación se plantea la siguiente interrogante ¿Qué modelos están presentes en el diseño del proyecto educativo institucional de una institución educativa pública del nivel secundario?

### **3. OBJETIVOS**

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

#### **3.1 Objetivo general:**

- Analizar la presencia de los modelos curriculares en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública del nivel secundario.

#### **3.2 Objetivos específicos:**

- Identificar la presencia de los modelos curriculares en el diseño del Proyecto Curricular de una institución educativa pública de nivel secundario.
- Describir la relación de los modelos curriculares encontrados en el diseño del Proyecto Curricular de una institución educativa pública de nivel secundario.

### **4. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO**

Sobre la creación de categorías de estudio, Kuckartz (2014, p. 43) sostiene que “the most suitable way to create the categories depends largely on the research question at hand and any previous knowledge that researchers have about the given

research subject”<sup>11</sup>, es decir, valora la importancia de tener claro un problema y los conocimientos que se puedan tener acerca de él para la constitución de una categoría o categorías de estudio. En tal sentido, después de haber reflexionado a partir de nuestro problema de investigación, nuestra categoría de estudio ha quedado establecida en los siguientes términos: presencia de los modelos curriculares en el diseño del Proyecto Curricular Institucional y, esta a su vez, fue operacionalizada por dos subcategorías: Bases conceptuales del modelo curricular en el diseño del PCI y elementos del diseño del PCI; las que orientaron la construcción de los instrumentos de investigación.

Para mayor detalle insertamos la siguiente tabla:

Tabla 1. Categoría, subcategorías e indicadores

Categoría	Subcategorías	Indicadores
Presencia de los modelos curriculares en el diseño del proyecto curricular institucional	Bases conceptuales del modelo curricular en el diseño del proyecto curricular institucional	Concepción del currículo
		Rol del alumno
		Rol del docente
		El proceso de enseñanza
	Elementos del diseño del Proyecto Curricular institucional	El proceso de aprendizaje
		Objetivos
		Contenidos
		Metodología
		Evaluación

Elaboración propia

<sup>11</sup> " La forma más adecuada para crear las categorías depende en gran medida del problema de investigación y los conocimientos previos que los investigadores tienen sobre un tema determinado " (traducción propia)



## 5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método que utiliza nuestra investigación es el análisis documental que a decir de Ary et al., (2006, p. 464) constituye “un método de investigación aplicado a los materiales escritos o visuales con el propósito de identificar las características específicas de la materia. Los materiales analizados pueden ser los libros de texto, periódicos, discursos, programas de televisión, anuncios, composiciones musicales, o cualquiera de una serie de otros tipos de documentos”.

Siendo el PCI nuestra fuente de investigación, este método permite analizar de acuerdo con Ruiz (2012), información que se encuentra registrada en forma escrita, grabada, pintada o filmada. Por tanto, siendo la escritura un instrumento ampliamente difundido para expresar el pensamiento del hombre; la interpretación y comprensión de diversos tipos de documentos escritos como libros, actas, periódicos, informes y otros documentos administrativos; brindan información para el conocimiento de fenómenos de la vida social que de otra forma no podrían accederse a dicha información. En este sentido, Jarvis (1999, p. 111) sostiene que “Examine documentary material can help us best understand the situation within which happening occurs”<sup>12</sup>, puesto que como información ya registrada permite miradas desde diferentes perspectivas y en diferentes momentos sin variar la información original que contienen.

En suma, el análisis documental es un método de investigación cualitativa en la que se interpretan documentos por el investigador para dar voz y significado en torno a un tema específico (Cabrera, 2009).

## 6. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE DOCUMENTOS

Considerando lo anteriormente mencionado, se ha tomado como fuente de investigación el PCI de una Institución Educativa de Ayacucho.

Para definir la fuente de investigación se han tomado en cuenta algunos criterios como: la accesibilidad al documento, ya que uno de los investigadores es parte del equipo directivo de la institución educativa en estudio; por su carácter de ser un documento oficial e institucional que le da legitimidad y validez, por el compromiso

---

<sup>12</sup> “Examinar material documental nos puede ayudar a comprender mejor la situación dentro de la cual se produce un suceso”

del director y el personal para apoyar en el desarrollo de la investigación, inclusive se cuenta con una resolución directoral para tal fin.

Para clarificar la naturaleza de las fuentes se presenta la siguiente matriz de identificación.

Tabla 2. Matriz de identificación del PCI de la I.E.

Aspecto	Fuente
Estatus	PCI de la I.E.
Naturaleza	Interno
Soporte	Normativo
Temporalidad	2012 – 2016
Emisor	Institución
Estructura	Datos informativos Introducción Priorización de las demandas Cartel de valores y actitudes Calendario comunal y cívico Objetivos estratégicos Plan de estudios Propósitos de la EBR Logros educativos del nivel Diseños curriculares diversificados por área

Elaboración propia

## 7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

En esta investigación cualitativa se ha utilizado la técnica de análisis de documentos y como instrumento la matriz de análisis de contenido. Mediante la técnica de análisis de documentos se hace un registro del documento, se lee con sumo cuidado su contenido y se extraen evidencias que quedan consignadas en “memos” o notas como prueba de los hallazgos que va encontrando el investigador.

Aunque el análisis de documentos pueda parecer un estudio discreto, porque no exige acercarse a las personas, téngase en cuenta que los textos escritos son semánticamente polivalentes, en los que convergen la posición del autor, las circunstancias emotivas, el contexto externo, la finalidad para la que se elaboró, los destinatarios del documento, los presupuestos subyacentes, la estructura que adopta, el tipo de argumento, las fuentes que sustentan, el nivel de lenguaje; entre otros elementos, que son los que finalmente le dan carácter de ente textual; por lo que el investigador debe tener pericia para descubrir el contenido latente (Blaxter, Hughes & Tight, 2010).

Asimismo, la técnica del análisis de documentos utiliza como instrumento de recojo de información la matriz de análisis de contenido. En ese sentido, el instrumento que se construyó para este estudio de investigación es la matriz de análisis de contenido. Para Ruiz (2012) “El análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente de documentos escritos”. Este análisis al que hace referencia Ruiz, parte de la lectura como proceso instrumental para recoger la información; la cual debe ser científica, sistemática y objetiva para que el posterior análisis cuente con los elementos necesarios.

Para ello se diseñó una matriz de análisis de contenido que permitió recoger del PCI la información requerida. Esta matriz ha sido construida en función a la categoría y subcategorías de la investigación. Para cada subcategoría se han determinado indicadores específicos, distribuidos en un cuadro de doble entrada, que permitió recoger los datos, los mismos que fueron interpretados desde ambas subcategorías a la vez. Este instrumento se sometió a un proceso de validación de pares. Luego, fue sometido a juicio de expertos. El tipo de validación del instrumento por parte de los jueces, estuvo referido al diseño, suficiencia, pertinencia y coherencia como criterios de validación.

A partir de las observaciones y recomendaciones por parte de los jueces, se reestructuró el instrumento, quedando finalmente, la versión que se adjunta en el apéndice 1.

## **8. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

De acuerdo con Blaxter, Hughes y Tight, (2010), las investigaciones sociales

deben ceñirse a los fundamentos de la ética y las consideraciones especiales para con los sujetos involucrados en la investigación. La ética en la investigación comienza con la honestidad de los que se relacionan directamente con la investigación. Los compromisos que adquiere el investigador deben ser respetados, pues sólo así habrá un puente de confianza entre los sujetos o contactos de la investigación y el investigador. Al respecto, Vasilachis (2006) añade que, las investigaciones cualitativas requieren una profunda sensibilidad social de parte del investigador, de lo contrario podría atentar contra la dignidad o causar alguna incomodidad en los participantes creando interferencias en la relación investigador-investigado.

Considerando lo mencionado, se ha solicitado al director de la institución educativa el consentimiento formal. Se le explicó detalladamente el objetivo, los alcances y el uso que se le dará al informe de la investigación. Por lo que, de manera voluntaria, la autoridad indicada, con la anuencia del equipo directivo, otorgó la autorización a través del protocolo de consentimiento informado y una resolución directoral, para que el PCI de dicha institución pase a considerarse como fuente para esta investigación.

## **9. PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA**

Como es sabido, los datos recogidos en una investigación deben ser analizados e interpretados. En esa línea de pensamiento, Denzin (1994) señala que nada habla por sí mismo. En otras palabras, los datos no hablan solos. Para Rodríguez, Gil y García (1996, p. 197) “Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un rompecabezas que el analista se encarga de ir encajando”. Por ello, dada la importancia de esta tarea en el proceso de investigación, urge, una vez reunidos los datos, organizar la información y encontrarle un significado.

En ese sentido, la presente investigación asume, como parte de los procedimientos para organizar la información, el registro, la reducción, la categorización y la codificación de la información recogida.

En relación al diseño del PCI como fuente de información, existe una gran cantidad de datos que contienen un contenido relevante para investigar. Por tanto, se ha previsto registrar su contenido informativo, preservando su naturaleza textual

en las matrices de recojo de información. De esta manera, “el investigador, al recoger datos, interacciona con la realidad, conceptualizando la información, determinando una forma de expresarla y conservarla” (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 203).

A continuación, dentro de la dinámica del proceso de investigación, se ejecutó la tarea de reducir la información recogida; considerando que la reducción de datos supone descartar o seleccionar para el análisis, parte del material informativo recogido (Rodríguez, Gil & García, 1996). Entonces, se hace necesaria la categorización y codificación como modos o herramientas de reducción de la información.

En relación a la categorización, los autores referidos, sostienen que constituye una herramienta para el análisis de datos cualitativos que hace posible clasificar conceptualmente un significado o tipos de significados. Añaden que la categorización, como una tarea simultánea al proceso de reducción de la información, permite definir categorías, las cuales van a expresar situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias y procesos, entre otros.

Por tanto en la presente investigación se aborda la presencia de los modelos curriculares en el diseño del Proyecto Curricular Institucional y la categoría definida es: Presencia de los modelos curriculares en el diseño del Proyecto Curricular Institucional; sustentado en lo que afirman Rodríguez, Gil, & García (1996), al argumentar que una categoría puede referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias y procesos. Asimismo, la categoría presentada está conformada a su vez por dos subcategorías: Elementos del modelo curricular en el diseño del PCI y los Elementos del diseño del PCI.

En cuanto a la codificación, Simons (2011), refiere que es un proceso que descompone una categoría en segmentos asignándole un nombre a cada uno de ellos. Establece que los códigos pueden ser descriptivos o más analíticos o explicativos, según sea el marco teórico o la perspectiva de la teoría. Para Miles y Huberman (1994), los códigos constituyen una unidad en relación a la categoría y

presenta un contenido inferencial. Entonces, vinculando estos aportes teóricos con la investigación presentada, se precisa que en las subcategorías propuestas, se ha establecido una codificación específica que se detalla a continuación:

### 9.1 Subcategoría: Bases conceptuales del modelo curricular en el diseño del PCI

- B.C.1. Concepción del currículo
- B.C.2. Rol del alumno
- B.C.3. Rol del maestro
- B.C.4. El proceso de enseñanza
- B.C.5. El proceso de aprendizaje

En el que:  
B.C. = Bases conceptuales  
del modelo

### 9.2 Subcategoría: Elementos del diseño del PCI

- E.D.1. Objetivos
- E.D.2. Contenidos
- E.D.3. Metodología
- E.D.4. Evaluación

En el que:  
E.D. = Elemento del diseño

Como se puede apreciar, en esta investigación se ha utilizado una codificación para indicar a qué subcategoría pertenece cada indicador. En suma, como estima Simons (2011), la codificación es sistemática y exhaustiva y busca todos los datos a fin que las categorías o subcategorías queden completas y generen comprensión o explicaciones. Finalmente, se reajustaron las matrices, en la medida que fueron apareciendo elementos emergentes.

## 10. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de datos es uno de los aspectos más sensibles y claves de una investigación. Sin embargo, según Simons (2011), es uno de los momentos de la investigación de los que menos se escribe. Para Rodríguez, Gil, y García (1996), es una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de la investigación cualitativa, porque el análisis de datos constituye un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de

investigación. Por su parte, Blaxter, Hughes y Tight (2010) afirman que el análisis de datos es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de toda la investigación para encontrar explicaciones y comprender una realidad que ha sido reflejada y construida en documentos, como resultado de las relaciones sociales de los individuos dentro de un contexto. En tal sentido, merecen, sin duda, mucha rigurosidad en su estudio.

Por tanto, se analizó y examinó los datos recogidos del PCI como un conjunto de elementos para demarcar su extensión y comprender las interacciones internas dentro del contexto institucional en el que se encuentra, pues el análisis propende identificar la presencia de los modelos curriculares a través de la descripción y comprensión para desembocar en explicaciones que ayuden a comprender otras aristas de la realidad a la que pertenece el PCI.

Para analizar, los datos recogidos en la etapa anterior, se utilizó la técnica de reducción de datos y sus procesos de similitud, diferencia y complementariedad. Los datos que se obtuvieron fueron analizados, integrándolos por características convergentes y divergentes. En caso de presentarse características no previstas de los datos, se estimó por conveniente utilizar la técnica del análisis de incidentes críticos, pero no fue necesario.

Asimismo, para establecer las relaciones de los modelos curriculares presentes en el PCI, se ha hecho uso de las relaciones lógicas de complementariedad, inclusión y oposición a partir de sus bases conceptuales.

Es evidente que toda información que explica, describe o caracteriza una realidad, contiene una serie de palabras y datos que generan relaciones entre sí. Navarro (2006) habla de una relación de las palabras a partir del significado de las mismas. Para este autor, en un texto o un escrito se puede encontrar relaciones de semejanza, diferencia, complementariedad, entre otros.

Sin embargo, en algunos casos, estas relaciones no siempre son posibles, pues según Van Dijk (1977), para que exista una vinculación entre los fragmentos textuales de un documento deben cumplirse ciertos requisitos como por ejemplo referirse a un mismo tópico o tema y también deben tener un orden discursivo. Por tanto, nuestra investigación, tomando en cuenta las relaciones encontradas entre los modelos curriculares presentes en el PCI, ha adecuado estas posturas teóricas

considerando en esta oportunidad las relaciones de complementariedad, inclusión y oposición.

Para Roldán y Guerrero (2004), la complementariedad es una relación integradora que existe entre las distintas descripciones de una realidad que ha sido codificada lingüísticamente. En otras palabras, estiman los autores que, a pesar de que una realidad puede tener distintas descripciones, percepciones o miradas; existen elementos vinculantes y complementarios que subyacen en ellas. Justamente, en esta investigación, se ha evidenciado que los modelos curriculares no existen por sí mismos, sino que son complemento entre uno y otro.

Por otro lado, la inclusión, dentro de un estudio de significados, es una relación que se expresa cuando el concepto de una palabra está incluido en otro u otras palabras (CLM, 2007). En tanto, la oposición es una relación semántica que tiene lugar cuando en un conjunto de palabras o significados, se excluye alguno de ellos por no contener las características o los mismos postulados de los demás (De Toro, 1988). Añade que para que exista una relación de oposición, deben existir como mínimo dos términos o significados, uno más dominante que el otro.

Finalmente, por tratarse de una investigación documental que imposibilita aprehender el acontecimiento real, se procedió con la interpretación de la información procesada en las etapas anteriores, para lo cual se empleó la técnica de la interpretación directa que partiendo de las características más comunes de cada modelo curricular, explicadas en el marco teórico, permitió identificar la filiación que tiene una estructura de análisis con los rasgos de los modelos curriculares, para determinar cuál de ellos está presente en la información analizada. El proceso aludido se sustenta en que la investigación cualitativa se caracteriza por ser la interpretación de hechos particulares, en este caso del PCI, lo cual, generalmente, no se ciñe a una técnica de característica definida, pues tal como afirma Wolcott (2003) la interpretación no se somete a procedimientos rigurosos, sino a los esfuerzos por darle sentido a la evidencia; en el que la intuición, la experiencia, el conocimiento de la realidad estudiada y la emoción del investigador determinan su significancia. A su vez establece una antonimia aclarativa, considerando al análisis como el lado científico y a la interpretación como el lado humanista.

Todo este proceso de narración cualitativa que fusiona el análisis con la interpretación se presenta en el siguiente capítulo.



## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analiza la presencia de los modelos curriculares en el Diseño del Proyecto Curricular de una Institución Educativa Pública del nivel secundario de Ayacucho.

Para ello, se recogieron los datos del PCI, estos fueron analizados siguiendo los procedimientos descritos en el marco metodológico, luego se describió la presencia de los modelos curriculares en consulta permanente con el marco teórico y con una matriz de descriptores que vincula a las bases conceptuales de los modelos curriculares (concepción del currículo, rol de alumno, rol del maestro y los procesos de enseñanza y de aprendizaje) con los elementos del diseño del PCI. En un segundo momento, se describieron las relaciones entre los modelos curriculares encontrados.

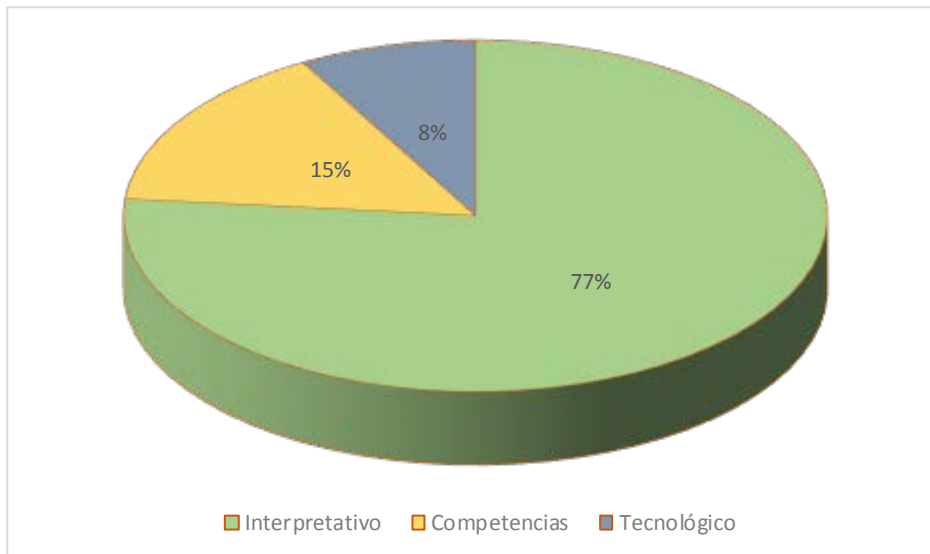
#### 1. PRESENCIA DE LOS MODELOS CURRICULARES DESDE SUS BASES CONCEPTUALES EN EL DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL DE UNA I.E.P. DE AYACUCHO

Los modelos curriculares se explicitan en un determinado currículo. De ahí que el diseño, como currículo elaborado, permite identificar qué modelos están presentes en su constitución; tarea que se realizó, enfocado desde el análisis de las bases conceptuales de los modelos curriculares.

### 1.1. En la concepción del currículo

De las diferentes concepciones de currículo, explicadas en cada modelo, en el marco teórico, se ha encontrado básicamente la presencia de los siguientes modelos curriculares que se muestran en la siguiente figura:

Figura 4. Concepción del currículo



Elaboración propia

La mayoría de las evidencias se aproximan al modelo interpretativo el cual conceptualiza al currículo como un proceso participativo que permite a los sujetos comprender la realidad e involucrarse en la construcción de la sociedad.

Se ha encontrado evidencia, en el diagnóstico del PCI en estudio, que los diseños anteriores tuvieron una *“deficiente planificación y coordinación entre autoridades, profesores y padres de familia”* (PCI, p.10). En cambio, en el diseño del PCI materia de estudio, *“su actualización y elaboración es el resultado de la coordinación, consenso y trabajo participativo de los docentes de las diferentes áreas curriculares, el equipo directivo y el consejo académico”* (PCI, p.3). De esta manera se evidencia que los agentes educativos han participado en la elaboración del diseño adoptando estrategias deliberativas y consensuadas para enriquecer su construcción en base al diálogo y los acuerdos que respondan a las necesidades del contexto; de clara filiación al modelo interpretativo.

Stenhouse (2003), afirma que el currículo es un producto social, resultado de la construcción deliberativa de los miembros de la comunidad, y en el caso del PCI analizado, se expresa que ha sido elaborado bajo estos criterios.

Otro aspecto es la comprensión de la realidad, como una de las características de un currículo dentro de modelo interpretativo. Según sostiene Ruiz (1996), la comprensión de la realidad permite que individuo y sociedad se interrelacionen dinámicamente, haciendo que las prácticas educativas respondan a las demandas sociales, tal como se ha evidenciado en este PCI. Esta correspondencia entre las necesidades de la realidad y lo que se hace en la escuela, están expresados en varios de sus objetivos: “*articular el calendario comunal y cívico con el trabajo pedagógico en las aulas*” (p.13), “*Promover una educación intercultural*” (PCI, p.13), “*Elaboración de Proyectos agroecológicos: viveros, biohuertos, hidroponía, crianza de animales menores, etc.*” (PCI, p.4), “*Elaborar proyectos para desechar adecuadamente residuos orgánicos e inorgánicos*” (PCI, p.4), evidencias que demuestran que este PCI se ha diseñado teniendo en cuenta la problemática de la realidad donde se encuentra la institución.

Asimismo, se demuestra que aprovechando el carácter flexible del currículo y la pertinencia que debe tener con la compleja realidad educativa, que entre otras, presenta dimensiones políticas, económicas y culturales diversas que sobreviven en un mismo contexto. En consonancia con el planteamiento de Gimeno (2010), proponen trabajar respetando la diversidad cultural que confluye en la escuela, practicando las diferentes manifestaciones culturales y una conciencia cívica; acciones que han de forjarse desde el aula.

Por otro lado, para atender curricularmente a las necesidades del contexto, plantean la coherencia en la diversificación curricular articulando para ello el currículo desde el nivel macro hasta el nivel micro “*Tiene como insumos principales al DCN, el Proyecto Educativo Regional, la Propuesta Pedagógica del PEI, la realidad regional, local e institucional y las necesidades e intereses de los estudiantes*” (PCI, p.3). Así se demuestra que los agentes educativos conocen y se identifican con su realidad, colectivamente aportan para mantener en vigencia sus manifestaciones culturales desde la escuela.

También en otro acápite del PCI se afirma que toda la planificación realizada

se *“Pone al servicio de la comunidad ayacuchana y autoridades de la DREA y UGEL Huamanga el Proyecto Curricular Institucional.”* (PCI, p. 3) y con respecto a la participación del estudiante en relación con su contexto *“Muestra interés y aprecio por las costumbres locales y regionales”* (PCI, p.5) y *“Valora y respeta la diversidad lingüística y cultural”* (PCI, p.5); alineándose con uno de los planteamientos del modelo interpretativo, pues siguiendo lo planteado por Estebaranz (1999), el currículo en el modelo interpretativo no puede entenderse disgregado del contexto social, porque la cultura y la educación se generan, se problematizan y se solucionan en base a la respuesta propositiva y deliberativa de sus habitantes que deben involucrarse en los quehaceres sociales, tal como se propende a través de este PCI, poniendo el currículo al servicio de la construcción del dinamismo social y sus agentes, por su puesto, involucrados colectivamente en esta tarea.

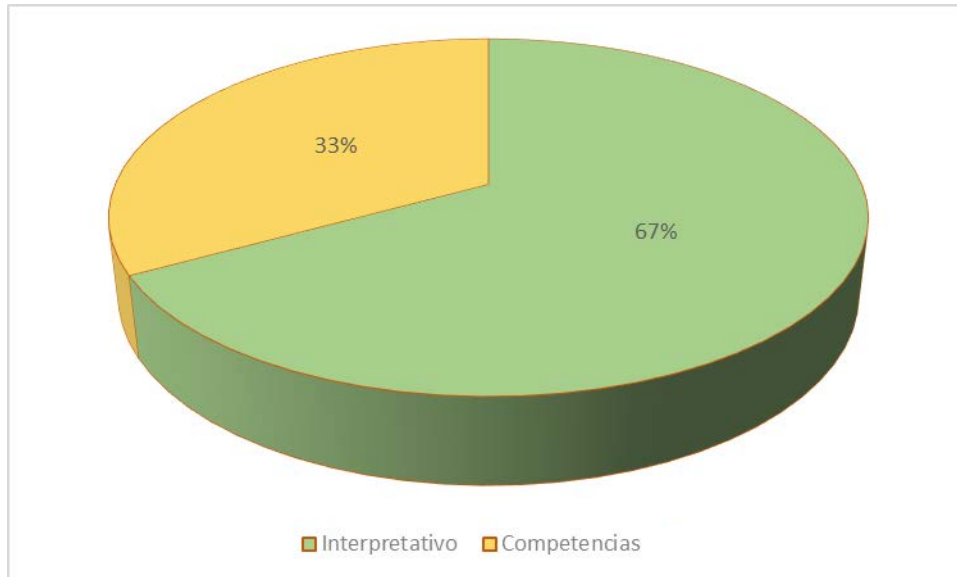
Por otro lado, si bien existe preponderancia del modelo interpretativo, se ha encontrado algunas evidencias en la concepción del currículo que lo filian por un lado al modelo basado en competencias, entre ellas: *“Para fines curriculares, los contenidos se organizan por áreas de estudio y capacidades”* (PCI, p.123) y *“Apunta a la concreción de la misión y visión de nuestra institución”* (PCI, p.3); porque para este modelo, si bien los contenidos son importantes, no constituyen el propósito del currículo, ya que para su tratamiento como experiencias de aprendizaje deben organizarse en áreas, capacidades generales y específicas; abordando una educación holística, que para Moncada (2011) debe integrar aprendizajes básicos como el aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas que les permitan a los estudiantes alcanzar la competencia establecida; además de un trabajo organizado y estratégico que apunta a propósitos institucionales definidos.

Asimismo, también hay referencia al modelo tecnológico, *“Plantea la micro política y lineamientos del trabajo pedagógico”* (PCI, p.3). López (2007), sostiene que el currículo en el modelo tecnológico es prescriptivo porque normativiza desde la planificación con el fin de alcanzar los objetivos. En este caso, el PCI analizado da importancia a la orientación prescriptiva del currículo, estableciendo claramente que su función es dar los lineamientos que direccionen el trabajo pedagógico de la institución.

## 1.2 En el rol del alumno

El rol del estudiante es el tipo de participación de este en todas las etapas del currículo. Se ha determinado que en el PCI analizado se explicitan dos modelos con referencia al rol del alumno, tal como se puede apreciar en el gráfico siguiente.

Figura 5. Rol del alumno



Elaboración propia

Sin embargo, el modelo más constante es el interpretativo, que conceptualiza al estudiante como un agente activo que junto con otros individuos se compromete en la construcción de sus aprendizajes para ser un ciudadano útil a la sociedad.

Se evidencia que el estudiante tiene *"participación activa, consciente e intencional en el proceso de la construcción de su aprendizaje"* (p. 130). Entendiéndose que el estudiante se involucra directamente en su aprendizaje, además lo realiza de manera consciente y deliberada, lo cual le permite saber lo que hace y para qué hace, y conforme con lo que sostiene Román y Díez (2003), el alumno trasciende al aprendizaje para convertirse en un creador de su realidad. Esta propuesta es reforzada por la *"Preparación académica de calidad en las diferentes áreas curriculares"* (PCI, p. 7); enfatizando que esta preparación es de calidad, en consecuencia responde a las necesidades del estudiante, involucra a él en su realización y es útil para su desarrollo cognitivo, volitivo y social.

Para Ruiz (1996) el estudiante, en el modelo interpretativo, construye su aprendizaje en experiencias compartidas con otros individuos. Este mecanismo de

interrelación permanente con sus pares es el que genera la significatividad del aprendizaje y el logro, a su vez, de propósitos comunes.

En el PCI analizado se enfatiza en la relevancia del trabajo interactivo del alumno en el aprendizaje: *“Comparte con sus compañeros conocimientos, experiencias y materiales educativos”* (PCI, p. 11), *“Escucha y respeta las opiniones de sus compañeros cuando trabaja en equipo”* (PCI, p. 11). De esta manera se entiende la intencionalidad de este PCI, en lo que respecta a la forma cómo debe desarrollarse la interacción del estudiante, se halla dentro del modelo interpretativo, porque para el alumno, el aprendizaje es conquista social; tal como lo sostiene Piaget (1977). Por otro lado, sus actitudes no están exentas de perseverancia: *“Se esfuerza por superar sus errores”* (PCI, p.11), y como el estudiante tiene metas definidas, analiza sus errores, los supera y logra sus propósitos.

Otras evidencias relevantes que acercan a este PCI al modelo interpretativo son: *“Conoce y valora la diversidad cultural y natural”* (PCI, p.13), *“Desarrolla hábitos de vida saludable”* (PCI, p.13), *“Desarrolla una cultura y conciencia ambiental entre los miembros de la comunidad educativa”* (PCI, p.13). Estas evidencias pretenden que el estudiante se identifique con las manifestaciones culturales, cooperando, a la vez, en la conservación del ambiente natural de la realidad donde vive. Esta característica de reconocer la subjetividad del individuo en cada acción que desarrolla, es propio del modelo interpretativo, en el que el estudiante construye su personalidad en contacto con los acontecimientos de la vida diaria; y es consciente que su proceso de aprendizaje es una etapa de preparación para que ejerza su ciudadanía, dentro de un marco de convivencia, basado en el respeto por los demás y su participación comprometida en la sociedad donde vive.

En este PCI, también aparecen indicios que se asocian al modelo por competencias. Según Sheskey (2014), el modelo por competencias pretende que el estudiante se enfoque en un proyecto de vida y en este PCI se propende por una *“Educación para generar proyecto de vida y logro de éxito personal”* (PCI, p.7), igualmente se promueve *“Estudiantes con capacidades competentes de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología”* (PCI, p. 7), es decir, considera que su formación escolar es un proceso que le ha de servir para que enfrente los retos que la sociedad le plantea. Para ello deben conocer y manejar herramientas propias de alfabetismo tecnológico. Refrendado, además, por la *“Formación moral sólida de la*

*personalidad con sentido de responsabilidad para afrontar situaciones posteriores”* (PCI, p.7); confirmándose, una vez más, la trascendencia del aprendizaje que sobrepasa las fronteras del currículo, tal como lo sostiene el modelo basado en competencias.

Asimismo, el PCI cuando se refiere a la forma cómo se aprendizaje; señala que *“Se promueve la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación aplicado a los docentes y estudiantes”* (PCI, p.131). Especialmente en lo que respecta al estudiante, esta manera de evaluar pretende recoger información partiendo de la reflexión y el compromiso del propio alumno, reforzando a la vez, el aprendizaje colaborativo mediante la coevaluación. En esta forma de evaluación se enfatiza la participación del estudiante aplicando estrategias para que ellos mismos se autoevalúen sobre cómo están aprendiendo, es decir, aplicando la metacognición, fortaleciendo sus potencialidades y superando sus errores en una autorregulación permanente. En este sentido, Cantón (2011) afirma que si el alumno no tiene la habilidad suficiente para evaluarse, con la ayuda de sus compañeros, es decir, a través de la coevaluación es posible mejorar su desempeño en la escuela.

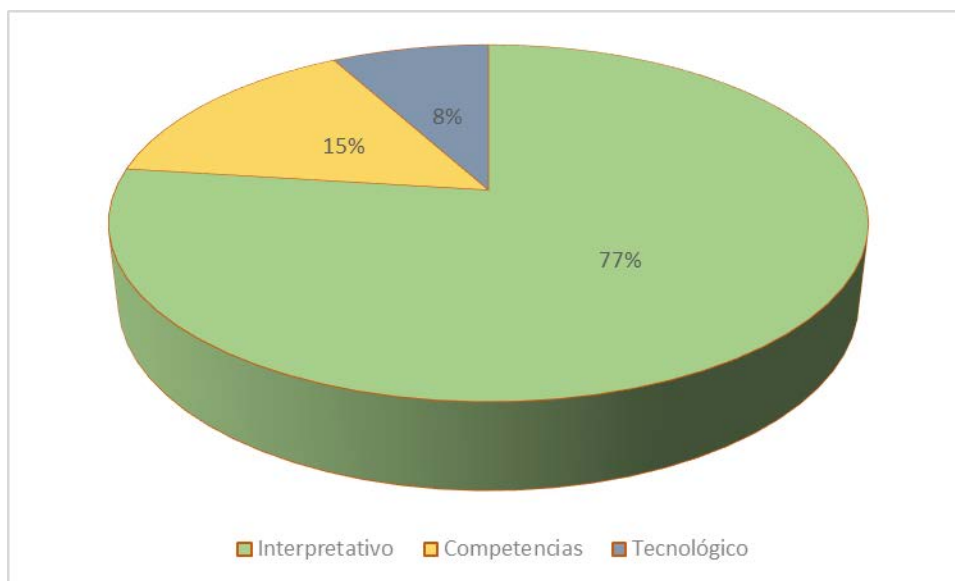
### **1.3. En el rol del maestro**

La actuación del docente es de importancia en todos los modelos curriculares; la diferencia es el tipo de participación que han de tener. En el PCI estudiado, en lo referente al rol del maestro, se halló evidencias de la presencia de varios modelos, pero sobre todo, del modelo interpretativo. Este afirma que el docente es un agente mediador del aprendizaje que bajo la premisa de un trabajo colaborativo y ético genera condiciones adecuadas para que el estudiante pueda potenciar sus capacidades y participar en la construcción comunitaria de la sociedad.

Desde el modelo interpretativo, la función del maestro es mediar el aprendizaje de los estudiantes, intención que se manifiesta en el PCI cuando señala que el docente es un *“promotor del aprendizaje y la práctica de valores en situaciones vivenciales y significativas”* (PCI, p.13). La mediación del maestro, en la línea de lo planteado por Tomlinson y otros (2001), no solo abarca la construcción del conocimiento, sino sobre todo, el compromiso por la formación humanista del estudiante, generando para ello, espacios donde el alumno pueda desarrollarse bajo

principios éticos y ontológicos. Asimismo las situaciones de aprendizaje tienen que ser reales “*desarrollar una cultura ambiental entre los miembros de la comunidad educativa*” (PCI, p.13); y partir de la experiencia inmediata, facilitar el acoplamiento social del estudiante y fortalecer su capacidad de participación y cooperación para la convivencia armónica dentro de la sociedad. Dentro de esta misma orientación, plantea, este PCI, que el maestro debe “*Proponer una metodología de aprendizaje interactivo y usar los recursos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando*” (PCI, p.3).

Figura 6. Rol del maestro



Elaboración propia

Otra evidencia que da notabilidad al papel del docente es cuando propone que tiene que haber “*cambio de actitud del docente*” (PCI, p.3). Para que se produzca este cambio se entiende que el docente tiene que reflexionar sobre su práctica pedagógica, en consonancia con las ideas de Thiessen (2014) y tener consciencia plena de lo que esperan de él, tanto la escuela como la sociedad. Con todo este bagaje, el docente se enfoca en la tarea formativa, labor que no sólo desarrolla con los estudiantes, sino también con los otros agentes educativos: “*Promueve la práctica de valores entre los miembros de la comunidad*” (PCI, p.13), expresando de esta manera, que el docente es un profesional íntegro, cuya presencia, se irradia desde los espacios escolares hasta la comunidad donde ejerce su labor. Es reiterativo, el énfasis que le dan a la presencia del maestro con respecto a la función formativa, pues la visibilidad social al que está expuesto,



condiciona a que este sea un modelo ético en la sociedad, especialmente para los alumnos, reiterando que: *“Docentes con solvencia moral que reflejen ejemplo y modelo en su condición de educador, padre de familia y profesional para los estudiantes”* (PCI, p.8).

Asimismo el PCI señala que los docentes desarrollan *“Trabajo participativo de los docentes de diferentes áreas”* (PCI, p.3) posición que se aproxima al modelo interpretativo, puesto que de acuerdo al planteamiento de Clemente (2010) el maestro desarrolla una labor vivencial y compartida; expresada en el respeto por los demás y trabajo en conjunto que viabilice el desarrollo de aprendizajes estratégicos en los estudiantes. El nivel de socialización laboral del docente es elemental, porque el trabajo en grupo le permite responder colectivamente y con mayor eficiencia a los problemas del contexto.

El PCI estudiado también plantea que el maestro es el responsable de generar un ambiente propicio en la escuela: *“Propiciar un clima institucional favorable”* (PCI, p.12) para que la relación entre maestros, maestros con alumnos, maestros con padres de familia sea lo más óptimo; planteamiento que tiene congruencia con las ideas de Stenhouse (2003), para quien el docente se conduce bajo principios éticos y ontológicos que facilitan su labor en la escuela.

En lo referente al trabajo formativo que realiza con los estudiantes, el PCI considera que el maestro debe empeñarse en promover espacios que permitan el trabajo adecuado, así afirman, que una sus tareas es *“Disminuir la indisciplina escolar con una campaña permanente de sensibilización sobre el cumplimiento de deberes y respeto de derechos”* (PCI, p.12); evidencia que se aproxima al modelo interpretativo, que sostiene que el estudiante debe ser tratado como un ser complejo que merece ser comprendido y a través de la reflexión, con la ayuda del maestro, reorientar sus actitudes si es que presenta dificultades. Por lo que los docentes desarrollan labores permanentes de tutoría: *“Todos los profesores realizan labor de tutoría”* (PCI, p.130), con el fin de acompañar al estudiante en todos los aspectos que concierne su actuación dentro y fuera de la escuela.

Por otro lado, se ha encontrado evidencias que plantean el rol del maestro relacionado al modelo basado en competencias, señalando que los docentes *“Propician la generación de un proyecto de vida en los estudiantes”* (PCI, p.12);

reafirmando que una de las funciones del maestro es desempeñar una labor estratégica en la comprensión y regulación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, que desarrolle competencias necesarias en los estudiantes a fin de que ellos puedan enfrentar con éxito los retos que la vida les plantea (Tobón, 2006). Igualmente, el PCI, refiere que deben ser “*Docentes competentes en su área con conocimientos actualizados para garantizar una buena formación académica y moral de los estudiantes*” (PCI, p. 8), es decir los docentes deben actualizarse, aprendiendo permanentemente, a través de la investigación de su propia práctica pedagógica, para generar en los estudiantes habilidades y capacidades que les permita lograr la competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Y por último, el PCI manifiesta que el docente debe trabajar para “*eleva el rendimiento académico con la aplicación de estrategias*” (PCI, p.22), proposición que se relaciona con el modelo tecnológico, porque se entiende que solo con una aplicación adecuada de estrategias se puede mejorar el aprendizaje y alcanzar objetivos determinados (Carr 2005); descuidando los otros aspectos que confluyen en la construcción del aprendizaje.

#### **1.4. En el proceso de enseñanza**

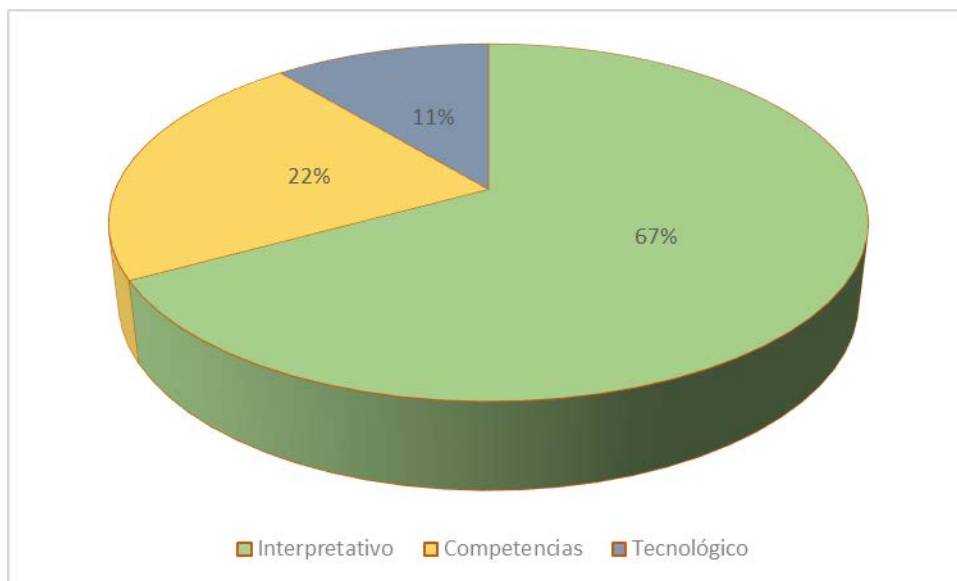
En esta investigación la presencia de uno o más modelos curriculares se constata cuando las evidencias recogidas del PCI, concuerdan o se aproximan con los descriptores que identifican a modelo curricular, en este caso específico, a la enseñanza.

En ese sentido, al estudiar el PCI se encontró que en su diseño y construcción, la enseñanza se ha visto significativamente influenciada por el modelo interpretativo que considera a la enseñanza como la relación sistemática del maestro con el alumno, en contextos de aprendizaje que despierten su sensibilidad y racionalidad a través de múltiples formas de desempeño cognitivo, a fin de que él mismo construya el conocimiento teniendo en cuenta el contexto donde se encuentra.

Se enseña proyectándose cómo van a aprender los alumnos, más allá de qué van a aprender. Es decir, la enseñanza surge de las necesidades propias de los estudiantes y esto se hace evidente en el PCI cuando se expone que la enseñanza

“se orienta a la solución de la problemática pedagógica que se expresa principalmente en el bajo rendimiento escolar a través del desarrollo de capacidades y actitudes en los estudiantes, más que el simple almacenamiento de los contenidos de aprendizaje, de la promoción de la práctica de valores” (PCI, p. 3). Según Stenhouse (2003), enseñar es despertar la sensibilidad y la racionalidad del estudiante; algo que esta evidencia remarca ya que más que enseñar contenidos valora sobre todo la generación de capacidades y la práctica de valores.

Figura 7. Proceso de enseñanza



Elaboración propia

También el PCI considera que la enseñanza se adapta a las formas cómo aprenden los alumnos, es decir, toma en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizaje, señalando el uso de “*estrategias flexibles que contemplen diversidad de procedimientos*” (PCI, p. 129), para proponer estrategias que activen procesos cognitivos diferenciados que respeten las individualidades de los estudiantes.

También la enseñanza, desde una visión interpretativa, valora el contexto y la acción comprometida en el hacer, como resultado de las vivencias o experiencias que poseen tanto alumnos como los maestros. Aunque el aprendizaje es el núcleo de la acción educativa, De la Herrán (2008) afirma que la enseñanza promueve el sentido del aprendizaje, se suscita en el intercambio de experiencias que ocurren en un contexto de socialización. Esto se expresa en el PCI analizado, “*Busca el intercambio de experiencias entre docentes y alumnos de otras instituciones*” (PCI,

p. 12) y por otro lado apunta a *“la mejora de la comprensión lectora en los tres niveles”* (PCI, p. 13) como parte de la mejora del proceso cognitivo.

En suma, se aprecia que la enseñanza, desde este modelo, privilegia la participación del alumno, la comprensión de distintos contextos culturales y sociales, esto se evidencia cuando a partir de sus temas transversales *“Educación para atender la diversidad natural de Ayacucho”* (PCI, p. 6) y *“Educación para articular la institución educativa con la comunidad”* (PCI, p. 6); se proponen la articulación de la enseñanza desde espacios macro como es el contexto para luego desembocar en el proceso de enseñanza concretada en el aula.

Para generar espacios de participación, la enseñanza busca también compromisos y esfuerzos entre maestros y alumnos. Esto se evidencia en el PCI cuando se entiende por tutoría como *“un servicio de acompañamiento a los estudiantes en los aspectos académicos, vocacionales y personales”* (PCI, p. 130), considerando que el trabajo del docente y del alumno van estrechamente relacionados, puesto que en los procesos de enseñanza el maestro es un mediador para que el alumno construya su aprendizaje (Stenhouse, 2003).

A su vez, se identificó en el PCI estudiado que la enseñanza está influenciada por el modelo academicista, toda vez que este modelo enfatiza la transmisión del conocimiento en forma de contenidos disciplinares con la mayor fidelidad, generalmente de manera arbitraria y bajo una planificación insuficiente o inexistente. La cita textual *“incongruencia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se evalúa”* (PCI, p.10) expresa con claridad que el espíritu arbitrario de este modelo se enfoca en la enseñanza. Asimismo, el PCI muestra que todavía se lleva una *“enseñanza con métodos tradicionales”* (p. 10), es decir, el diagnóstico muestra el carácter expositivo de la enseñanza, su sentido magistrocentrista y su misión de transmitir información en lugar de desarrollar capacidades.

Cabe precisar que los modelos curriculares no son completamente puros y que se complementan unos y otros. En ese sentido, generalmente el modelo tecnológico subyace en los demás modelos curriculares, pues la enseñanza es vista regularmente en términos de una planificación, una selección de actividades, un cambio de conductas y unos objetivos por lograr en los estudiantes.

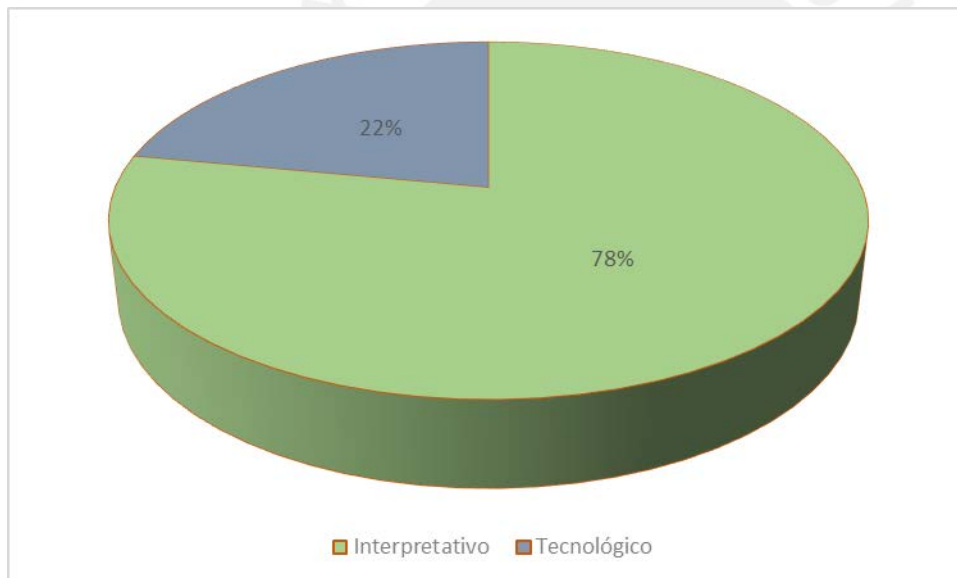
En este contexto, el PCI motivo de la investigación, presenta también

evidencias modelo tecnológico, pues en la cita textual “*Desarrollo de una matemática frontal, mecánica y deductiva*” (PCI, p.10), se refleja una enseñanza que no articula el conocimiento con los procesos cognitivos que se activan en el desarrollo del aprendizaje.

### 1.5. En el proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje en términos de desarrollo de habilidades, valores y actitudes es enfocado de diversas formas y miradas por los modelos curriculares. En ese sentido, según sea la orientación que muestra el aprendizaje en el diseño del PCI, es posible identificar el modelo o los modelos curriculares presentes en este diseño.

Figura 8. Proceso de aprendizaje



Elaboración propia

En esta investigación, tal como se puede visualizar en la figura N° 8, en el PCI se evidencia la presencia preponderante del modelo interpretativo que conceptualiza al aprendizaje como un proceso interactivo y significativo que permite al estudiante comprender el mundo natural y social en el que vive. Los estudiantes son conscientes y se involucran en su aprendizaje, desarrollando procesos cognitivos elevados, acuden a su experiencia y se unen a otros para facilitar y mejorar constantemente su aprendizaje.

El PCI, en concordancia con el modelo interpretativo, “*Propone una*

*metodología de aprendizaje interactivo sustentado en el cambio de actitud del docente y el uso de los recursos educativos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando*” (PCI, p. 3). En ese sentido, el aprendizaje busca la formación integral del educando como un ser complejo que forma parte de un conglomerado social en cuya construcción tiene que participar activamente y de acuerdo con Gimeno (2010) este aprendizaje será significativo cuando responda a la realidad y sea transferible a la misma.

De igual modo, el PCI considera que es necesario el uso de métodos activos para promover la discusión y el desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, *“las estrategias metodológicas de aprendizaje deben definirse y orientarse hacia el desarrollo de las capacidades comunicativas y al manejo de procesamiento de la información, desarrollo del pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas”* (PCI, p. 131). En otras palabras, el aprendizaje, dentro del modelo interpretativo, se orienta a desarrollar procesos cognitivos elevados.

El alumno lleva consigo un cúmulo de aprendizajes a la escuela, como resultado de su interacción con el medio y los pone a consideración de la clase. Son los aprendizajes previos, característica propia del aprendizaje interpretativo y que se evidencia cuando en el PCI se declara que *“se activarán las experiencias y conocimientos previos del estudiante, como punto de inicio para la construcción de los nuevos aprendizajes”* (PCI, p. 130), lo que confirma la importancia de la experiencia del alumno en el desarrollo del proceso del aprendizaje, tal como sostiene Piaget (1997), ya que el aprendizaje parte del eslabón de la experiencia y se consolida mediante la reestructuración de esos esquemas iniciales. Asimismo, desde la experiencia se busca también *“Promover un aprendizaje práctico y vivencial de la matemática”* (PCI, p. 12), lo que refleja un vínculo entre el aprendizaje, las vivencias y cotidianeidad de los estudiantes.

Dado que el aprendizaje es una aproximación del alumno a la comprensión del mundo social y natural que lo rodea, el PCI estudiado asume esa orientación y apuesta por un tema transversal *“Educación para revalorar la cultura local, regional y nacional”* (PCI, p. 5) para explicitar sus necesidades de aprendizajes que tiene que ver con su localidad, a partir de su historia, geografía, restos arqueológicos, atractivos turísticos y costumbres.

Malagon (2008) afirma que el aprendizaje auténtico se produce cuando el estudiante se vincula con su realidad de forma comprometida y en escenarios propios de la vida cotidiana, tal como expresa el PCI en sus objetivos estratégicos “Valorar el patrimonio cultural de la región” (PCI, p. 12) y “Conocer y valorar la diversidad cultural y natural de Ayacucho” (PCI, p. 12). Eso es reflejo de un aprendizaje que busca comprender la realidad que envuelve y acoge a la escuela.

Aunque hay mayor presencia del modelo interpretativo, también se encuentra evidencias del modelo academicista, como expresión de acumulación de conocimientos en forma mecánica e irreflexiva que serán evocados y repetidos para demostrar lo aprendido; también tiene presencia en el PCI. Este documento de gestión lo recoge como una situación anterior que aún se mantiene y que muestra “falta de hábito, técnicas y método de estudio” (PCI, p. 4).

Esta realidad de cómo se direcciona el aprendizaje, genera de forma inevitable, un “bajo rendimiento académico, con alto índice de estudiantes desaprobados en matemáticas y ciencias” (PCI, p. 4). Estas características encontradas en el PCI estudiado, permiten establecer que el modelo academicista sigue influenciando en el proceso de aprendizaje, pues se aprende mecánicamente y sin la promoción de hábitos, técnicas y métodos de estudio.

También se hace notar que, más allá de que el aprendizaje en todo diseño curricular parte de una visión tecnológica al traducirse en un conjunto de actividades instruccionales para alcanzar un objetivo planificado, en el PCI estudiado, no se encuentran mayores evidencias de este modelo, aparte de lo mencionado anteriormente.

Igualmente, al no encontrar en el PCI el aprendizaje en términos de un proceso que genera conocimiento por la interacción social y que se oriente al cambio y a la transformación de una realidad, asumimos en este análisis que no hay evidencias de la presencia del modelo sociocrítico en el diseño curricular.

Del mismo modo, al no encontrar que la práctica educativa está centrada en el aprendizaje y en la formación de competencias que generen primero, desempeños de calidad en la escuela y más adelante, en el sector productivo de la sociedad; podemos establecer no hay rastros del modelo curricular basado en competencias en el proceso de aprendizaje, proceso que sin duda, requiere,

además de lo mencionado, rutas estratégicas, interacción e intercambio con el medio y la metacognición como proceso para regular el propio aprendizaje.

## 2. RELACIÓN ENTRE LOS MODELOS ENCONTRADOS EN EL DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Para determinar la relación entre los modelos curriculares encontrados se considera el proceso de descripción realizado en la parte anterior. En esta sección se establece los tipos de relaciones describiendo los vínculos lógicos de complementariedad, inclusión y oposición entre los modelos curriculares hallados en conceptuales del diseño del Proyecto Curricular Institucional. Considerando que los parámetros de relación son disímiles; se describe a partir de las bases conceptuales de los modelos curriculares.

### 2.1 Relaciones en la concepción del currículo.

En lo referente a la concepción del currículo, se ha encontrado que las evidencias del PCI muestran relaciones entre tres modelos curriculares: modelo interpretativo, modelo basado en competencias y modelo tecnológico. Estos modelos presentan relaciones polivalentes de complementariedad.

Tal como se puede apreciar la evidencia *“su actualización y elaboración es el resultado de la coordinación, consenso y trabajo participativo de los docentes de las diferentes áreas curriculares, el equipo directivo y el consejo académico”* (PCI, p. 3) se aproxima al modelo interpretativo, este se relaciona con la evidencia *“Para fines curriculares, los contenidos se organizan por áreas de estudio y capacidades”* (PCI, p. 123) que corresponde al modelo basado en competencias y a la evidencia *“Plantea la micro política y lineamientos del trabajo pedagógico”* (PCI, p, 3) que se filia con el modelo tecnológico. Se parte del modelo interpretativo como propuesta eje, pero tiene grados de complementariedad con el modelo basado en competencias y el modelo tecnológico. De manera similar se relacionan otras evidencias como *“Tiene como insumos principales al DCN, el Proyecto Educativo Regional, la Propuesta Pedagógica del PEI, la realidad regional, local e institucional y las necesidades e intereses de los estudiantes”* (PCI, p. 3) y *“Pone al servicio de la comunidad mariscalina, ayacuchana y autoridades de la DREA y UGEL Huamanga el Proyecto Curricular Institucional”* (PCI, p. 3). Estas de tendencia interpretativa, se



relacionan con “*Apunta a la concreción de la misión y visión de nuestra institución*” (PCI, p. 3) que pertenece al modelo basado en competencias; relaciones que han de reiterarse en varias la evidencias.

Entendida la complementariedad como una relación lógica de asistencia de unos elementos hacia otros; se afirma que las evidencias de los modelos tecnológico y basado en competencias se relacionan con del modelo interpretativo, puesto que, en la etapa de actualización y elaboración como parte del proceso del diseño curricular, también se desarrolla la organización de las áreas de estudio. Por otro lado, el alineamiento en los niveles de concreción curricular se articula en la concreción de la misión y visión como fin ulterior de la institución. Asimismo, la tarea de organización y actualización del PCI y la organización de las áreas curriculares se realizan con la intención de establecer pautas para el desarrollo de las actividades pedagógicas, pues no debe olvidarse que el PCI es un instrumento de gestión que orienta la organización de las actividades pedagógicas para responder adecuadamente a las demandas educativas y sociales. En consecuencia, la relación de complementariedad de las evidencias de estos tres modelos curriculares se establece desde una lógica polivalente y mutua.

## 2.2 Relaciones en el rol del alumno

El registro de las evidencias, en lo que respecta al rol del alumno, expresa una relación de inclusión entre los modelos basado en competencias e interpretativo. A pesar que la mayor cantidad de evidencias pertenecen al modelo interpretativo, cuando se establece la relación; estas se hallan incluidas, en forma subyacente, en las evidencias del modelo basado en competencias.

Las labores que desarrolla el alumno, de acuerdo al PCI estudiado, están proyectadas desde una visión del modelo interpretativo, sin embargo, el modelo basado en competencias toma varios aspectos del primero; siendo esta la base de la relación de inclusividad. Así las evidencias: “*Educación para generar proyecto de vida y logro de éxito personal*” (PCI, p. 7), “*Estudiantes con capacidades competentes de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología*” (PCI, p. 7) y “*Formación moral sólida de la personalidad con sentido de responsabilidad para afrontar situaciones posteriores*”(PCI, p. 7), que pertenecen al modelo basado en competencias incluyen explícita o implícitamente a “*participación activa, consciente*

*e intencional en el proceso de la construcción de su aprendizaje*”(PCI, p. 130), *“Comparte con sus compañeros conocimientos, experiencias y materiales educativos”*(PCI, p. 11) *“Conoce y valora la diversidad cultural y natural”*(PCI, p. 12) que corresponden al modelo interpretativo.

Entre las evidencias de estos dos modelos se determina que la inclusión permite la construcción procesos consecutivos que se relacionan, en el que uno de ellos contribuye a la consolidación del otro. Los fundamentos para esta afirmación se encuentran en las evidencias halladas en el PCI. Así la educación para lograr el éxito tiene como principio la participación activa del estudiante, quien debe involucrarse en todo lo concerniente a su aprendizaje, para construir la vía que le conduzca hacia el éxito. Igualmente, una formación moral con sentido de responsabilidad se aprende en permanente interacción con otros agentes sociales, compartiendo conocimientos y experiencias en espacios concretos como la familia o la escuela que va alimentando dicha formación en el transcurso de las complejas relaciones interpersonales que experimenta el individuo.

### 2.3 Relaciones en el rol del maestro

En el rol del maestro se ha identificado evidencias del modelo interpretativo de manera hegemónica, no obstante, el modelo basado en competencias y el modelo tecnológico tienen presencia. En estas evidencias se hace patente dos tipos de relaciones.

Primero, una relación de complementariedad entre el modelo basado en competencias y el modelo interpretativo. Entre la evidencia *“Propician la generación de un proyecto de vida en los estudiantes”*(PCI, p. 12) que corresponde al modelo basado en competencias y las evidencias *“Promotor del aprendizaje y la práctica de valores en situaciones vivenciales y significativas”*(PCI, p. 13) y *“Proponer una metodología de aprendizaje interactivo y usar los recursos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando”*(PCI, p. 3); que se circunscriben en el modelo interpretativo, se produce una relación de complementariedad. Esta relación se sustenta porque para alcanzar el éxito se requiere promover aprendizajes significativos y como metodología el desarrollo de actividades interactivas. Asimismo, la formación integral del educando, es promovida por los docentes a fin de que los alumnos,

mediante la construcción de su proyecto de vida, puedan tener un itinerario que les sirva para alcanzar el éxito. También en esta misma direccionalidad, afirman que los docentes deben ser competentes para garantizar la formación académica y moral de los estudiantes, propuesta con filiación al modelo basado en competencias. Por otro lado, estos agentes deben tener solvencia moral y dignos de ser emulados por los estudiantes, evidencia con acercamiento al modelo interpretativo.

Segundo, hay una relación de inclusión entre el modelo tecnológico *“elevar el rendimiento académico con la aplicación de estrategias”* (PCI, p. 22) y el modelo interpretativo en que el docente debe *“Proponer una metodología de aprendizaje interactivo y usar los recursos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando”* (PCI, p.3). Pues dentro de estos planteamientos se identifica que el modelo tecnológico aporta al modelo interpretativo, en el entendido que el rendimiento académico es un componente de una educación de calidad que busca formar al individuo en toda la complejidad que supone su naturaleza humana.

En conclusión, en lo concerniente al rol del docente emergen desde las evidencias dos tipos relaciones: complementariedad entre el modelo interpretativo y el modelo basado en competencias, además de una relación de inclusión entre el modelo tecnológico y el modelo interpretativo.

## 2.4 Relaciones en el proceso enseñanza

La relación en el proceso de enseñanza es de oposición entre el modelo interpretativo y el modelo academicista. La enseñanza es expresada, especialmente desde el modelo interpretativo: *“Usa estrategias flexibles que contemplan diversidad de procedimientos”* (PCI, p.129), *“Busca el intercambio de experiencias entre docentes y alumnos de otras instituciones”* (PCI, p.12); sin embargo, hay evidencias del modelo academicista *“Incongruencia entre lo que se dice, lo que se hace y se evalúa”* (PCI, p.10), *“Desarrollo de una matemática frontal, mecánica y deductiva”*(PCI, p.10). Entre estos dos modelos se da una relación de oposición, pues si para el modelo interpretativo la enseñanza se realiza utilizando diferentes estrategias, en cambio desde el modelo academicista la enseñanza de la matemática se realiza solo mediante el método deductivo. Asimismo, si por un lado el modelo interpretativo *“Se orienta a la solución de la problemática pedagógica”*

(PCI, p.3), en el lado opuesto se encuentra el modelo academicista “*Incongruencia entre lo que se hace, se dice y se evalúa*” (PCI, p.10)

En consecuencia, en la enseñanza se encuentran evidencias de modelos interpretativo y academicista que expresan puntos de vista contrarios. Si la enseñanza busca la comprensión del mundo a través de actividades reflexivas, constructivas y diversificadas, tal como propugna el modelo interpretativo; se encuentra en la vertiente opuesta, la enseñanza de la matemática prioritariamente a través del método deductivo, evidenciándose una clara oposición entre estos dos modelos.

## 2.5 Relaciones en el proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje presenta relaciones de oposición, en el que el modelo interpretativo se contrapone al modelo academicista en cuanto a los procesos del aprendizaje.

Si aprender se “*orienta hacia el desarrollo de las capacidades para el manejo de procesamiento de la información, desarrollo del pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas*” (PCI, p. 131), significa que los alumnos deben ser capaces de seleccionar y procesar la información; pero a la vez utilizar esas capacidades para extrapolar a contextos reales y en situaciones vivenciales, reflexionando críticamente y tomando las decisiones adecuadas y oportunas. Esta manera de comprender el aprendizaje se opone al aprendizaje como transmisión de conocimientos entendida por el modelo academicista.

Asimismo, cuando se refiere a “*Promover un aprendizaje práctico y vivencial de la matemática*” (PCI, p. 12), se está refiriendo una acción comprometida del alumno en la que participa activamente en los procesos del aprendizaje desarrollando, descubriendo, construyendo; desde luego con la ayuda de sus compañeros en contextos de interaprendizaje; antagónico al aprendizaje mecánico del modelo academicista.

## CONCLUSIONES

Dado que los modelos curriculares, como perspectivas pedagógicas, son configuradores del currículo, tienen presencia heterogénea y poliforme en el diseño de los currículos. Esta coexistencia generalmente no es equitativa, debido a que las intenciones educativas y las necesidades que presenta el contexto donde se encuentra la institución educativa, también son distintas. En este estudio se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- En el diseño curricular analizado se evidencia la mayor presencia del modelo curricular interpretativo, tanto en las bases conceptuales de los modelos curriculares como en los elementos del diseño. No obstante, también hay presencia, aunque escasa, de los modelos curriculares academicista, tecnológico y basado en competencias.
- En la concepción del currículo, se ha identificado la predominancia del modelo curricular interpretativo, pues entienden al currículo como la construcción consensuada de las necesidades educativas, culturales y sociales del contexto donde se ubica la institución educativa. Este PCI pone en relevancia la actuación democrática de los agentes educativos y privilegia el proceso de aprendizaje, como esencia del currículo desde la perspectiva del respeto a la diversidad cultural que confluye en la escuela hasta las prácticas de las diferentes manifestaciones culturales consideradas como expresión de la identidad y la coherencia del currículo con la realidad.
- En lo referente al rol del alumno, igualmente se identifica la presencia protagónica del modelo interpretativo, ya que en este PCI se considera que el alumno ejerce una función activa, quien en compañía de sus pares construye su aprendizaje. Los alumnos se comprometen conscientemente en el proceso del aprendizaje para comprender la realidad en la que viven y para que esta comprensión sea profunda, a parte del acompañamiento del maestro, se apoyan unos a otros, con la consigna que juntos se aprende mejor, para ello desarrollan sus capacidades de trabajo en equipo, respeto por las opiniones de los otros y estrategias de comunicación grupal.
- Con respecto al rol del docente, el PCI analizado presenta mayor evidencia relacionado al modelo interpretativo, pues afirma que el maestro es un mediador

del conocimiento, motiva y crea las condiciones necesarias para que el alumno construya el conocimiento; más allá del contenido científico puro incide en la formación humanista del alumno fortaleciendo los principios éticos y ontológicos que se dan en el contexto de la escuela. En tanto el maestro se muestra como un profesional íntegro dentro y fuera de la institución educativa.

- En el proceso de enseñanza, se identifica también la presencia del modelo interpretativo, puesto que en este PCI se declara que la enseñanza es la solución de la problemática pedagógica a través del desarrollo de capacidades en los alumnos; para ello el maestro emplea estrategias flexibles de acuerdo a las características de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo se promueve aprendizajes vivenciales a fin de desarrollar capacidades cognitivas superiores contextualizadas.
- En cuanto al proceso de aprendizaje, se ha identificado en el PCI sobre todo la presencia del modelo interpretativo, porque señala que los alumnos aprenden en base a su experiencia y el conocimiento es procesado y aprendido porque tiene significatividad para los alumnos. El aprendizaje se desarrolla en una interacción dinámica entre los estudiantes y el maestro y en espacios reales, puesto que es concebido como un acto vivencial que va expandiéndose desde la familia hasta las conglomeraciones sociales mayores.
- Finalmente, la relación entre los modelos curriculares encontrados se dan de tres maneras: complementariedad, inclusión y en algunos casos, oposición. Así en la concepción del currículo la relación es de complementariedad entre los modelos tecnológico, basado en competencias e interpretativo, en el rol del alumno, la relación es de inclusión del modelo interpretativo y el modelo basado en competencias, en el rol del docente, se identifica dos tipos de relaciones, primero, una relación de complementariedad entre el modelo interpretativo y basado en competencias y segundo, una relación de inclusión del modelo tecnológico en el modelo interpretativo, en el proceso de enseñanza la relación es de oposición entre los modelos academicista e interpretativo; y por último, en el proceso de aprendizaje se ha identificado una relación de contradicción entre el modelo academicista e interpretativo.

## RECOMENDACIONES

- Se sugiere compartir esta investigación con todos los miembros de la institución educativa de donde procede la fuente de investigación, dado que su PCI tiene una temporalidad hasta el año 2016 y puede servir para reflexionar sobre la presencia de los modelos curriculares en su diseño y así alentar otras perspectivas y rumbos en la educación que ofrecen a la niñez y juventud ayacuchana.
- Se recomienda en futuras investigaciones sobre la presencia de los modelos en los diseños curriculares, tomar en cuenta el diseño metodológico seguido por esta investigación para el tratamiento cualitativo de la información recogida de un contexto educativo específico. El propósito de esta recomendación, busca en realidad, alentar y profundizar mayores investigaciones, proponiendo y utilizando nuevas técnicas para el recojo y la interpretación de la información.
- Se sugiere a quienes estén interesados en investigar cómo los modelos curriculares configuran el currículo; expresados en diseños curriculares nacionales, regionales, institucionales y locales; a seguir afinando y perfeccionando los instrumentos de recojo de información; considerando las particularidades de cada contexto educativo, así como también la vinculación de las bases conceptuales de los modelos con los elementos de cada diseño curricular.
- Se recomienda llevar adelante nuevas y mayores investigaciones con relación a la presencia de los modelos curriculares en el diseño de un PCI, dado que su estudio ha de permitir que cada I.E. identifique el enfoque sobre el cual posiciona su práctica educativa y a los maestros, un mayor manejo y comprensión del currículo. Todo ello, en esa búsqueda de contribuir en la tarea sustantiva de nuestra educación: la mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adedoja, G. (2015). Pre-Service Teachers' Ease of Use and Intention to Use Selected E-learning Technologies in Designing Instruction. En *American Journal of Educational Research*. Año 2015, volumen 3, número 10, páginas 1320-1323. Recuperado de <http://pubs.sciepub.com/education/3/10/18/>
- Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires. Aique.
- Álvarez, J. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículo*. Madrid: Miño y Dávila editores
- Apple, M. (1997). *Teoría y crítica de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2006). *Introduction to research in education*. Canadá: Cengage Learning.
- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1999). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó
- Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P., y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción: Teoría y praxis*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Bastión, V. y Ferreyra, H. (1998). *Plan educativo institucional*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.
- Bixio, C. (1998). *Cómo construir proyectos en la E.B.R.* Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2010). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bruner, J. (1994). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cabrera, I. (2009). El Análisis de Contenido en la Investigación Educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la



- información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), pp. 71-93. Recuperado de [file:///C:/Users/Lorena/Downloads/501-1493-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lorena/Downloads/501-1493-1-PB%20(2).pdf)
- Cantón, I. (2011). Competencias básicas y objetivos del aprendizaje, en Cantón, I. y Pino-Juste, M. (Coords.), *Diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid, Alianza Editorial, S.A.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la enseñanza*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clemente, M. (2010). *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Creación literaria y más (2007). Inclusión y exclusión semántica. Recuperado de <http://creacionliteraria.net/2011/04/inclusion-y-exclusion-semantica/>
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de innovación educativa. Versión electrónica. Revista Aula de Innovación Educativa 161.
- Corvalán, O. (2013). Fundamentos teórico prácticos en la educación por competencias. En Corvalán, O., Tardif, J. y Montero, P. (Coords.), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en competencias*. México: Editorial ANUIES.
- Creswel, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* 2da. Edición Editorial SAGE Consulta: 14 de junio de 2009. <http://books.google.com.pe/books?id=DetLkgQeTJgC&printsec=frontcover>
- De la Herrán, A. (2008). Didáctica de la creatividad. En De la Herrán, A. y Paredes, J. *Didáctica general*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- De Toro, A., (1988). *Texto, mensaje, recipiente*. Tübingen: Editorial GNV.
- Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. En Simons, H. *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díez, J. y Moulines, C. (1999). *Fundamentos de la filosofía de la ciencia*. Barcelona: España.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Fuensanta, P. y García, M. (2001). *Evaluación del proyecto curricular*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Bristol: Open University Press.
- Galdo, V. (2012). *Visión histórica de la educación peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Gobierno Regional de Ayacucho (2004). Resolución Ejecutiva Regional N° 775-2004-GRA/PRES
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hernández, P. (1995). *Diseñar y enseñar*. Madrid: Narcea, S.A.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N. y Voogt, J. M. (2014) Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers. En *Journal of Curriculum Studies*. año 2014, volumen 46, número 1, páginas 33-57. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.834077>
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner-Research. Developing Theory from Practice*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Koliba, C. (2008). Democracy and Education Schools and Communities Initiative Conceptual Framework and Preliminary Findings. Recuperado de <http://www.uvm.edu/~dewey/articles/Democonc.html>
- Korkmaz, H. y Erden, M. (2014). A delphi study: The characteristic of democratic schools. En *The Journal of Educational Research*. Año 2014, volumen 107, número 5, páginas 365 – 373. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2013.823365>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. California: editorial Sage.
- Ley N°28044. Diario Oficial El Peruano, Lima, 28 de julio de 2003.
- López, J. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Malagon, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *En Revista en Investigación y Educación en Enfermería*. Cali: 2008; 26 (2 supl.): 136-142. Recuperado de [www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120).
- Medina, A. (1991). *Didáctica – Adaptación. Currículum*. Madrid: UNED.

- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park. CA: Sage.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Recuperado de <https://edumate.wordpress.com/2009/01/03/disenio-curricular-nacional-de-educacion-basica-regular-2009/>
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2013). *Informe de la Evaluación Censal de Estudiantes*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2013). *Marco curricular*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/marco\\_curricular.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/marco_curricular.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2014). Orientaciones generales para la planificación curricular. Recuperado de <http://www.ugel06.gob.pe/agp/materiales/orientaciones-progra-ebr.pdf>
- Moncada, E. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Monclús, E. (2005). Elementos del currículo. En Sánchez, P. *Enseñar y aprender*. Salamanca: Editorial Témpora.
- Montenegro I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno, M. (2012). *La evaluación de competencias en educación*. Sinética Revista Electrónica. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000200010&script=sci_arttext)
- Navarro, A. (2006). Relaciones semánticas entre las palabras. Recuperado de <http://www.aldadis.net/revista10/documentos/22.pdf>
- Nilssen, V. y Solheim, R. (2015). 'I see what I see from the theory I have read.' Student teachers learning through theory in practice. En *Journal of Education for Teaching: Internacional Research and Pedagogy*. Año 2015, volumen 41, páginas 404-416. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2015.1080423?journalCode=cjet20>
- Pacheco, A. (2013). Presencia de los modelos curriculares en el programa de los años intermedios del bachillerato internacional (Tesis de Maestría). Lima: PUCP.

- Pacheco, J. Currículo: entre teorías e métodos. *En Revista Cuadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p. 383-400, may-ago 2009. Recuperado de [www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf)
- Palladino, E. (1995). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: Espacio.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Seix y Barral.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (1998). *¿Cómo elaborar un proyecto de innovación curricular? Módulo 1. Primera unidad*. Lima: CISE – PUCP.
- Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes: Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos Tau.
- Quebec Education Program (2011). Cross-curricular competencia, Chapter 3. Recuperado de [www1.mels.gouv.qc.ca/sections/.../pdf/chapter3.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/.../pdf/chapter3.pdf)
- Revilla, D. (2014). *Diseño y diversificación curricular. Unidad 1: El diseño curricular, procesos, niveles y diversificación*. Lima: Escuela de Posgrado PUCP.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldán, J. y Guerrero, G. (2004). *La complementariedad: una filosofía para el siglo XXI*. Cali: Programa editorial Universidad del Valle.
- Román, M. y Diez, E. (2003). *Diseño curriculares aplicados*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universo S.A.
- Sánchez, P. (2005). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Ediciones Témpora, S.A.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Madrid: Ariel
- Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting visions and enduring concerns*. California: Sage Publications.
- Sheskey, B. (2014). Crear conexiones de aprendizaje cuando el estudiante es experto en tecnología, en Hayes, H. (Edit.), *Currículum XXI*. Madrid, NARCEA, S.A.
- Short, E. (2009). *Whatsworthrecalling?*.en Short, E. y Waks, L. (2009). *Leaders in Curriculum Studies*. Philadelphia: Temple University.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: ediciones Morata.

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Troquel S. A.
- Tadeu, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires: Niño y Dávila editores.
- Thiessen, D. (2014). Teachers and teaching. *Revista Curriculum Inquiry*, 135-140. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291467-873X>
- Tobón, S. (2006). Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf)
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tomlinson, C. A. (2001). *The parallel curriculum*. California: Corwin Press, INC.
- Trujillo, J. (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación*. En Revista Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, pp.307-322. Recuperado de <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- UNESCO, (2010). *Educational planning: approaches, challenges*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/images/Training\\_Module\\_1\\_on\\_Educational\\_Planning\\_Eng.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/images/Training_Module_1_on_Educational_Planning_Eng.pdf)
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1993.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Vásquez, A. y Alarcón, M. (2010). *Didáctica de la tecnología*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Wojciechowski, T. (2010). A Global Issues Planning Framework for Junior and Intermediate Teachers. En *Educating for Global Citizenship*. Ontario: Elementary Teachers Federation of Ontario. Recuperado de [www.efto.ca](http://www.efto.ca)
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.





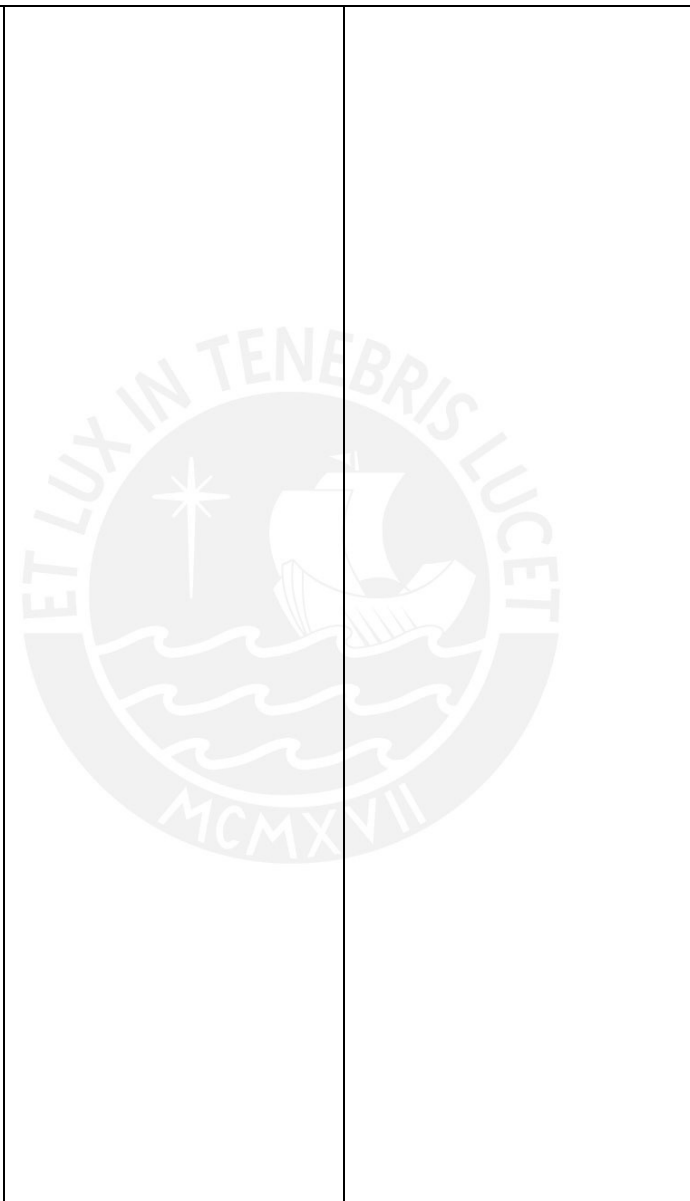
APÉNDICE 1

Instrumento de recojo de información

Instrucciones: Registre citas textuales del PCI de Ayacucho e indique la ubicación de la página con código de memo para comentario

Categoría: PRESENCIA DE LOS MODELOS CURRICULARES EN EL DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL						
Sub categorías		Indicadores				
Bases conceptuales del modelo curricular		B.C. 1. Concepción del currículo	B.C. 2. Rol del alumno	B.C.3. Rol del maestro	B.C. 4. El proceso de enseñanza	B.C. 5. El proceso de aprendizaje
Elementos del diseño del PCI						
Indicadores	E.D. 1. Objetivos	<p><b>Cita textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tiene como insumos principales al DCN, el Proyecto Educativo Regional, la Propuesta Pedagógica del PEI, la realidad regional, local e institucional y las necesidades e intereses de los estudiantes” (PCI, p.3)</li> <li>• “Pone al servicio de la comunidad mariscalina, ayacuchana y autoridades de la DREA y UGEL Huamanga el Proyecto Curricular Institucional.” (PCI, p. 3)</li> <li>• “Plantea la micro política y lineamientos</li> </ul>	<p><b>Cita textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Educación para generar proyecto de vida y logro de éxito personal” (PCI, p. 7)</li> </ul>	<p><b>Cita textual:</b></p>	<p><b>Cita textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “se orienta a la solución de la problemática pedagógica que se expresa principalmente en el bajo rendimiento escolar a través del desarrollo de capacidades y actitudes en los estudiantes, más que el simple almacenamiento de los contenidos de aprendizaje, de la promoción de la práctica de valores” (PCI, p. 3).</li> <li>• “Educación para atender la diversidad natural de Ayacucho” (PCI, p. 6)</li> </ul>	<p><b>Cita textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Propone una metodología de aprendizaje interactivo sustentado en el cambio de actitud del docente y el uso de los recursos educativos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando” (PCI, p. 3).</li> </ul>



		<p>del trabajo pedagógico" (PCI, p.3),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "articular el calendario comunal y cívico con el trabajo pedagógico en las aulas" (PCI, p.13)</li> <li>• "Promover una educación intercultural" (PCI, p.13)</li> <li>• "Elaboración de Proyectos agroecológicos: viveros, biohuertos, hidroponía, crianza de animales menores, etc." (PCI, p.4)</li> <li>• "Elaborar proyectos para desechar adecuadamente residuos orgánicos e inorgánicos" (PCI, p.4).</li> <li>• "Pone al servicio de la comunidad mariscalina, ayacuchana y autoridades de la DREA y UGEL Huamanga el Proyecto Curricular Institucional." (PCI, p. 3)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Educación para articular la institución educativa con la comunidad" (PCI, p. 6)</li> <li>• "un servicio de acompañamiento a los estudiantes en los aspectos académicos, vocacionales y personales" (PCI, p. 130)</li> </ul>	
--	--	--	---	---	--

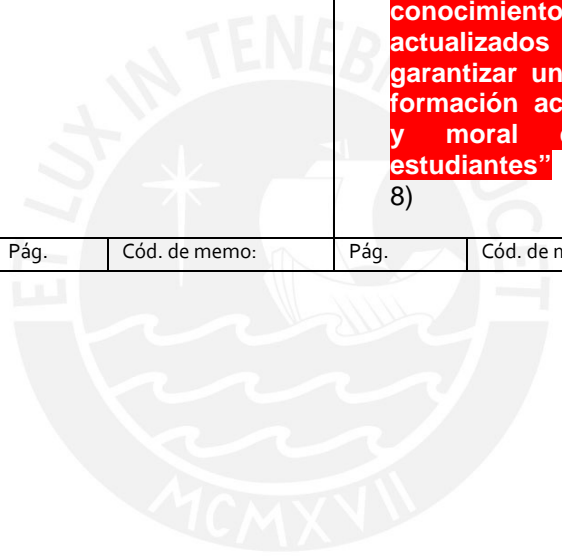
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Muestra interés y aprecio por las costumbres locales y regionales” (PCI, p.5)</li> <li>• “Valora y respeta la diversidad lingüística y cultural” (PCI, p.5)</li> <li>• “Para fines curriculares, los contenidos se organizan por áreas de estudio y capacidades” (PCI, p.123)</li> <li>• “Apunta a la concreción de la misión y visión de nuestra institución” (PCI, p.3)</li> <li>• “Plantea la micro política y lineamientos del trabajo pedagógico” (PCI, p.3),</li> </ul>	<p>Pág.      Cód. de memo:</p>	<p>Pág.      Cód. de memo:</p>	<p>Pág.      Cód. de memo:</p>	<p>Pág.      Cód. de memo:</p>
	<p><b>Cita textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “su actualización y elaboración es el resultado de la</li> </ul>	<p><b>Cita textual:</b></p>	<p><b>Cita textual:</b></p>	<p><b>Cita textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “incongruencia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se</li> </ul>	<p><b>Cita textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “falta de hábito, técnicas y método</li> </ul>	<p><b>Cita textual:</b></p>

		<p>coordinación, consenso y trabajo participativo de los docentes de las diferentes áreas curriculares, el equipo directivo y el consejo académico" (PCI, p.3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "deficiente planificación y coordinación entre autoridades, profesores y padres de familia" (PCI, p10)</li> </ul>				<p><b>evalúa"</b> (PCI, p.10)</p>	<p><b>de estudio"</b> (PCI, p. 4).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "bajo rendimiento académico, con alto índice de estudiantes desaprobadados en matemáticas y ciencias" (PCI, p. 4)</li> </ul>		
Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de meo	Pág.	Cód. de memo	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:
<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Estudiantes con capacidades competentes de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología" (PCI, p. 7)</li> <li>• "Formación moral sólida de la personalidad con sentido de responsabilidad para afrontar situaciones posteriores" (PCI, p.7);</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "promotor del aprendizaje y la práctica de valores en situaciones vivenciales y significativas" (PCI, p.13).</li> <li>• "cambio de actitud del docente" (PCI, p.3)</li> <li>• "Docentes con solvencia moral que reflejen ejemplo y modelo en su condición de educador, padre de familia y profesional para los estudiantes" (PCI, p.8).</li> </ul>					
Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:

	<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Preparación académica de calidad en las diferentes áreas curriculares” (PCI, p. 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Disminuir la indisciplina escolar con una campaña permanente de sensibilización sobre el cumplimiento de deberes y respeto de derechos” (PCI, p.12)</li> <li>• “Propiciar un clima institucional favorable” (PCI, p.12)</li> <li>• “elevar el rendimiento académico con la aplicación de estrategias” (PCI, p.22)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “la mejora de la comprensión lectora en los tres niveles” (PCI, p. 13).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promover un aprendizaje práctico y vivencial de la matemática” (PCI, p. 12)</li> <li>• “Educación para revalorar la cultura local, regional y nacional” (PCI, p. 5)</li> <li>• “Valorar el patrimonio cultural de la región” (PCI, p. 12)</li> <li>• “Conocer y valorar la diversidad cultural y natural de Ayacucho” (PCI, p. 12)</li> </ul>				
	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:
E. D. 2. Contenidos	Cita textual: Los datos están consignados en el diseño curricular diversificado de cada grado y forman parte del PCI.		Cita textual: Los datos están consignados en el diseño curricular diversificado de cada grado y forman parte del PCI.		Cita textual: Los datos están consignados en el diseño curricular diversificado de cada grado y forman parte del PCI.		Cita textual: Los datos están consignados en el diseño curricular diversificado de cada grado y forman parte del PCI.		Cita textual: Los datos están consignados en el diseño curricular diversificado de cada grado y forman parte del PCI.	

	Pág.	Cód. de memo	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:
E. D. 3. Metodología	<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>		<b>Cita textual:</b>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• "participación activa, consciente e intencional en el proceso de la construcción de su aprendizaje" (PCI, p. 130).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "desarrollar una cultura ambiental entre los miembros de la comunidad educativa" (PCI, p.13)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "estrategias flexibles que contemplen diversidad de procedimientos" (PCI, p. 129)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "las estrategias metodológicas de aprendizaje deben definirse y orientarse hacia el desarrollo de las capacidades comunicativas y al manejo de procesamiento de la información, desarrollo del pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas" (p. 131)</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Comparte con sus compañeros conocimientos, experiencias y materiales educativos" (PCI, p. 11)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "proponer una metodología de aprendizaje interactivo y usar los recursos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando" (PCI, p.3).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "busca el intercambio de experiencias entre docentes y alumnos de otras instituciones" (PCI, p. 12)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "se activarán las experiencias y conocimientos previos del estudiante, como punto de inicio para la construcción de los nuevos aprendizajes" (PCI, p. 130),</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Escucha y respeta las opiniones de sus compañeros cuando trabaja en equipo" (PCI, p. 11)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "promueve la práctica de valores entre los miembros de la comunidad mariscalina" (PCI, p.13)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "enseñanza con métodos tradicionales" (PCI, p. 10)</li> </ul>			
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Se esfuerza por superar sus errores" (PCI, p. 11)</li> <li>• "Conoce y valora la diversidad cultural y natural" (PCI, p.13)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Trabajo participativo de los docentes de diferentes áreas" (PCI, p.3)</li> <li>• "Todos los profesores realizan labor de tutoría" (PCI, p.130)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Desarrollo de una matemática frontal, mecánica y deductiva" (PCI, p.10)</li> </ul>			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Desarrolla hábitos de vida saludable"(PCI, p.13)</li> <li>• "Desarrolla una cultura y conciencia ambiental entre los miembros de la comunidad educativa" (PCI, p.13)</li> </ul>								

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Propician la generación de un proyecto de vida en los estudiantes” (PCI, p.12)</li> <li>• “Docentes competentes en su área con conocimientos actualizados para garantizar una buena formación académica y moral de los estudiantes” (PCI, p. 8)</li> </ul>							
		Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:



E. D. 4. Evaluación	Cita textual:		Cita textual:		Cita textual:		Cita textual:		Cita textual:	
	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:	Pág.	Cód. de memo:

• “Se promueve la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación aplicado a los docentes y estudiantes” (PCI, p.131)

Leyenda:

- B.C. Base conceptual del modelo curricular
- E.D. Elemento del diseño del PCI

Responsable:

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

**APÉNDICE 2**

**Matriz de relación de los modelos encontrados en el diseño Proyecto Curricular Institucional**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	ASPECTOS	MODELO	EVIDENCIAS (modelos/citas)
<b>PRESENCIA DE LOS MODELOS CURRICULARES</b>	BASES CONCEPTUALES DEL MODELO CURRICULAR EN EL DISEÑO DEL PCI	Concepción del currículo	<b>TIPO DE RELACIÓN: COMPLEMENTARIEDAD</b>	INTERPRETATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Su actualización y elaboración es el resultado de la coordinación, consenso y trabajo participativo de los docentes de las diferentes áreas curriculares, el equipo directivo y el concejo académico” (PCI, p.3)</li> <li>• “Tiene como insumos principales al DCN, el Proyecto Educativo Regional, la Propuesta Pedagógica del PEI, la realidad regional, local e institucional y las necesidades e intereses de los estudiantes” (PCI, p. 3)</li> <li>• “Pone al servicio de la comunidad mariscalina, ayacuchana y autoridades de la DREA y UGEL Huamanga el Proyecto Curricular Institucional”(PCI, p. 3).</li> <li>• “Apunta a la concreción de la misión y visión de nuestra institución”(PCI, p. 3)</li> </ul>
				BASADO EN COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para fines curriculares, los contenidos se organizan por áreas de estudio y capacidades” (PCI, p.123)</li> <li>• “Apunta a la concreción de la misión y visión de nuestra institución”(PCI, p. 3)</li> </ul>
				TECNOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Plantea la micropolítica y los lineamientos del trabajo pedagógico” (PCI, p.3)</li> </ul>
		Rol del alumno	<b>TIPO DE RELACIÓN: INCLUSIÓN</b>	BASADO EN COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Educación para generar proyecto de vida y logro de éxito personal” (PCI, p. 7),</li> <li>• “Estudiantes con capacidades competentes de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología” (PCI, p. 7)</li> <li>• “Formación moral sólida de la personalidad con sentido de responsabilidad para afrontar situaciones posteriores”(PCI, p. 7)</li> </ul>



			INTERPRETATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Participación activa, consciente e intencional en el proceso de la construcción de su aprendizaje"(PCI, p. 130)</li> <li>• "Comparte con sus compañeros conocimientos, experiencias y materiales educativos"(PCI, p. 11)</li> <li>• "Conoce y valora la diversidad cultural y natural"(PCI, p. 12)</li> </ul>
			Rol del maestro	TIPO DE RELACIÓN: COMPLEMENTARIEDAD
	INTERPRETATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Promotor del aprendizaje y la práctica de valores en situaciones vivenciales y significativas"(PCI, p. 13)</li> <li>• "Proponer una metodología de aprendizaje interactivo y usar los recursos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando". (PCI, p.3)</li> </ul>		
	TIPO DE RELACIÓN: INCLUSIÓN	TECNOLÓGICO		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Elevar el rendimiento académico con la aplicación de estrategias"(PCI, p. 22)</li> </ul>
		INTERPRETATIVO		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Promotor del aprendizaje y la práctica de valores en situaciones vivenciales y significativas"(PCI, p. 13)</li> <li>• "Proponer una metodología de aprendizaje interactivo y usar los recursos disponibles en el plantel y la localidad para elevar la calidad educativa y concretizar la formación integral del educando". (PCI, p. 3)</li> </ul>

	Proceso de enseñanza	TIPO DE RELACIÓN: OPOSICIÓN	INTERPRETATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se orienta a la solución de la problemática pedagógica”. (PCI, p.3)</li> <li>• “Usa estrategias flexibles que contemplen diversidad de procedimientos”. (PCI, p.129)</li> <li>• “Busca el intercambio de experiencias entre docentes, docentes y alumnos de otras instituciones”. (PCI, p.12)</li> </ul>
			ACADEMICISTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Incongruencia entre lo que se hace, se dice y lo que se evalúa”. (PCI, p.10)</li> <li>• “Enseñanza con métodos tradicionales”. (PCI, p.10)</li> <li>• “Desarrollo de una matemática frontal, mecánica y deductiva”. (PCI, p.10)</li> </ul>
	Proceso de aprendizaje	TIPO DE RELACIÓN: OPOSICIÓN	INTERPRETATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Orienta hacia el desarrollo de capacidades para el manejo de la información, desarrollo del pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas”. (PCI, p.131)</li> <li>• “Promover un aprendizaje práctico y vivencial de la matemática”. (PCI, p.12)</li> </ul>
			ACADEMICISTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Enseñanza con métodos tradicionales”. (PCI, p.10)</li> <li>• “Desarrollo de una matemática frontal, mecánica y deductiva”. (PCI, p.10)</li> </ul>

## APÉNDICE 3

Tabla de descriptores de las relaciones entre los modelos curriculares presentes en el PCI

Categoría	Subcategorías	Indicador	Relación	Descriptor
Presencia de los modelos curriculares	Elementos del diseño del PCI	Objetivos	Complementariedad	- Relación integradora que existe entre las distintas descripciones que se complementan sobre una realidad y que ha sido codificada lingüísticamente (Roldán y Guerrero, 2004)
		Contenidos Metodología	Inclusión	- Relación que se expresa cuando un concepto o significado de un tópico, está incluido en otro (CLM, 2007).
		Evaluación de los aprendizajes	Oposición	- Relación semántica que tiene lugar cuando en un conjunto de palabras o significados, se excluye alguno de ellos por no contener las características o los mismos postulados de los demás (De Toro, 1988).

**Matriz de descriptores de la presencia de los modelos curriculares desde sus bases conceptuales en el diseño del PCI**

Categorías	Subcategorías	Aspecto	Indicadores	Descriptores
Presencia de modelos curriculares	Presencia de Bases conceptuales	Concepción del currículo	Academicista	Organizar los conocimientos que orientarán la labor del maestro.
				Conjunto de contenidos disciplinares sobre los conocimientos del mundo.
				Se usan métodos generales como el inductivo-deductivo que permita transferir y aprehender la información.
				La evaluación sirve para constatar la cantidad de conocimiento retenido.
			Tecnológico	Estructurar los procesos de aprendizaje para alcanzar el objetivo trazado.
				Prevé un conjunto de experiencias que los alumnos deben ejecutar para alcanzar el objetivo.
				La modelización es el principal método pedagógico.
				Control del producto final del aprendizaje.
			Interpretativo	Generar compromisos consensuados de participación social.
				Flexibles y contextualizados a la realidad.
				Proyecto consensuado de experiencias de aprendizaje.
				Es una evaluación holística de interpretación y comprensión de todos los elementos y agentes educativos.
		Sociocrítico	Buscar la participación de todos para superar los antagonismos y cambiar la sociedad	
			Se organizan actividades interdisciplinarias que promuevan la equidad y la justicia.	
			Construcción social para la transformación.	
			Se evalúa los problemas asociados al estudiante, a la escuela y al entorno.	
		Basado en competencias	Formar personas autónomas, creativas y éticas para adaptarse con éxito a contextos altamente cambiantes.	
			Son saberes que permiten el desarrollo de capacidades y habilidades.	
			Estrategias abiertas y flexibles que se adapten a la circunstancia y objetivo del aprendizaje	
			La actuación y adaptabilidad de los sujetos educativos frente a situaciones difíciles de la vida real.	
Rol del alumno	Academicista	Memorizar y reproducir los conocimientos en un estado de docilidad.		
		Secuencia de contenidos que deberán ser memorizados por los estudiantes.		
		Los estudiantes ejecutan la metodología que propone el maestro de manera autocrática.		
		Se empeñan en retener y evocar la mayor cantidad de información de manera mecánica.		
	Tecnológico	Ejecutar las experiencias de aprendizaje planificadas.		
		Secuencia de pasos para la ejecución de una actividad.		

				<p>Ejecuta la mayor cantidad de ejercicios para alcanzar el objetivo</p> <p>Demuestran su éxito siguiendo la secuencia de actividades programadas.</p>
			Interpretativo	<p>Mediar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Construye los conocimientos que corresponden al contexto</p> <p>Realiza actividades con autonomía y creatividad</p> <p>Evalúa su propia conducta y cuestiona lo que aprende para mejorar su accionar.</p>
			Sociocrítico	<p>Comprender, criticar y cambiar la realidad.</p> <p>Son lenguajes que precisan descubrir sus contenidos subyacentes</p> <p>Crítica y acción para el cambio social</p> <p>Su compromiso en la transformación de la sociedad.</p>
			Basado en competencias	<p>Interactuar con otros permanentemente para generar su aprendizaje con iniciativa, autonomía y ética.</p> <p>Se orientan al desarrollo de la personalidad, poniendo relevancia en contenidos actitudinales.</p> <p>Usa estrategias dinámicas que le permitan interactuar con su contexto y superar dificultades</p> <p>.Se evalúa el desempeño del estudiante a través de estándares de aprendizaje.</p>
		Rol del docente	Academicista	<p>Transmitir conocimientos académicos.</p>
				<p>Organiza los contenidos que los alumnos deben aprender</p>
				<p>El maestro es quien determina una metodología genérica para todos los alumnos.</p>
				<p>Comprobar el aprendizaje a través de pruebas mecánicas.</p>
			Tecnológico	<p>Organizar las experiencias de aprendizaje para aplicar el currículo estructurado</p>
				<p>Planifica la secuencia de contenidos que deben ejecutar los estudiantes al realizar una actividad.</p>
				<p>Demuestra las acciones a seguir para que los alumnos lo imiten y logren el objetivo deseado.</p>
				<p>Comprobar el rendimiento académico mediante pruebas objetivas o trabajos finales.</p>
			Interpretativo	<p>Contextualizar y motivar aprendizaje</p>
				<p>Une la teoría con la práctica.</p>
				<p>Negocia con los estudiantes para usar las estrategias más variadas que respondan a las necesidades.</p>
				<p>Autoevalúa permanentemente su función buscando eficiencia en su desempeño.</p>

			<p>Sociocrítico</p> <p>Basado en competencias</p>	<p>Promover la transformación de la educación y la sociedad.</p> <p>Sirven para desarrollar el pensamiento crítico y político de los estudiantes</p> <p>Diálogo y consenso para buscar soluciones colectivas.</p> <p>Participación reflexiva, crítica y comprometida en la transformación social.</p> <p>Diseñar actividades de alta demanda cognitiva para el estudiante en el ascienda a niveles superiores de cognición.</p> <p>Los contenidos sirven para desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes.</p> <p>Promover el uso de distintas estrategias para actuar ante un problema.</p> <p>La capacidad estratégica del docente en la mediación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
		Proceso de enseñanza	<p>Academicista</p> <p>Tecnológico</p> <p>Interpretativo</p>	<p>Transmitir expositivamente contenidos académicos</p> <p>Transmisión de contenidos en forma oral con la finalidad que los alumnos recuerden la mayor cantidad de información</p> <p>La exposición verbal es la principal metodología para la realización de las “clases magistrales”</p> <p>La efectividad de la enseñanza se mide de acuerdo al aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Imponer la ejecución de actividades para alcanzar resultados eficaces.</p> <p>Modelización de los pasos para ejecutar actividades.</p> <p>Realización de actividades bajo parámetros de control</p> <p>Se evalúa solo la acción del alumno y no los otros elementos.</p> <p>Promover actividades de alto desarrollo cognitivo.</p> <p>Propuesta de actividades vivenciales que responden a las necesidades de contexto.</p> <p>Acciones interactivas que posibilitan el desarrollo cognitivo y la personalidad del alumno</p> <p>Se evalúa todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza.</p>
			<p>Sociocrítico</p> <p>Basado en competencias</p>	<p>Desarrollar actividades para potenciar la capacidad crítica.</p> <p>Ayudan a desarrollar estrategias para ejecutar actividades con autonomía.</p> <p>Despertar conciencias reflexivas y críticas</p> <p>Se evalúa el manejo de técnicas dialécticas y el tratamiento y el tratamiento de casos.</p> <p>Promover actividades retadoras y de aprendizaje autónomo</p> <p>Son guías para desarrollar capacidades y habilidades y alcanzar competencias.</p> <p>Movilizar conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas en situaciones complejas de la vida.</p> <p>Los procesos que intervienen en la enseñanza y su aplicabilidad en la vida cotidiana.</p>

		Proceso de aprendizaje	Academicista	El proceso de aprendizaje	
					Emisión de respuestas provocadas por estímulos mayormente extrínsecos.
					Se usan estrategias empíricas como la ejercitación y la repetición para fijar el conocimiento
				Es medir la cantidad de información retenida por el estudiante	
			Tecnológico	Cambiar de conducta	
					Ejecutar con destreza un conjunto de acciones para lograr un objetivo.
					Ejercitarse siguiendo la secuencia de la modelización.
				Es el logro de objetivos que indican conductas observables	
			Interpretativo	Comprender la realidad y participar en su construcción de manera colectiva.	
					Construcción de conocimientos en base a experiencias previas.
					Las estrategias son creadas o adaptadas por los alumnos en el proceso de concretización del aprendizaje
				Se evalúa el proceso de desarrollo de actividades cognitivas la participación comprometida del alumno en todas sus acciones.	
			Sociocrítico	Interpretar la dinámica social y participar en su transformación.	
					Ayudan a descubrir las razones del porqué se producen las contradicciones sociales
					Acción-reflexión ante los problemas sociales
				La adaptabilidad social y solidaridad para construir el cambio	
		Basado en competencias	Desarrollar capacidades, habilidades y destrezas que le permitan alcanzar la competencia.		
				Son construcciones compartidas y aplicables en la vida cotidiana.	
				Cuestionar e intervenir estratégicamente para enfrentar con éxito los retos de la vida.	
			La capacidad de respuesta y éxito frente a problemas de la vida cotidiana		